

1ª Reunião Científica Regional Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação



ANNAIS DA I REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação - ANPEd

Realização



Apoio



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

- R444 Reunião Científica ANPEd Norte.
Anais da... [recurso eletrônico] / Reunião Científica ANPEd Norte ;
[diagramação por Michele Borges de Souza]. – 1 – Belém, PA, 2016-.
1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.
- 1ª ANPEd Norte : Políticas públicas e formação humana : desafios para a
educação na Panamazônia (Belém, PA, 19-21 out. 2016).
Realização da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ISSN 2525-8443
1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Educação – Filosofia.
4. Sociologia educacional. 5. Psicologia educacional. 6. Educação e Estado.
7. Professores – Formação. I. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em
Educação. II. Título.

CDD 23. ed. – 370.705

Apresentação

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED / UFPA), a ANPEd e o FORPRED Norte organizam a 1ª Reunião Científica Regional da ANPEd – a 1ª ANPEd Norte a ocorrer de 19 a 21 de Outubro de 2016, na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus do Guamá, Rua Augusto Correa, 01, cidade de Belém, capital do Estado do Pará. O tema desta primeira reunião é: “Políticas Públicas e Formação Humana: Desafios para a Educação na Panamazônia”.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de se aprofundar discussões sobre a Educação na/da Amazônia na perspectiva macro da região e por entender que a complexidade sociológica, antropológica e política do espaço amazônico exige dos profissionais da Educação grande esforço teórico e empírico na constituição de programas e projetos que garantam a formação humana de seus sujeitos.

A 1ª Reunião ANPEd Norte contará em sua programação com Sessões Especiais, Mesas Redondas, Reuniões Científicas e Comunicações Orais.

Esperamos por todos (as) vocês, sejam bem vindos (as)!

Objetivos

A 1ª ANPEd Norte tem, como objetivo geral:

Promover o intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação para fortalecer a pesquisa na área da Educação na região Amazônica, notadamente no Norte do Brasil, composto pelos estados do Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins.

Em específico, pretende:

- ❖ Socializar a produção acadêmica produzida no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em especial na região Norte do Brasil;
- ❖ Debater os problemas educacionais da região amazônica;
- ❖ Articular os Programas de Pós-Graduação em Educação em torno das políticas de Educação nacional e seus efeitos na região Norte do país;
- ❖ Conhecer e debater os referenciais teóricos e metodológicos circunscritos às pesquisas em Educação;
- ❖ Favorecer a discussão e elaboração de proposta de políticas de Pós-Graduação na área da Educação e em especial para a região Norte;
- ❖ Promover o intercâmbio entre pesquisadores da área da Educação.

Histórico do Evento

O evento resulta do desmembramento do Fórum Norte e Nordeste de Pós-Graduação em Educação, ocorrido em 2014, resultante de debates estabelecidos desde 2013. Em 11 de junho de 2014, no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (CCSE / UEPA), os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Norte, reunidos para tratar da organização e dos desafios da Pós-Graduação, após análise sobre a reestruturação da ANPEd, a expansão dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, em particular os das regiões Norte e Nordeste, e os desafios a serem enfrentados no contexto amazônico, resolveram, por meio de uma carta de intenção, iniciar o processo de criação do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte.

Os (As) coordenadores (as) Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA), Olgaíses Cabral Maués e Sônia Araújo (UFPA), Tânia Brasileiro e Maria Lilia Colares (UFOPA), Raimundo Nonato Falabelo (UFPA-Cametá), Jocyléia Santana dos Santos (UFT) e Antônio Carlos Maciel (UNIR) avaliaram que o crescimento nos últimos anos dos Programas em Educação no Norte, com a criação do Programa da UFOPA, do Programa do Campus de Cametá da UFPA, do Programa de Mestrado Profissional da UNIR, do Programa da UFAC, do Programa da UFT e do Programa da UERR, viabilizava, juntamente com a UFPA, a UFAM e a UEPA, a criação de um Fórum autônomo, que possibilitasse o fortalecimento e a consolidação da identidade regional desses Programas através da integração, do intercâmbio e de redes de pesquisa a partir de uma agenda comum sobre a Educação na Amazônia.

Consideraram, também, os coordenadores, que o crescimento dos Programas da Região Norte requeria uma maior autonomia para se reestruturar, de acordo com a nova distribuição geográfica desses Programas, e que, embora houvesse laços históricos e culturais profundos entre o Norte e o Nordeste, o novo contexto indicava que o melhor caminho para as duas regiões seria o do desdobramento. Também entenderam que os vínculos históricos construídos entre os Programas das duas regiões deveriam continuar sendo cultivados por meio de parcerias nas mais diversas áreas de interesse comum.

Assim, em 2014, no XXII Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), o desmembramento foi oficializado e o Fórum Norte de Pós-Graduação em Educação (FORPRED Norte), criado. A Prof.^a Olgaíses Cabral Maués (PPGED/UFPA) foi escolhida para assumir a coordenação e a Prof.^a Arminda Mourão (PPGED/UFAM) a vice-coordenação. O PPGED da UFPA apresentou, na ocasião, sua intenção em sediar o evento do Fórum, o que foi aceito por todos. Em 2015, na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida na Universidade Federal de Santa Catarina, com a saída da Professora Olgaíses Cabral Maués da coordenação do PPGED da

UFPA, a Professora Arminda Mourão assumiu a Coordenação do Fórum e a Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGE/UEPA), foi escolhida para ser a vice-coordenação. A partir de então, a 1ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED começou a ser organizada.

Organização

➤ **COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO**

Vera Lucia Jacob Chaves (Vice Presidente da ANPEd, Regional Norte e Vice Coordenadora do PPGED/UFPA)

Arminda Rachel Botelho Mourão (Coordenadora do Fórum Norte de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – Forpred Norte e Coordenadora do PPGE/UFAM)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Vice Coordenadora do Fórum Norte de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – Forpred Norte e Coordenadora do PPGED/UEPA)

Sônia Maria da Silva Araújo (Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA)

➤ **PROGRAMAS DA REGIÃO NORTE QUE PARTICIPAM DA ORGANIZAÇÃO**

➤ **Sócios Institucionais da ANPEd**

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

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGED/UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – PPGED/UNIR

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGED/UFT

➤ **Programas convidados**

Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia – PPGEE/MEPE – UNIR

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima – PPGE/UERR

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – PPGEDUC/UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal do Pará – PPGE/UFPA.

➤ **COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL**

➤ **Comissão de Finanças**

Coordenação

Dalva Valente Guimarães Gutierrez

Fabiola Bouth Grello Kato

Membros

Jennifer Susan Webb Santos

Luciana Rodrigues Ferreira

➤ **Comissão de Secretaria**

Coordenação

Arlete Maria Monte de Camargo

Maria da Conceição Rosa Cabral

Membros

Alessandra Sagica Gonçalves

Ana Silvia Ferreira Martins

André Luis Ferreira Miranda

Andréa Pereira Silveira

Arlete Marinho Gonçalves

Damásia Sulina do Nascimento

Edinilza Magalhães da Costa Souza

Emerson Duarte Monte

Giselle dos Santos Ribeiro

Leila Maria Costa Sousa

Lilian Cristina Rodrigues de Souza

Luciana Rodrigues Ferreira

Marcia Helena Gemaque de Souza

Márcio Oliveiros Alves da Silva

Maria Dayse Henriques de Camargo

Maria do Socorro da Silva Guimarães

Maria Izabel Alves dos Reis

Michele Borges de Souza

Rafael Costa Martins

Rafael Loureiro de Melo

Rogério Andrade Maciel

Rosely Cardoso Maia

Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos Reis

Waleria Jaqueline Corrêa do Livramento

William Pessoa da Mota Júnior

➤ **Comissão de Imprensa**

Coordenação**Ivany Pinto Nascimento****Sônia Regina dos Santos Teixeira****Membros**

Afonso Rodrigues da Silva

Ana Luiza do Couto Teixeira

Ana Paula Melo de Araújo

Cléuma de Melo Barbosa

Damiana Valente Guimarães Gutierres

Deyse Danielle Souza da Costa

Hélio de Souza Santos

Ivone Rosa Cabral

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa

➤ Comissão de Infraestrutura**Coordenação****Laurimar de Matos Farias****Lucia Izabel da Conceição Silva****Membros**

Adriely Cordeiro Lima

Antônio Cláudio Andrade dos Reis

Brites Natalina Favacho Pereira

Bruna Stella dos santos Marques

Caroline Costa de Oliveira

Cassio Vale da Costa

Eduardo Silva de Moraes

Fernanda Letícia A. de Souza Gorayeb

Gabriela Silva Rodrigues

Genilda Teixeira Pereira Amaral

Ingrid Silva dos Santos

Ivaniza Oliveira Silva

Janete Benjamin

Jhanielly Gonçalves Barbosa

José Mateus Rocha da Costa Ferreira

Karla Michelle Silva da Cruz

Lena Letícia do Nascimento Braga

Letícia de Nazaré do Nascimento Santos

Loriane Soraia Lourenço de Andrade

Lucas Gomes Costa

Luciana Caroline Silva da Encarnação

Luiz Fernando Palheta

Luiz Roberto Ferreira dos santos
Luma Barbalho Pontes
Maria Cândida Lima de Sousa
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira
Maria Simone Ribeiro da Silva Cruz
Marilene da Silva Feijão Pereira
Marilia Nascimento Barbosa
Mateus Souza dos Santos
Matheus Gomes de Araújo
Patrícia de Oliveira Marques
Suellem Martins Pantoja
Tarcísio da Silva Cordeiro
Zulema Costa dos Santos

➤ **Comissão de Cultura**

Coordenação

Benedito De Jesus Pinheiro Ferreira

Salomão Antonio Mufarrej Hage

Membros

Adriana do Socorro Fonseca Ribeiro
Alessandra Dias Brito
Alessandra Sagica Gonçalves
Ana Caroline Soares Da Silva
Benedito De Jesus Pinheiro Ferreira
Cintya da Silva Aguiar
Dayana Viviany Silva de Souza
Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo
Enizete Andrade Ferreira
Erbio dos Santos Silva
Ewerton Santa Brigida Barbosa
Gisele Caroline Soares da Silva
Gisele Nascimento Barroso
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Izabela Sousa da Costa
Joana Carmen Machado
João Paulo Costa Lima
Joel Dias da Fonseca
José Jean Torres da silva Santos
José Rodrigo Pontes dos Santos
Joyce Marcelly Corrêa Dias
Juliane Nunes Leão
Kelly Moraes de Almeida

Lais Sousa Farias
Lélia Carolina Costa Silva
Lélia de Sousa Mendonça
Lucival Barbalho Pontes
Maitê Regina Duarte da Conceição
Marco Aurélio Santiago Corrêa
Marcos Vinicius da Costa Lima
Maria Barbara da Costa Cardoso
Maria Caroline Costa da Silva
Maria Divanete Sousa da Silva
Renata Carolina Alves de Lima
Rosiane Moraes Peixoto
Rosilene Cordeiro dos Santos
Ricardo Augusto Gomes Pereira
Salomão Antônio Mufarrej Hage
Tainara Sousa Duarte
Tatiana Cristina Vasconcelos Maia
Thayná Marcelly Guimarães de Miranda
Waldir Ferreira de Abreu

➤ **Comissão de Logística**

Coordenação

Maély Ferreira Holanda Ramos

Waldir Ferreira de Abreu

Membros

Andréa Lobato Couto
Carmeci dos Reis Viana
Cibele Braga Ferreira Nascimento
Enizete Andrade Ferreira
Larissa Andrade dos Santos
Maria Natalina Mendes Freitas
Maria Roberta Furtado Miranda

➤ **COORDENADORES DE GRUPOS DE TRABALHO**

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
GT 02/14/17/20 - História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação
Salomão Antônio Mufarrej Hage
GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos
Arlete Maria Monte de Camargo
GT 04 - Didática
Rosana Maria Gemaque Rolim
GT 05 - Estado e Política Educacional
Lúcia Isabel da Conceição Silva

GT 06 - Educação Popular-
Tânia Regina Lobato dos Santos
GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos
Emmanuel Ribeiro Cunha
GT 08 - Formação de Professores
Ronaldo Marcos de Lima Araujo
GT 09 - Trabalho e Educação
Arminda Rachel Botelho Mourão
GT 11 - Política da Educação Superior
José Damião Trindade Rocha
GT 12 - Currículo
Ney Cristina Monteiro de Oliveira
GT 13 - Educação Fundamental
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
GT 15 - Educação Especial
Doriedson do Socorro Rodrigues
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
José Ricardo e Souza Mafra
GT 19 - Educação Matemática
Benedita Celeste de Moraes Pinto
GT 21/23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade
Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
GT 22 - Educação Ambiental
Josebel Akel Fares
GT 24/25 - Educação, Arte e Linguagem

➤ **COMITÊ CIENTÍFICO**

Cely do Socorro Costa Nunes (PPGED/UFPA)
Emmanuel Ribeiro Cunha (PPGED/UEPA)
Fabiola Bouth Grello Kato (PPGED/UFPA)
Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGED/UEPA)
José Ricardo E. Souza Mafra (PPGE/UFOPA)
Josebel Akel Fares (PPGED/UEPA)
Lúcia Isabel da Conceição Silva (PPGED/UFPA)
Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGED/UFPA)
Sônia Maria da Silva Araújo (PPGED/UFPA)
Tânia Regina Lobato dos Santos (PPGED/UEPA)
Vera Lucia Jacob Chaves (PPGED/UFPA)

➤ **AVALIADORES *AD HOC***

Albêne Lis Monteiro

Ana D'arc Martins de Azevedo
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Anselmo Alencar Colares
Antônio Carlos Maciel
Aparecida Luzia Alzira Zuin
Arlete Maria Monte de Camargo
Arminda Rachel Botelho Mourão
Benedita Celeste de Moraes Pinto
Carlos Jorge Paixão
Carmem Lucia Artioli Rolim
Cely do Socorro Costa Nunes
Cesar Augusto Castro
Clarice Nascimento de Melo
Damião Bezerra Oliveira
Denise de Souza Simões Rodrigues
Dileno Dustan Lucas de Souza
Doriedson do Socorro Rodrigues
Eliana da Silva Felipe
Emmanuel Ribeiro Cunha
Fábio Santos de Andrade
Fabiola Bouth Grello Kato
Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Gilcilene Dias da Costa
Idemar Vizolli
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Ivany Pinto Nascimento
Jocyleia Santana dos Santos
José Anchieta de Oliveira Bentes
José Lucas Pedreira Bueno
José Ricardo e Souza Mafra
José Valdinei Albuquerque Miranda
José Damião Trindade Rocha
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Josebel Akel Fares
Juracy Machado Pacífico
Jussara Santos Pimenta
Laura Maria Silva Araújo Alves
Lucas de Souza
Lúcia Isabel da Conceição Silva
Luciana Rodrigues Ferreira
Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Lucíola Inês Pessoa Cavalcante
Maély Ferreira Holanda Ramos

Maria Almerinda de Souza Matos
Maria Candida Muller
Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Maria José de Pinho
Maria Josefa de Souza Távora
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Marilsa Miranda de Souza
Michelle de Freitas Bissoli
Nádia Maciel Falcão
Nazaré Cristina Carvalho
Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Olgaíses Cabral Maués
Pedro Franco de Sá
Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno
Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Rosana Maria Gemaque Rolim
Rosângela de Fátima Cavalcante França
Rosilene Lagares
Salomão Antônio Mufarrej Hage
Solange Helena Ximenes Rocha
Sônia Maria da Silva Araújo
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Tânia Regina Lobato dos Santos
Tania Suely Azevedo Brasileiro
Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos
Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Vera Lúcia Jacob Chaves
Wendell Fiori de Faria
Wilma de Nazaré Baía Coelho

SUMÁRIO

GT 02/14/17/20 - HISTÓRIA, FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	30
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS QUE CIRCULAM NOS GRUPOS DE PESQUISAS DE UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA PARAENSE	30
A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CULTURA ESCOLAR NO CURSO DE FORMAÇÃO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO BRASIL EM 1953.	46
A EXPERIÊNCIA DO PENSAR FILOSÓFICO EM SÓCRATES E IVAN ILITCH	61
A INFÂNCIA PRESENTE NA OBRA DE GILBERTO FREYRE	75
INSTITUIÇÃO CRISTÃ ESPÍRITA “LAR DE MARIA”: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS POBRES EM BELÉM – PA (1947-1960)	98
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA.....	112
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE	128
UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA LITERATURA DA AMAZÔNIA: AS PRÁTICAS ESCOLARES NA OBRA <i>CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA</i> (1901-1920)	140
MULHERES BRASILEIRAS E ARGENTINAS NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO	156
A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO DO ACRE E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR.....	172
A NOTÍCIA ENQUANTO FONTE DOCUMENTAL HISTÓRICA: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO ORFANOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE MENINOS DESVALIDOS (1904-1912)	189
AFETO E COGNIÇÃO: AS TESSITURAS DA INTER-RELAÇÃO POTENCIALIZADAS EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	204
AS RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	214
O HABITAR POÉTICO DA LEITURA COM PROUST E NIETZSCHE	229

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, PALMAS – TOCANTINS: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS.....	244
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA GOVERNAMENTAL NO TOCANTINS	261
O TEMPO DE TRABALHO: ENTREVISTAS DOCENTES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	277
OBJETOS RADIOFÔNICOS: CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (BRAGANÇA- PARÁ, 1960 – 1970).....	289
CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRISE DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA	307
CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO POSITIVA NA PRÉ-ESCOLA: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORAS PARA PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO.....	325
EDUCAÇÃO DAS MULHERES LATINO-AMERICANAS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS OBRAS DE NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER	338
FISCALIZAÇÃO E INSPEÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO INTERIOR DA PROVÍNCIA DO PARÁ (1851-1882)	352
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM BELÉM DO PARÁ: INTERNAR PARA AMPARAR E EDUCAR A INFÂNCIA POBRE, ÓRFÃ E ABANDONADA.....	372
OLHAR DE FORA E OLHAR DE “DENTRO”: A AMAZÔNIA EM EUCLIDES DA CUNHA E INCLÊS DE SOUSA.....	397
ORPHELINATO PARAENSE: EDUCAÇÃO DE MENINAS EM BELÉM DO PARÁ (1893-1902).....	411
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRIAS EDUCATIVAS.....	427
PROPOSTA PARA ENSINAR FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN	441
REDES DE UNIVERSITÁRIOS DE CLASSES POPULARES E TEIMOSIA: CAPITAL SOCIAL, DISPOSIÇÕES E TRAJETÓRIAS	455
MOTIVAÇÃO PARA A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	471
VENDA, ALUGUEL E OFERTA DE AMAS DE LEITE NOS ANÚNCIOS DE JORNAIS DA BELÉM DO GRÃO-PARÁ DO SÉCULO XIX	485
MULHERES COLOMBIANAS E PERUANAS NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO.	501

O CULTIVO DA ATENÇÃO INTEGRAL NO CAMPO EDUCACIONAL	517
O GETEFF E O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ÉTICA E LIBERTADORA DE PAULO FREIRE ...	534
GT 03 - MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS.	550
UMA AVENTURA DE UMA ARTISTA EDUCADORA NA COMUNIDADE DE HELIÓPOLIS INSPIRADA POR PAULO FREIRE	550
AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E POPULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	566
A QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR REALIZADO POR LANCHAS NA AMAZÔNIA A PARTIR DOS OLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	576
PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA NA MODERNIDADE: POR UMA PEDAGOGIA DA DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA.....	592
MEMÓRIAS INTERGERACIONAIS DE PROFESSORES ANTIGOS	606
O VELHO, A VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NA CIDADE DE PALMAS/TO.	620
UM PENSAR SOBRE ENVELHECER NUMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA.....	635
DIRETOS SOCIALIZADOS ENTRE GERAÇÕES NA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE.....	651
CASA FAMILIAR RURAL DA TRANSAMAZÔNICA: FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO INTERIOR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	663
A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA (PA)	679
A PRIMEIRA GREVE DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL MARANHENSE NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (1985/1986).....	698
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS.....	716
ESCOLA DA TERRA COMO PROCESSO EDUCATIVO DE DIÁLOGOS ENTRE SABERES E DOCÊNCIA.....	734

UM OLHAR SOBRE OS SENTIDOS QUE PERMEIAM AS AÇÕES DOS DOCENTES NO TRATO COM AS MENINAS VÍTIMAS POR ESCALPELAMENTO NA AMAZONIA PARAENSE RIBEIRINHA	750
OS TEMBÉ TENETEHARA DE SANTA MARIA DO PARÁ: PERCALÇOS DO RECONHECIMENTO E DA AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA	765
EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESENVOLVIMENTO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL	778
DESVELANDO CERCAS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ARRAIAS - TO.....	794
EDUCAÇÃO NO CAMPO E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A ESCRITA DE SI COMO PROPOSTA DE (RE) SIGNIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM REGIME DE ALTERNÂNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	811
GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE APRENDEMOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS – A EXPERIÊNCIA DA COLÔNIA DE PESCADORES Z-16/CAMETÁ – PARÁ.....	822
GT - 4 DIDÁTICA	836
OS SABERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DOS PROFESSORES BACHARÉIS	836
AS PRODUÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ANPED E NOS ANAIS DO CONBRACE/CONICE DE 2007 A 2015	852
GT 5 - ESTADO E POLITICA EDUCACIONAL	868
POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À DEFICIÊNCIA: REPERCUSSÕES LOCAIS.....	868
A PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO POR MEIO DE REFORMAS MODERNIZANTES	883
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA: O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO	899
PERSPECTIVAS DE ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL: UMA APRECIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPEd E CAPES (2011-2013).....	916
TENDÊNCIAS DE GESTÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA S POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE A INSTITUIÇÃO DO PNAIC.	932
O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM MUNICÍPIOS PARAENSES: INCURSÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL.....	947

MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NOS ESTADOS DO ACRE, AMAPÁ E AMAZONAS	964
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM SANTARÉM/PARÁ: O PROEMI COMO POLÍTICA INDUTORA	979
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF/FUNDEB) NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA.	992
O AVANÇO DA DELETÉRIA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REALIDADE NACIONAL E SEUS EFEITOS NOCIVOS À EDUCAÇÃO DO BRASIL	1006
PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELTERRA/PA	1019
A PSEUDO GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM BARCARENA.....	1035
O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA DIREÇÃO ESCOLAR EM MUNICÍPIOS PARAENSES: CONTROVÉRSIAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	1050
AS IMPLICAÇÕES DO PAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM MARABÁ/PA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E DE CONTROLE SOCIAL	1066
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS: MEMÓRIAS DE AVALIADORES EDUCACIONAIS	1083
CENÁRIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL NO TOCANTINS: NORMAS ESTADUAIS E PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	1099
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM BELÉM DO PARÁ: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO.....	1114
GESTÃO DA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA – PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO	1130
GT 06 - EDUCAÇÃO POPULAR.....	1146
AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA.....	1146
A DRAMATURGIA POLÍTICA DA VERDADE: UMA ALETURGIA DOS CÍNICOS PERIFÉRICOS	1163

A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA: PRODUÇÃO INTELECTUAL DO GRUPO DE TRABALHO 06 DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED	1172
CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA	1190
EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO: A APRENDIZAGEM EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE CAMETÁ-PA	1204
ANÁLISE DE ALGUMAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES INTELECTUAIS EM CLASSE DE EJA	1218
GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	1227
A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL É HUMANIZADORA?	1227
A CRIANÇA DO CAMPO E AS DIFERENTES INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO	1244
A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	1258
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O USO DE REGISTRO AVALIATIVO.....	1272
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	1285
GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ATO COMPARTILHADO POR SUJEITOS COLETIVOS DE UMA ESCOLA INFANTIL DO MEIO RURAL.....	1301
IMPLICAÇÕES DE UM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNDAMENTADO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS CURSISTAS	1314
LUGAR DE BRINCAR, LUGAR DE ESTUDAR: REPRESENTAÇÕES DE CRECHE e de escola.....	1330
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	1345
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA EMEI “CANTINHO DO SABER” NA VILA DE ATURIAÍ NO MUNICÍPIO DE AUGUSTO CORRÊA-PA	1358
GT 8- FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1374

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS COLABORATIVOS E INVESTIGATIVOS.	1374
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO PEDAGÓGICO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO.....	1389
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS/PROFESSORES DE POLOS UNIVERSITÁRIOS.....	1403
A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: CONSTRUINDO UM DEBATE	1420
A “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”: ANÁLISE DO CONCEITO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA.....	1433
COMO OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL REPRESENTAM OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES DE SUAS PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE?	1449
CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE	1464
CURRÍCULO MULTICULTURAL: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL CONTEMPLADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ACELERA BRASIL	1481
ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA	1497
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA AMAZÔNICA - ANANINDEUA/PA	1514
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS/AMAZONAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	1530
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE: REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	1546
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFORMA DO PENSAMENTO: POSSIBILIDADES NA LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICAS E LINGAGENS	1559
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARÁ, INTERCULTURALIDADE E PAULO FREIRE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	1573

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E PESQUISA-INTERVENÇÃO: RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	1586
FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DE BEBÊS: ENTRELAÇOS COM O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	1598
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PARÁ: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PAR.	1612
FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE	1628
O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	1638
O ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1653
O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO/A LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS.	1667
POLITECNIA, EMANCIPAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS AMAZÔNICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	1679
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A REPERCUSSÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ	1694
PRODUZIR TEXTO NA ESCOLA: CONFLITOS ENTRE O ATO DE ENSINAR E O DESAFIO DE VENCER O MEDO DE ESCREVER	1710
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES NO PARFOR.....	1722
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	1741
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE	1754
UM ESTUDO ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS DA CRECHE	1767
GT09 – TRABALHO E EDUCAÇÃO	1783
JUVENTUDE, CULTURA E REVOLUÇÃO.....	1783

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EMANCIPAÇÃO OU ALIENAÇÃO?	1795
EM BUSCA DA EFICIÊNCIA E DA EFICÁCIA: A “NECESSIDADE” DA QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL PARA O SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO.	1813
RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ.....	1828
JUVENTUDE, TRABALHO E MUNDO DA PESCA: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESCADORA DOS JOVENS AFILIADOS À COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z- 16 DE CAMETÁ-PA.....	1841
CONSELHO DE CLASSE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	1854
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À MATERIALIZAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS DA EEETPA ANÍSIO TEIXEIRA EM BELÉM – PARÁ.	1870
GT11 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	1885
UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: O PARFOR NA UFPA EM FOCO....	1885
A NOVA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DE PESQUISA: O PAPEL DO CNPQ	1901
A POLÍTICA EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DA UFPA NO CONTEXTO DE INSTALAÇÃO DA USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE: O CASO DO CAMPUS DE ALTAMIRA.....	1917
ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	1937
SUBJETIVIDADE DOCENTE ANTE A OBJETIDADE DAS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA SUBLIMAÇÃO À PSICONEUROSE.	1952
GT 12 – CURRÍCULO	1962
CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	1962
CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA.....	1978
O CURRÍCULO E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A CONTEMPORANEIDADE.....	1993

EM DEFESA DOS CURRÍCULOS <i>PRATICADOS</i> PENSADOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES	2009
TEORIA CURRICULAR CRÍTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA: UMA ANÁLISE NOS CURRÍCULOS DA EJA	2022
CURRÍCULO <i>MENOR</i> EM CIÊNCIAS: INCURSÕES PELO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATARRI	2034
TRAVESSIAS HÍBRIDAS DA DIFERENÇA NA TRAMA CURRICULAR.....	2046
O CURRÍCULO DA CONFORMIDADE E O CURRÍCULO DA EXPRESSIVIDADE: O CORPO-CRIANÇA ENTRE O “ESCRUPULOSAMENTE VIGIADO E INTERDITADO” E O “ENÉRGICO E PERSUASIVO”	2062
GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	2076
A FORMAÇÃO DE ALUNOS/AS PRODUTORES/AS DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA OS SABERES DOCENTES ENVOLVIDOS	2076
O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA DINÂMICA DAS ESCOLAS DO CAMPO	2089
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS	2104
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM OS CONTOS TRADICIONAIS DESTACANDO PROBLEMAS AMBIENTAIS	2121
O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS A RESPEITO DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	2132
CRIATIVIDADE NOS PROJETOS EDUCATIVOS: UMA POSSIBILIDADE TRANSFORMADORA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS..	2149
A LEITURA COMO PRÁTICA DE ANDAIMAGEM NA ESCRITA DE TEXTOS POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2164
GT 15 - EDUCAÇÃO ESPECIAL	2180
A SURDOCEGUEIRA NOS TRABALHOS DA ANPED E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCAR DE 2000 A 2015	2180
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DA “COLÔNIA DO FIDÉLIS” NA ILHA DE CARATATEUA/PA.....	2197
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA.	2213

A BIBLIOTECA ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS	2228
NARRATIVAS DE MÃES SOBRE O AUTISMO	2243
OS ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA TÊM DIREITO A ACESSAR E PERMANECER NA ESCOLA	2254
O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	2265
A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2279
IMAGENS E SENTIDOS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	2290
A INTERFACE ENTRE AS REPRESENTAÇÃOES SOCIAIS E OS ESTUDOS CULTURAIS: O OBJETO DE ESTUDO EM TESSITURA COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS	2307
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	2318
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA	2329
A SALA DE RECURSOS E A DEFICIÊNCIA VISUAL: TEXTOS E CONTEXTOS ..	2346
O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO COM EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2358
O TEXTO DO ALUNO SURDO: TRILHANDO O CAMINHO PARA UMA POSSÍVEL INCLUSÃO LINGUÍSTICA	2374
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O SABER-FAZER DOCENTE NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE	2388
GT – 18 EDUCAÇÃO DE PESSOAS E JOVENS E ADULTOS	2403
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOJU/PA	2403
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS E SUA INTERFACE COM O PERFIL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2416

O DESVELAR DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA: UM RESSIGNIFICAR DAS IDEIAS FORÇAS DE PAULO FREIRE.	2433
POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EJA	2448
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRUÇÕES DA IDENTIDADES DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2464
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA ÓTICA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	2476
GT19 – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2490
UCA E PENSAMENTO COMPUTACIONAL: MOBILIZANDO NOVAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS À EDUCAÇÃO DA MATEMÁTICA	2490
PROFESSORES DE MATEMÁTICA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA	2506
ESTUDO DO CONCEITO DE LIMITE FUNDAMENTADO NA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ESTRATÉGIA DE SITUAÇÕES PROBLEMAS RESIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE.....	2518
O SABER FAZER DE ARTESÃS EM SANTARÉM/PA: ETNOMATEMÁTICA EM PERSPECTIVA.....	2532
FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: NARRATIVAS DO PNAIC NO TOCANTINS	2544
PROBLEMAS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA.....	2556
GT 21/23 – EDUCAÇÃO, GÊNERO, ETNIA E SEXUALIDADE	2567
A LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA: APONTAMENTOS INICIAIS.	2567
O CORPO AFRORELIGIOSO: DISCURSO, PODER E RESISTÊNCIA	2584
EDUCAÇÃO DE MULHERES PRESAS SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UM OLHAR PARA O CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININO (CRF), ANANINDEUA-PA.....	2599
A ESCRITA COMO UM ATO DE LIBERDADE E O FEMINISMO PÓS-COLONIAL DE GLÓRIA ANZALDÚA.....	2617

ENTRE O PROFANO E O SAGRADO: NARRATIVAS DE SEXUALIDADE EM ANTÔNIA CUDEFACHO E OLHO DE BOTO DE SALOMÃO LARÊDO.....	2632
RELAÇÕES DE GÊNERO E CONSTITUIÇÕES DE SUBJETIVIDADES NOS CURSOS DE ENGENHARIA: UM ESTUDO NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TUCURUÍ – CAMTUC/UFPA	2644
FORMANDO O/A PROFESSOR/A DE ARTE: REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA LEI Nº 10. 639/03 NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.	2659
O REGGAE COMO TEMA GERADOR DE PROJETO DE TRABALHO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS.	2675
COMPREENSÕES DA LEI 10.639/03: UM ESTUDO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOM JOSÉ MEDEIROS DELGADO.....	2691
GENERO, EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE: A ATUAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA MULHER INDÍGENA ENTRE OS ASSURINÍ DO TROCARÁ-TUCURUÍ/PA.	2706
EDUCAÇÃO APREENDIDA PELOS SENTIDOS: A CRIANÇA SOCIALIZANDO E INTERAGINDO COM OS SABERES DO POVO ASSURINÍ DO TROCARÁ MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PA.....	2718
A RODA DE CAPOEIRA : REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E O PAPEL DOS INTELECTUAIS PARA AFIRMAÇÃO DAS DIVERSIDADES CULTURAIS.	2728
A CULTURA DE GÊNERO ATELIÊS DE PRODUÇÃO DO BRINQUEDO DE MIRITI: UM EBATE PARA O CURRÍCULO.....	2742
HOMOPARENTALIDADE E A ESCOLA: A INVISIBILIDADE DAS FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	2754
MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA-PI: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DA ASCENSÃO PROFISSIONAL	2764
MULHERES, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	2780
NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL: UM RETRATO RACIAL DO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL	2795
O DISCURSO DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE RACISMO E RELAÇÕES RACIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE.	2815
POR UMA AMAZÔNIA MAIS INTERCULTURAL: A INSERÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO PÓS LEI 11.645/2008 POR MEIO DO USO DO ATUAL LIVRO DIDÁTICO.	2830

PROJETOS DE VIDA DE LGBT: REPRESENTAÇÕES SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO.....	2839
SAÍRAM DA COZINHA, MAS NÃO PRA CAIR NO SAMBA: A HISTÓRIA DE COMO MULHERES NEGRAS PERCEBERAM QUE SEUS LUGARES SÃO NA SALA DE AULA.....	2855
GT 22 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	2870
O ENSINO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DISCUTIR OS DESAFIOS E AS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE	2870
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA E.E.E.M FREI MIGUEL DE BULHÕES: UM OLHAR DA GESTÃO EDUCACIONAL.....	2885
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PA	2903
ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2919
OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS CAUSADOS PELO LIXÃO NA COMUNIDADE INDÍGENA DE OURO PRETO NO MUNICÍPIO DE PACARAÍMA REGIÃO DA TERRA INDÍGENA DO ALTO SÃO MARCOS FRONTEIRA BRASIL-VENEZUELA	2931
“DIÁLOGO DE SABERES AMBIENTAIS: UNA MIRADA LATINOAMERICANA”	2945
EDUCADORES AMBIENTAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE PORTO VELHO.....	2967
GT 24/25 - EDUCAÇÃO, ARTE E LINGUAGEM:.....	2982
ARTES VISUAIS E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	2982
A LEITURA POR VIR: METAMORFOSES E SENTIDOS DA LEITURA EM PROUST E NIETZSCHE	2998
AS FESTAS RELIGIOSAS COMO PROCESSO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MARUJADA DE TRACUATEUA/PA	3013
EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS NA “SALA DE LEITURA CLARICE LISPECTOR”	3027
A PRESENÇA DO IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CULTURAIS E RELIGIOSAS NA MARUJADA DE TRACUATEUA/PA.....	3040

LAMPARINA ACESA: LITERATURA ACESSÍVEL – UMA EXPERIÊNCIA DO CUMA/UEPA	3056
“CAPOEIRA É LUTA, É DANÇA, É ARTE, É MAGIA”: PROCESSOS EDUCATIVOS NA RODA DE CAPOEIRA	3068
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA, ETNOCENOLOGIA E EDUCAÇÃO: RUMOS DE UM NOVO CAMPO INVESTIGATIVO	3084
INTERVENÇÕES URBANAS E DERIVAS SITUACIONISTAS COMO PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	3102

GT 02/14/17/20 - HISTÓRIA, FILOSOFIA, SOCIOLOGIA E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS QUE CIRCULAM NOS GRUPOS DE PESQUISAS DE UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA PARAENSE

Carlos Jorge Paixão ¹

Michel de Vilhena Ferreira ²

RESUMO: Este artigo resulta do relatório institucional de um trabalho de investigação qualitativa em educação que buscou elucidar até que ponto a “episteme dos métodos” (PAIXÃO, 2013), ou seja, a conexão científica existente entre as abordagens teóricas, epistemológicas e metodológicas, quando utilizadas como suporte à produção do conhecimento válido nos Núcleos e/ou Grupos de Pesquisa de pós-graduação em Educação das Universidades da Amazônia Paraense. Foram entrevistados 10 pesquisadores e mapeados 10 (dez) grupos de pesquisa, 5 (cinco) situados em universidade pública e 5 (cinco) situados em universidade particular. Constatamos que o materialismo histórico e a dialética materialista de matriz marxista configuraram-se nos grupos estudados como a principal tendência de suporte epistemológico e a substância dos métodos de investigação eleitos como caminho para a explicitação dos problemas de pesquisa.

Palavras-chave: epistemologias; metodologias; pós-graduação; pesquisa em educação; núcleos ou grupos de pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

As problematizações epistemológicas e metodológicas na área educacional começaram a ganhar vulto nos estudos de alguns autores sobre a pesquisa e a produção do conhecimento em educação no Brasil, por volta da segunda metade da década de setenta do século XX, devido ao surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, principalmente no Sudeste do País. O conhecimento válido em educação, historicamente, vem sendo produzido nas Universidades, em Programas de Pós-Graduação e em menor escala, em alguns Institutos de Pesquisa (GATTI, 1983; GAMBOA, 1982; 1984; 1987; LUDKE & ANDRÉ, 1986). Atualmente, tem sido destacada a construção do conhecimento por meio das dinâmicas estabelecidas em Grupos ou Núcleos de Pesquisa e em Linhas de Pesquisa, como uma saída

¹ Pós-Doutor em Educação (UNICAMP, 2012). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM). E-mail: carlosjpaixao@hotmail.com.

² Pedagogo (UEPA) & Psicólogo (UFPA). Mestre em Educação (PPGED/UFPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM). E-mail: michelvilhena01@gmail.com.

estratégica para a sedimentação da cultura científica em educação (CORRÊA, 2011; SEVERINO, 2012; GAMBOA, 2004; PAIXÃO et alii, 2004; ARAÚJO, 2003; CHARLOT, 2006).

Para investigar qualitativamente os Grupos de Pesquisa da Amazônia Paraense, selecionados para este estudo, traçamos um itinerário a partir de questão condutora do problema, que norteou esta investigação, sintetizada da seguinte forma: Até que ponto as abordagens epistemológicas e as metodologias estão conectadas cientificamente quando utilizadas como suporte à produção do conhecimento válido nos Núcleos e/ou Grupos de Pesquisa em Educação das Universidades da Amazônia Paraense?

Nossa suposição consiste em que: na Amazônia Paraense, os Grupos de Pesquisa que produzem conhecimento válido são os que estão estruturados para construção do conhecimento em um primeiro estágio de sua história a partir do suporte epistemológico e metodológico da Tese de seus líderes e, em um outro estágio histórico, das equalizações entre as Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação e as Linhas Construídas pelos membros do Grupo, assegurando uma presença sistemática como espaços de produção do conhecimento de abrangência regional e nacional.

Nosso interesse concentrou-se no recorte que parte da problemática epistemológica e metodológica da construção do conhecimento nas Universidades que fazem parte do cenário da Amazônia Paraense, buscando elucidar, entre outras questões, a forma de estruturação e articulação; a origem, a natureza e o progresso teórico-conceitual; a coerência entre teorias e metodologias; o processo de construção, de validação e disseminação do conhecimento produzido em seus Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação.

Nosso entendimento e justificativa a respeito da relevância deste trabalho, passa entre outros aspectos, pelo preenchimento de uma lacuna quanto aos estudos de caráter epistemológico abordando a construção e estruturação dos Grupos de Pesquisa e as composições teóricas e métodos que circulam e possibilitam a produção do conhecimento válido na Educação Superior da Amazônia Paraense Contemporânea. Assim, iniciamos a ocupação desse espaço-tempo com a esperança de novas composições e socializações com outros estudos e pesquisas de mesma natureza.

2. ALGUMAS NOTAS TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Os Grupos de Pesquisa são espaços instituídos, que vem constituindo-se em espaço acadêmico-científico de caráter interdisciplinar, gerador e produtor do conhecimento válido, em geral, elaborado por meio de Projetos de Pesquisa, numa composição de Doutores, Pós-Graduandos, Bolsistas de diversas modalidades e convidados externos à IES de Origem, articulados a Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, com atividades norteadas por linhas de pesquisa, derivadas na sua maioria das Teses de seus líderes e membros, e que inauguram um tempo novo e estratégico para a dinâmica de construção da cultura e do “espírito científico” no contexto das universidades investigadas.

As linhas de pesquisa referem-se fundamentalmente a campos problematizadores que desafiam o conhecimento ou exigem estudos aprofundados em torno dos quais agrupam-se interesses comuns dos investigadores. A nosso entender a denominação de núcleos ou linhas de pesquisa é mais apropriada para indicar essa mudança de concepção dos cursos de pós-graduação do que outras como núcleos temáticos, eixos temáticos, áreas temáticas, etc., A mudança de eixo de área de concentração para núcleos de pesquisa, coloca em destaque a pesquisa. A pesquisa sugere problematização, processos de busca, qualificação de questões, dinâmica do conhecimento; o tema sugere organização bibliográfica, sistema de abstrações, conhecimento dado. Pesquisam-se problemas e não temas. As tematizações podem ser resultados de pesquisas ou maneiras de organizar abstrações. As problematizações criam a tensão da busca, e os desafios para a construção do conhecimento. Problematizar está mais próximo da pesquisa que as tematizações. (GAMBOA, 1996, p. 77)

Para viabilizar esta análise das questões relativas às teorias, epistemologias e metodologias em educação na Amazônia Paraense empreendemos uma investigação qualitativa junto a dez Líderes de Grupos de Pesquisa que atuam em Universidades da Amazônia Paraense, tendo como referência principal de análise os estudos de Silvio Sánchez Gamboa, para quem o modelo paradigmático de construção do conhecimento justificado e válido dentro da comunidade científica, deve estar situado em um período histórico e contar com reconhecimento de Grupos de Estudiosos.

As teses de Silvio Gamboa (2010; 2008; 1998; 1996; 1993), são o suporte analítico-sintético para a compreensão das formas de construção do conhecimento e as tendências epistemológicas em educação nos Grupos de Pesquisa da Amazônia Paraense. A epistemologia vem ao longo do tempo, ocupando em especial, o trabalho de estudiosos vinculados direta ou indiretamente ao conhecimento filosófico, que ao problematizarem e instrumentalizarem a mesma, acabam esbarrando na complexidade de lidar com uma

variedade de posições sobre como categorizar adequadamente o termo (JAPIASSU, 1975; 1992; BACHELARD, 2016).

Em geral, os estudos contemporâneos seguem a conceituação de epistemologia baseada no seu sentido etimológico. Epistemologia deriva da composição de termos originários do grego *episteme*, que significa ciência, conhecimento e *logos* que quer dizer discurso, ou seja, a epistemologia é um campo da filosofia trata dos problemas relativos ao discurso da ciência, ao estudo do conhecimento. Segundo André Lalande (1985) a epistemologia consiste numa filosofia das ciências, mas de modo especial, enquanto é em sua essência estudo crítico dos princípios, das suposições, dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e seu alcance objetivo, distinguindo-se, portanto, da teoria do conhecimento, da qual serve, contudo, como parceira indispensável.

O sentido de pesquisa se baseia na investigação sistemática de problemas em busca da produção de conhecimento fidedigno, válido e pertinente considerando o âmbito da ciência em seus diferentes domínios e suas múltiplas formas de análise das diversas facetas da realidade, o que segundo Gamboa (1996) passa a ser uma tarefa contemporânea dos Núcleos e Grupos com suas Linhas de Pesquisa certificados pela sua Instituição e certificado no “equipamento” denominado Diretório Nacional de Pesquisas do CNPq, que coleta e registra os dados dos Grupos de Pesquisa do Brasil, sentido de “renovação” e avanço da produção do conhecimento em educação com *valor epistemológico*, para além do limite que historicamente vinha sendo prescrito e estabelecido pelos programas de Pós-Graduação.

2.1. A EPISTEME DOS MÉTODOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Segundo Paixão (2013), assim como em Paixão & Cunha (2014), a pesquisa em educação na universidade, não pode se tornar um campo de pura relativização de problemas e fenômenos, instalando estudos onde a luta entre teorias contrárias e as supostas inovações pós-estruturalistas sirvam de justificativas para uma espécie de anarquismo metodológico, que levam sujeitos envolvidos com o processo de produção do conhecimento no meio acadêmico-científico, a driblar as programações institucionais, ao não respeito ao planejamento e aos cronogramas de investigação, e em alguns casos, a um descompromisso com a prestação de contas relacionadas aos resultados da pesquisa. A pesquisa e os seus resultados são bens públicos, e devem ser comunicados e socializados por meio dos veículos disponíveis institucionalmente. O conhecimento produzido na universidade é um bem público, que deve

ser usado para o ensino e a produção de novos estudos e pesquisas nas diversas áreas de atuação, não pode ficar restrito ao exercício vaidoso de individualidades que anunciam a desconstrução paradigmática e o fim das regras de construção do conhecimento em educação, como se fossem profetas dadaístas de um novo horizonte pragmático, sem história, sem filosofia, sem matriz, “contra o método”.

Uma projeção de pesquisa em educação pautada no meio acadêmico-científico, que pretenda a sua sobrevivência, seja na Graduação, seja na Pós-Graduação, seja no Grupo de Pesquisa, deve ser encarada como trabalho formal e institucional, que exige de quem pesquisa (entra no jogo), a construção de uma estratégia teórico-conceitual, onde por meio de ações estruturadas e sistemáticas, onde se busca o estudo das teorias que permitam a compreensão dos conceitos centrais com relação ao objeto a ser estudado e a relação desses conceitos com o caminho que será percorrido para desvendar o problema relativo ao fenômeno em foco (PAIXÃO, 2013).

Enfim, venha o pesquisador (aluno ou docente) de qualquer aquarela, pintado de qualquer tinta - seja clérigo, militante ou profeta de qualquer tendência material ou mítica de caráter moderno/estruturalista ou pós-moderno/pós-estruturalista – entrou no tempo-espço da Universidade para fazer pesquisa, o mesmo pode até debater, negar, confirmar, criticar, afrontar, mas, sem seguir as regras estruturantes da teoria e dos métodos ficará clamando no deserto, e não fechara trabalhos que passem pelos meios de avaliação e validação de sua produção acadêmica, essa é realidade concreta (PAIXÃO, 2013).

Ressaltamos que a síntese científica, dentro das regras da construção do conhecimento válido, não precisa ser uma resposta estática a um problema de pesquisa, O Grupo de Pesquisa, precisa ser um ambiente dialético de produção do conhecimento válido em educação a partir de uma fundamentação teórica que assegure o suporte ao método eleito, evidenciando a contradição, a substância da dialética (luta de contrários), onde nada está isolado e separado, as matrizes são dinâmicas e movimentam contradições que remetem a sínteses lógicas, mas, inventivas e abertas a novos investimentos da crítica (KOPNIN, 1978).

Silvio S. Gamboa (2008) esclarece que: o pesquisador deve conhecer as diversas formas de *articulação lógica* dos enfoques epistemológicos ou abordagens metodológicas para saber o alcance de suas opções e avaliar as implicações e limitações dos modelos de investigação utilizados. Sendo assim, sem uma ciência (episteme) do caminho (método) de uma pesquisa, onde, o gradiente teórico-metodológico não seja construído devidamente e compatibilizado epistemologicamente, a produção do conhecimento válido pode resultar em

doxa para animar relatos e discursos espontâneos, movidos a “modismos contemporâneos” na área de educação, mas, sem os avanços esperados por uma projeção dentro do meio acadêmico-científico, que obrigatoriamente devem apresentar resultados em relação ao estudo de um problema, seja por um caminho de caráter indutivo ou dedutivo.

Hoje, a necessidade de demandar um tempo específico de atenção à reconstrução dos elementos em torno dos métodos enfrenta algumas resistências no cotidiano de nosso trabalho na Universidade, *resistências estas*, que reforçam uma espécie de secundarização, quando tentamos colocar o método como temática de estudo e aprofundamento junto a alguns sujeitos que projetam e desenvolvem pesquisas como Bolsistas de Iniciação Científica e Bolsistas de Pós-Graduação, alguns desses alunos, em geral, priorizam ações de busca bibliográficas para compor um bom referencial teórico-conceitual, para dar suporte à projeção da investigação de um problema no contexto dos fenômenos educacionais, e em alguns momentos, nesse início do processo de pesquisa, o método e sua fundamentação epistemológica ficam realmente em segundo plano.

3. RESULTADOS

Nos Grupos de Pesquisa da Amazônia Paraense, os Pesquisadores e demais membros dos Grupos em questão, estão no caminho da construção do conhecimento por meio de Projetos de Pesquisa devidamente Institucionalizados, certificados pelas IES, credenciados no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq e sob a Coordenação de Professores Doutores, com em média dez anos de titulação, o que demarca um panorama consistente e pertinente do ponto de vista epistemológico e metodológico quanto à pesquisa sobre os problemas da educação na região.

Foram mapeados 10 (dez) grupos de pesquisa, 5 (cinco) situados em universidade pública e 5 (cinco) situados em universidade particular. Os grupos pesquisados da universidade pública foram os seguintes: 1) Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente (GESTRADO); 2) Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA); 3) Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS); 4) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC); 5) Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Envelhecimento e Sexualidade (NEPES). Os grupos pesquisados da universidade particular foram os seguintes: 6) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, Políticas Públicas e Formação de Professores; 7) Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação, Currículo e Cultura na Amazônia; 8) Grupo de Ações, Estudos e Pesquisas na Área da Infância e Adolescência (GAPAI); 9) Grupo de Pesquisa Corporeidade, Educação e Cultura; 10) Observatório de Violência nas Escolas / Núcleo do Estado do Pará.

3.1. PEQUENOS ESPELHOS DE GRUPOS DE PESQUISAS DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

3.1.1) Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente (GESTRADO)

O Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente (GESTRADO) dedica-se aos estudos sobre as interfaces entre o mundo do trabalho e as práticas de formação humana. A educação profissional tem sido um dos temas mais pesquisados e articulador de outras pesquisas de discentes. O trabalho, portanto, assume centralidade como categoria analítica. Neste grupo são privilegiadas as referências próprias do marxismo, apesar de esta não ser uma condicionante de exclusão de pesquisas e projetos. Marx e Gramsci são as principais referências internacionais e Frigotto, Paolo Nosella, Kuenzer, entre outros, são as principais referências nacionais. O grupo estuda e pesquisa as relações entre educação e trabalho na perspectiva do materialismo histórico e suas pesquisas de caráter quantitativo-qualitativo seguem metodologias de natureza crítico-dialéticas. De acordo com o Pesquisador 1, o grupo de pesquisa em questão realiza eventos nacionais e locais, com a presença dos estudiosos mais importantes do país relacionados à matriz marxista de análise da questão do trabalho em diversos contextos da sociedade. A orientação teórico-conceitual que forma a abordagem epistemológica marxista (materialista histórica) e o caminho das pesquisas crítico-dialéticas de Iniciação Científica, TCC's, Teses e Dissertações da Pós-Graduação seguem a referência dos autores, citados pelo líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente e Educação.

3.1.2) Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) se dedica a responder quais os discursos das políticas curriculares do Estado do Pará no contexto da produção do texto político e no contexto da prática? As principais

referências utilizadas por este grupo são: Stephen Ball, Gimeno Sacristán e José Augusto Pacheco para a discussão acerca das Políticas Curriculares; Nilma Gomes e Petronilha Silva respectivamente sobre a discussão teórica acerca da Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Currículo, Políticas Curriculares para a educação das Relações Étnico-Raciais. Os autores mais importantes são Pierre Bourdieu, sobretudo acerca do conceito de campos e *Habitus*; e Stephen Ball para a Teoria do Ciclo de Políticas.

De acordo com a Pesquisadora 2, para este grupo de pesquisa, o campo social é visto como um universo particular (científico, artístico, religioso, etc.) de forças, onde se constituem valores pelos quais os agentes lutam estrategicamente para se posicionar e angariar lucros. Esse não é um espaço homogêneo, porque os agentes aí estão colocados de modo diverso: os detentores de uma melhor posição (dominantes na linguagem de Bourdieu) que angariam maiores lucro pela legitimidade (cultural, científica, etc.) e os que ainda lutam para alcançar um capital simbólico, chamados de dominados. A tarefa dos grupos dominantes consiste em impor, o que eles têm, são e fazem aos grupos sociais dominados.

3.1.3) Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS)

De acordo com relatos da Pesquisadora 3, ela desconhece o marco documental de início da pesquisa na Universidade Federal do Pará (UFPA), mas acredita que segue as diretrizes avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que especialmente avalia a produção do professor e não do Grupo de Pesquisa. Ela pensa que a UFPA é quem deve fazer o controle da atualização desses grupos para permanecer ou não com o credenciamento institucional. No mais, todas as avaliações, particularmente às referentes à concessão de bolsas de Iniciação Científica e de bolsas aos orientandos de mestrado e doutorado, são feitas com base no currículo do professor e não no do grupo. Para a Pesquisadora 3 os avanços na pesquisa são muitos, especialmente com a aprovação dos Programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da UFPA pela CAPES. Apesar dos avanços, ela constata o seguinte:

Para a Pesquisadora 3, estas constatações acima têm feito ela debater e discutir sobre os fundamentos epistemológicos das pesquisas no Brasil e do quanto as bases das teorias produzidas na Europa não nos ajudam muito. Para ela, pensar a Amazônia a partir do colonialismo que ela vem sofrendo e de como ela se coloca no contexto nacional e aí, de acordo com ela, é preciso sempre colocar este nacional em questão, traz à tona reflexões de

autores da América Latina. Discussões sobre descolonização (América Latina) e pós-colonialismo (especialmente os produzidos em África e Índia), segundo ela, parecem ajudar muito mais a pensar a Amazônia do que as bases das teorias européias tão presentes nas pesquisas do sudeste do Brasil, especialmente as do eixo Rio/São Paulo.

As reuniões do ECOS não são feitas com o grupo todo de pesquisa. São feitas por professor. Até porque o grupo reúne professores que trabalham com abordagens teóricas diferentes, embora todas as abordagens sejam situadas no campo da teoria crítica. De acordo com ela a abordagem epistemológica do grupo vem depositando atenção nos trabalhos de Boaventura de Souza Santos, que foi o orientador da Pesquisadora 3 no Pós-Doutorado em Coimbra. A “epistemologia do sul”, defendida por ele, segundo ela, pode ser um novo divisor de águas, para uma frente que construa o contraponto em relação à epistemologia do colonizador, uma eminentemente “epistemologia eurocêntrica”. Sou favorável as ideias do Boaventura, espero que esse pensamento ganhe espaço no Brasil.

3.1.4) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC)

Para o Pesquisador 4, coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC), as escolhas das abordagens incidem em estudos de caráter histórico-educativo seja na perspectiva da longa duração, da memória histórica, da comparação, portanto, essas seleções podem sofrer variações em conformidade com o projeto de pesquisa do Líder do NEPEC, bem como das investigações propostas pelos pesquisadores e alunos congregados nesse espaço científico. As teorias educacionais de perspectiva crítica são acionadas para inspecionar questões de ordem curriculares e aquelas referentes à formação de professores nas suas dimensões históricas. Os procedimentos metodológicos são construídos em função dos objetos de estudo construídos no percurso investigativo, logo, são diversificados, pois variam segundo a temática escolhida para estudo. O campo epistemológico e metodológico se forma a partir do suporte dos autores do referencial teórico crítico de currículo para análise da política educacional, da política de currículo e das práticas pedagógicas: Antônio Gramsci, Martin Carnoy para discutir a noção de Estado; Ivor E. Goodson; Morrow e Torres; José Gimeno Sacristàn; Wilian Doll Jr; Michael Apple; Tomaz Tadeu da Silva; Henry A. Giroux; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Michael Young.

3.1.5) Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Envelhecimento e Sexualidade (NEPES)

Instituído em 14 de outubro de 2011 na UFPA, no Campus de Castanhal. De acordo com o Pesquisador 5 este grupo de pesquisa se propõe a desenvolver e aprofundar saberes que sistematizem experiências e reflexões consistentes sobre perspectivas de vida em seus contextos sócio-históricos. Emerge promovendo estudos e debates sobre a questão da sexualidade e o envelhecimento, buscando suporte na Psicologia Social, nos Estudos de Gênero e Subjetividades, na Filosofia da Diferença e nos estudos com base na obra de M. Foucault (estudos foucaultianos), Gilles Deleuze, Felix Guattari e Friedrich Nietzsche. Este grupo Inaugura um espaço de pensamento contemporâneo, onde ganha destaque a pesquisa de Dário Azevedo dos Santos, professor do Campus de Castanhal e membro do NEPES, intitulada “Trajetória de Escolarização de Homossexuais na Terceira Idade”, desenvolvida como Projeto de Tese de Doutorado em Educação, no PPGED/UFPA.

3.2.) PEQUENOS ESPELHOS DE GRUPOS DE PESQUISA DE UNIVERSIDADE PARTICULAR

3.2.1) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, Políticas Públicas e Formação de Professores

No Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, Políticas Públicas e Formação de Professores Segundo o Pesquisador 6, membro do grupo de pesquisa, todas as decisões partem do Projeto de Pesquisa apresentado pelo GP e sua temática. Quando o GP delibera pela elaboração de um projeto de pesquisa, as reuniões aí sim se efetivam e discute-se a idéia inicial quanto à abordagem teórica e metodológica que se pretende construir, considerando o objeto de estudo apresentado. O GP então é movimentado no sentido de que cada membro contribua com estudos e idéias sobre o referencial teórico e também sobre a metodologia pretendida. Após as discussões, trabalha-se para a construção inicial de tais categorias, trabalho esse que continua ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Como fundamento epistemológico das pesquisas o grupo utiliza vários autores, a saber: Luckesi; Sousa; Villas Boas; Perrenoud; Loch; Hoffman; Garcia; Núñez e Pacheco. Venho estudando com o grupo a obra do Boaventura de Sousa Santos, é uma nova epistemologia, que vem ganhando força em nossas pesquisas e estudos.

3.2.2) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Cultura na Amazônia

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Cultura na Amazônia desenvolve estudos e pesquisas sobre problemas que derivem das relações entre cultura e currículo em ambientes e instituições de educação formal e educação informal, com os seguintes objetivos: 1. Explicitar as conexões existentes entre os elementos da cultura como experiência vivida e os elementos da cultura científica de professores nos diversos níveis de ensino no Brasil e nos demais países da América do Sul; 2. Desenvolver estudos e pesquisas sobre os problemas relativos à complexidade ambiental considerando os processos educativos e culturais incorporados no contexto amazônico.

Por meio de opção metodológica que utilize um caminho de caráter qualitativo, este grupo de pesquisa busca ainda analisar a relação entre as manifestações da violência e da ética a partir da cultura vivida de alunos e professores no cotidiano escolar. Linhas de Pesquisa: Cultura e Currículo; Cultura Vivida e Cultura Epistemológica de Professores; Educação, Cultura e Meio Ambiente; Violência, Ética e Cultura Vivida no Cotidiano da Escola. Suporte Epistemológico baseado no núcleo teórico-conceitual de autores e obras que apesar das distinções quanto ao estilo, guardam um ponto comum, a utilização de pressupostos culturalistas, assim, dentro dessa perspectiva destacamos os estudos de: R. Williams; E. F. Thompson; P. Freire; M. Apple; H. Giroux; G. Luckács; A. Heller; A. Chizzotti; J. Clifford; M. Berman; J. C. Forquin; A. Bosi; J. L. Domingues; T. T. Silva; D. Ribeiro; I. Sinclair, D. Coulthard; R. Sirota; M. Stubbs, S. Delamont; H. Blumer; E. Husserl; P. Willis, dentre outros que são incorporados no decorrer do estudo.

3.2.3) Grupo de Ações, Estudos e Pesquisas na Área da Infância e Adolescência (GAPAI)

O Grupo de Ações, Estudos e Pesquisas na Área da Infância e Adolescência (GAPAI) trabalha com estudos voltados aos riscos e vulnerabilidades sociais e pessoais vivenciados por crianças e adolescentes. Neste âmbito, as análises estão centradas nas dimensões sociais, antropológicas, sociológicas, e educacionais. Com a compreensão de que todo trabalho tem uma dimensão educativa que o subsidia e que desencadeia metodologias mais emancipatórias ou mais coercitivas, busca-se subsidiar as intervenções institucionais através dos resultados das diversas pesquisas. As dimensões analíticas têm como suporte Paulo Freire, Gadotti, Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Theodor Adorno, Michel Foucault, Max Weber,

Clifford Geertz, Karl Marx, Buvinich, Bachofen, Elizabeth Badinter, Manuel Castells, Jaques Delors, Henrique Dussel, Agnes Heller, Heidegger, Helena Safioti, Marilena Chaui, Leonardo Boff, Vicente Faleiros. No que tange aos aspectos metodológicos ancora-se em Silvio Gamboa, Augusto Trivinos e A. Chizzoti (Pesquisador 8).

3.2.4) Grupo de Pesquisa Corporeidade, Educação e Cultura.

Para a Pesquisadora 9, integrante do Grupo de Pesquisa Corporeidade, Educação e Cultura, a Universidade da Amazônia (UNAMA) esforça-se para incentivar e apoiar a Pesquisa não somente a Educacional, como de demais áreas, desde a criação de Programas de Mestrado que estimulam pesquisas voltadas para o contexto regional, bem como investimentos em projetos de iniciação científica, monografias e dissertações, tudo contextualizado regionalmente. A Universidade Investe ainda na qualificação de seus professores em que muitos, do Curso de Pedagogia, já defenderam ou estão cursando o doutorado, e outros o pós-doc.

Com relação à episteme dos métodos do grupo, estes são inicialmente definidos no corpo do projeto elaborado para avaliação, sendo o do nosso grupo aprovado sem restrições. Porém, sentimos, no decorrer da pesquisa, a necessidade de novos autores para se juntaram aos referenciais teóricos principais. Houve ainda uma adequação da tipologia da pesquisa ajustando-a para a abordagem etnográfica específica para a área da Educação e para a Análise do Conteúdo. Alguns autores nos servem de base, como Freire, Loureiro e Nunes, entre outros.

3.2.5) Observatório de Violências nas Escolas-Brasil / Núcleo do Estado do Pará

O Observatório de Violências nas Escolas-Brasil / Núcleo do Estado do Pará é hoje um ator social que dialoga com os outros atores de política pública das áreas de educação e segurança pública. De acordo com o Pesquisador 10, os resultados das pesquisas determinam as próximas, como decorrência da própria imperfeição na produção de conhecimento, demandando novas iniciativas. Até agora os temas de pesquisa realizados pelo grupo se atam a utopia de contribuir com o debate público sobre a qualidade da educação e a formação da cidadania dos atores envolvidos na política de educação e segurança pública. Evidentemente que a definição também considera o quesito financiamento dos agentes envolvidos.

Segundo ele, este grupo compreende que as categorias do método emergem da própria realidade e da compreensão do fenômeno a ser estudado. Compreendendo o fenômeno da violência (em qualquer das suas múltiplas formas) como fenômeno de alta complexidade multifacetado, buscamos teorias interpretativas na sociologia, sociologia da educação, antropologia social, psicologia, etc. que se coadune com a perspectiva crítico-dialética da realidade. Quanto à metodologia da pesquisa, temos buscado sempre que possível aliar métodos quantitativos e qualitativos de investigação, o que tem redundado em exitoso empreendimento com bons resultados analíticos e de esclarecimento à sociedade e às políticas públicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que o materialismo histórico e a dialética materialista de matriz marxista, configuram-se nos grupos estudados como a principal tendência de suporte epistemológico e a substância dos métodos de investigação eleitos como caminho para a explicitação dos problemas de pesquisa. Os pesquisadores e pesquisadoras, presentes como sujeitos de pesquisa, neste estudo, em sua maioria, vem construindo uma história do conhecimento em educação, teorizando por dentro da materialidade das relações sociais e culturais, que carregam a substância dos contrários, mas que forçam por exigência do juízo sócio-histórico, o sentido verdadeiramente político de respostas aos problemas educacionais eleitos como objeto de estudo, com a esperança, de que as Universidades da Amazônia Paraense, sejam espaços de sínteses concretas, que possam ser comunicadas em qualquer cenário educacional, com a força de quem gera “a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade” (GAMBOA, 2008, p. 29).

Em geral, os grupos estudados que vem avançando na construção do conhecimento válido em educação, levando em conta, uma maior coerência entre fundamento epistemológico e metodológico, são os que foram fundados e alimentados a partir da Tese de Doutorado de seu Líder dando continuidade a essa conexão e não dependem para seu progresso teórico-conceitual de Linhas de Pesquisa estabelecidas pelos Setores da Alta Gestão de Pesquisa Institucional. Três grupos de pesquisa mais produtivos e que apresentam uma melhor estrutura e um maior número de publicações indexadas, estão na Universidade Pública Federal, vencem Editais Nacionais de apoio e fomento a pesquisa, em geral do CNPq e da CAPES, organizam eventos locais e nacionais onde fazem circular seus resultados de

pesquisas e asseguram anualmente a participação de seus membros em Eventos da Área de Educação Nacionais e Internacionais, com relação.

Na IES Federal, respectivamente, critica-se uma epistemologia eurocêntrica, e vem incentivando, apoiando e realizando investigações os fundamentos epistemológicos das pesquisas no Brasil, considerando o quanto as bases das teorias produzidas na Europa não nos ajudam muito, no sentido de pensar a Amazônia a partir do colonialismo que ela vem sofrendo e de como ela se coloca no contexto Nacional traz reflexões de autores da América Latina, discussões sobre descolonização (América Latina) e pós-colonialismo (especialmente os produzidos em África e Índia), formando da Região uma crítica parecem aos estudos sobre a educação na Amazônia com base nas das Teorias Europeias presentes nas pesquisas do sudeste do Brasil, especialmente as do eixo Rio/São Paulo; esse Grupo emerge com espaço que se consolida Nacionalmente no trato das questões que foram expostas relativas aos estudos de educação, cultura e sociedade.

No que diz respeito às epistemologias e metodologias que circulam como referências ao estudo dos problemas relativos a educação, cultura e sociedade, com uma variedade de estilos quanto a interpretação dos objetos de estudo, todas as abordagens estão situadas no campo da Teoria Crítica de matriz Marxista Cultural, com uma presença central das obras de R. Williams (Cultura e materialismo), e uma defesa contemporânea da Epistemologias do Sul capitaneada pelo autor Português, o *européu*, Boaventura de Sousa Santos, da Universidade de Coimbra. Na Universidade Pública Federal o Paradigma Marxista é dominante, desdobrando-se por meios de autores com A. Gramsci, M. Apple, R. Williams, P. Bourdieu e outros que atualizam as teses materialismo histórico, relacionando-as com análises da sociedade, do trabalho e da cultura. Autores apontados ligados a pós-modernidade, com críticas a “epistemologia eurocêntrica do colonizador”, se misturam por dentro de um painel do marxismo cultural e relativismo culturalista, com base nas teses de Boaventura Souza dos Santos, vinculados uma espécie de ciências sociais aplicadas e antropologia cultural, tratando questões de: gênero, decolonialidade, étnico-racial, sexualidade, políticas afirmativas. Estudos a partir da Filosofia da Diferença, com destaque para os conceitos de Gilles Deleuze combinados com as teses de Michel Foucault, também desenharam o seu trânsito pelos Grupos de Pesquisa, com uma menor penetração institucional, o que faz parte da atitude social de pesquisadores dessa tendência.

Dentro do quadro “contraditório da construção do conhecimento, um ponto em comum os Grupos Estudados vem conseguindo realizar eventos de âmbito regional, nacional e

internacional, e validando o conhecimento produzido, que resulta de pesquisas que parte de matrizes teóricas e fundamentos epistemológicos amadurecidos, com base em pareceres de comitês científicos de Agências de Fomentos, onde ganham destaque os editais do CNPQ. Do ponto de vista formal essa relação com o CNPq consegue alinhar os Grupos de Pesquisa em torno de uma busca de qualificação epistemológica e metodológica da construção e produção do conhecimento na Amazônia Paraense, com o estímulo da possibilidade de financiamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. M. de L. (Org.). **Pesquisa em Educação no Pará**. Belém: EDUFPA, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. São Paulo: Contraponto, 2006.

CORRÊA, Paulo Sérgio de A. História e Historiografia Educacional na Amazônia: Uma radiografia da produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, número especial, p. 149-174, out., 2011.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan/abr, 2006.

GATTI, B. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1983, (44), 3-17.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional**. Brasília: UNB, 1982. (Dissertação de Mestrado).

_____. Alternativas metodológicas em el ejercicio de La investigación educativa. In: **Educación e Sociedade**, São Paulo, 1984, (19), 91-111.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: UNICAMP, 1987. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. **A Dialética na Pesquisa em Educação**: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Las Categorías de tiempo e historicidad em los actuales enfoques de La historiografía educativa em Brasil. In: CUCUZZA, Hector Ruben (Org.). **Historia de La Educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Davila, 1996.

_____. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

_____. Pesquisa Educacional na Universidade da Amazônia: compromisso regional no contexto do conflito das globalizações. In: PAIXÃO, C. J. (Org.). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: Editora UNAMA, 2004.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

_____. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. 2. Ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

JAPIASSU, Hilton F. **Epistemologia: o mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Porto: Rés, 1985.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDUC, 1986.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Episteme dos métodos. **Filosofia e Educação** (Online), v.5, n.2, Out., 2013, p. 43-56.

_____. (Org.). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: Editora da UNAMA, 2004.

PAIXÃO, C. J. ; CUNHA, E. R. Uma reflexão sobre teoria e prática em educação. **Trilhas**, Belém, v.5, n.2, p. 69-74, dez, 2004.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho D'água, 2012.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CULTURA ESCOLAR NO CURSO DE FORMAÇÃO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO BRASIL EM 1953.

Cibele Braga Ferreira
cibeleferreira_to@hotmail.com
UFPA

Maria Lucirene Souza Callou
malu_callou19@hotmail.com
UFPA

RESUMO: Objetiva-se analisar os discursos acerca da deficiência intelectual e da cultura escolar do curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil no ano de 1953. A pesquisa é documental, tendo como fonte o livro de registros de Cruz (1998) e a entrevista com a Prof. Blandina Alves Torres no Jornal a Folha do Norte em 1954. Os dados foram analisados com base na análise do discurso de Mikhail Bakhtin (1992), utilizando a categoria rede de significados. Encontrou-se discursos de ordem conceitual identificando a criança com deficiência intelectual como excepcional, destacando a educabilidade e integração social dos mesmos; além de se observar a cultura escolar por meio de suas práticas, organização curricular e estratégias metodológicas. Destaca-se a relevância de pesquisas em História da Educação que aborde a criança com deficiência intelectual, por meio de instituições educativas, a fim de compreender nos discursos a ideologia e a materialidade, inserida na realidade sócio-cultural e histórica.

Palavras-chave: História da Educação; Criança com Deficiência Intelectual; Fundação Pestalozzi; Discursos; Pará.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Segundo Ariés (1981) pode-se afirmar que a concepção de infância iniciou-se no século XIII, porém no século XVI o universo infantil ainda era bastante negligenciado, com ofertas de atendimentos precários com altos índices de mortalidade e morbidade infantil, sendo a infância representada pelo estigma da pobreza, abandono e caridade, fazendo-se emergir conceitos como: infância desvalida, infância abandonada, infância delinquente, além da categoria “menor” (SCHUELER, [s/d]).

Tais adjetivações caracterizavam as divergências e diversidades que envolviam o termo infância e, conseqüentemente, demonstravam a complexidade de iniciativas educativas destinadas a sujeitos em condições plurais e desiguais da experiência humana. Dessa forma, questiono: a deficiência enquanto aspecto que evoca a diversidade humana, era contemplada? Se as crianças sem atrasos no desenvolvimento já encontravam dificuldades em acessar projetos educacionais, o que dirá das crianças com deficiência?

Segundo Ahmad (2009) a partir do século XIX e XX, a infância começa a ser reconhecida e a ocupar um lugar de destaque para a família e para a sociedade, ou seja,

passou-se a reconhecer a criança não somente como um adulto em miniatura, mas como um ser humano que também necessita de cuidados e que possui direitos básicos, representando a infância como uma categoria social, construída historicamente. Se a infância passa a adotar uma importância no contexto sócio-cultural apenas no século XIX e XX, após séculos de negligência, quisá pensar sobre as crianças com deficiência, de maneira especial a com deficiência intelectual, e as suas formas de ser infante. Tais evidências apontam para a indissolubilidade do tempo histórico com os conceitos e formas de compreensão da deficiência, com as formas de abordagem e educabilidade e de construção da sociedade, uma vez que “O conceito tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história” (GARGHETTI; MEDEIROS; NUENBERG, 2013.p.101).

É também nos séculos XIX e XX, a partir desta concepção ampliada da infância é que surge a necessidade de expansão nas redes sociais de suporte para a educação formalizada dos mesmos. Assim, são constituídas as primeiras instituições educativas de cuidado e assistência às crianças. Sanfelice (2007.p.77) conceitua as instituições a partir de uma concepção multidirecional, pois compreende que: “uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica, etc.) que agem e interagem entre si”. Assim adentrar na investigação acerca das instituições de educação de crianças, de maneira especial das com deficiência intelectual é adentrar não só uma estrutura física, mas principalmente ideológica constituída de discursos de diversas instâncias que se materializam nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

No Brasil as primeiras instituições surgiram na segunda metade do século XIX, atendendo crianças cegas e surdas com um ideário segregacionista. No início do século XX até meados da década de 50, se observa uma disseminação das instituições de educação especial pelo país, tal como a Fundação Pestalozzi (BUENO, 2011). O início do Movimento Pestalozziano no Brasil se deu em 1926 na cidade de Porto Alegre com a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, pelo Professor Thiago Würth e foi criado com foco no atendimento das pessoas com dificuldades de aprendizagem, sendo em 1928 fundada pelo mesmo educador a Sociedade Pedagógica Pestalozzi.

Em 1929 chega ao Brasil, a educadora russa Helena Antipoff, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, trazendo o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de

recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência. Posteriormente a instituição se expandiu para outros Estados com a implantação das Associações Pestalozzi em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo e a constituição de cursos de formação para o atendimento e a educação de crianças com deficiência intelectual. A Sociedade Pestalozzi do Brasil promovia o curso de especialização intitulado: “Educação de excepcionais retardados mentais” no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Rio de Janeiro.

Tais cursos tinham como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da educação de crianças com deficiência intelectual, a partir da cultura escolar da Fundação Pestalozzi do Rio de Janeiro (capital do Brasil na época e sede promotora das formações). Na sétima edição do curso, no ano de 1953, a professora normalista Blandina Alves Torres, foi a representante do Estado do Pará. Após a conclusão do curso a referida professora retorna à capital Paraense e é entrevistada pelo Jornal a Folha do Norte, em Janeiro de 1954, onde descreve o que viveu nos cursos de formação, destacando em seu discurso a concepção ideológica, organizacional e operacional da instituição.

Assim, este estudo objetiva analisar o discurso educacional no Curso de Formação da Sociedade Pestalozzi do Brasil acerca da criança com deficiência intelectual e da cultura escolar da fundação, a partir da entrevista histórica da Prof. Blandina Torres ao jornal “A Folha do Norte” em 1954.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009.p. 2) destacam a relevância das pesquisas do tipo documental ao afirmarem que: “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

As fontes utilizadas nessa pesquisa são: 1. O livro de registro de Cruz (1988)- livro este que contém registros da história de criação da Fundação Pestalozzi no Pará ; 2. A entrevista da prof. Blandina Alves ao Jornal a Folha do Norte de 04 de Janeiro de 1954, encontrada no acervo de microfilmados do Centro Cultural Trancredo Neves (CENTUR) em Belém, Pará, Brasil.

Após a organização das fontes, foi feita a análise mediante a análise do discurso tendo como base a leitura Bakhtiniana, pois Mikhail Bakhtin (1992) compreende que os discursos não podem ser deslocados dos sujeitos, ou seja, para se compreender os significados do

discurso de alguém se faz necessário compreender quem é este alguém, que contextos sócio-culturais os mesmos frequentam e que ideologias os constituem, uma vez que não há texto sem contexto, não há produção teórica sem que esta esteja entrelaçada com a vida. A partir da leitura Bakhtiniana optei por trabalhar com a categoria rede de significados, a fim de compreender os processos constituídos sócio-culturalmente nas e por meio da interação mútua existente entre contexto-sujeito, uma vez que: “A perspectiva da rede de significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica” (ALVES, 2005.p. 200)

A análise do discurso me permitiu construir categorias a partir das redes de significados constituídos dos discursos polifônicos das fontes documentais utilizadas, a saber: O Sujeito Histórico e o Contexto Político-Social; Rede de significado da Deficiência Intelectual; e Prática Pedagógica e Cultura Escolar. Assim, a seguir será transcrito o texto da entrevista da Professora Blandina Alves, realizada ao Jornal a Folha do Norte, de modo a facilitar o entendimento aos leitores, seguida do debate e discussão nas categorias de análise suscitadas.

FOLHA DO NORTE

4 de Janeiro de 1954

**CENTRO ÚTIL DE FORMAÇÃO A SOC. PESTALOZZI DO BRASIL
Como se trabalha nos seus cursos- não temos aqui ambiente técnico-psicológico - fala à FOLHA uma bolsista, professora paraense do INEP.**

De magníficos resultados não apenas para o ensino primário, mas as professoras na sua formação técnica, iniciativa do Instituto Nacional de Ensino Pedagógico relacionada com a concessão de bolsas de estudo a regentes.

Designada pela Secretaria de Educação e Cultura , lá estive como portadora de uma bolsa, a jovem normalista Blandina Alves Tôres, pertencente ao magistério público da capital, e que há poucos dias regressou da capital federal. Decidimos ouvi-la a respeito do que faz naquela instituição nacional e, **a distinta mestra, que é um espírito inteligente e vivo**, recebeu felizmente o jornalista, dizendo-lhe de início:

- **Sou-lhe grata** pela oportunidade que me oferece de falar a respeito dos cursos que freqüentei. **O primeiro- Recreação Infantil- tem como base a psicologia da criança**, desenvolvendo-lhe os sentidos através de programa servido por museus escolares, como se deve organizá-lo em uma escola e sua importância para os discentes. Além disso, **folclore brasileiro e desenho**, que é muito interessante. **Aprende-se técnica desconhecida aplicável na recreação dos alunos**. São magníficas as organizações a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Recreia-se o espírito infantil com jogos variados, que se podem aplicar perfeitamente aqui. **A parte mais intensa é a dos trabalhos manuais**. Os alunos **eram divididos em equipes**, tal o seu número, procedentes de quase todos os Estados, e eu estive entre bolsistas patrícios e pessoas que aproveitavam as férias cariocas e fluminenses, para fazer o curso. **O teatrinho infantil** é de indiscutível utilidade em uma escola com o

emprego de marionetes e fantoches. A duração do curso é de um mês intensíssimo, isto é, de julho à 1º de agosto.

-Essa é a etapa inicial?

- Sim, a segunda é a mais trabalhosa e aproveitável e para ela obtive a bolsa. É o curso de **orientação psico-pedagógico**, o 7º levado a efeito pela Escola Pestalozzi, organização que acolhe os **menos favorecidos espiritualmente, os anormais que, pela sua insuficiência mental, são chamados excepcionais**. Tiveram, os bolsistas contato direto com eles, principalmente no terreno escolar, **estudando-lhes as dignidades para efeito de método de ensino a ser empregado**. É todo fundamentado em psicologia intuitiva da criança e do adolescente, e em estudo, que só pode ser ligeiro, das deficiências ou distúrbios da linguagem.

-Diante disso professora,o que dizer da instrução primária daqui e de outros centros brasileiros?

- Os nossos defeitos professor, resultam disso: **não temos ambiente técnico-pedagógico, equipe organizada e pronta para atender a casos que se manifestem comumente nas casas de ensino**. Mas, continuávamos, além disso, **moças fazem estágio familiarizando-se, nas turmas especiais**, mediante curso de aprendizagem, com menores e adultos divididos em três grupos: **crianças, adolescentes e adultos**. **A base é o trabalho manual, o ensino é vivo, e a criança tem a possibilidade de conhecer a motivação**. Para os maiores, **o artesanato é que é a oficina. Até os retardados por força da comunidade produzem**. De mistura dessa motivação do estágio recebíamos outras vocações, como disciplina indispensável na melhor compreensão do problema que se estava encarando, **elementos da psicoterapia e psiquiatria**. Minha impressão foi ótima. **Lá há de tudo, inclusive recurso para corrigir distúrbios mentais, sociológico, educacional e técnicos**. Sociedade Pestalozzi do Brasil onde passei horas aproveitáveis, **é ambiente, pobre em que mais se remedia e mais se cria do que se adquire. O próprio material é feito pelos alunos e professores. Não há riqueza, não há pompa, mas simplicidade no corpo docente. Todos trabalham no horário integral das 8h as 18horas, estimulando os bolsistas**. O curso é interessante e poderá ser mais útil se feito em menos tempo. A exigüidade reduz a utilidade dos resultados.

3 O SUJEITO HISTÓRICO E O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL

Bakhtin enquanto teórico de base sócio-histórica defende a concepção de que o sujeito se constitui não somente a partir de sua estrutura psico-biológica, mas imerso em um contexto, ou seja, defende a perspectiva sociológica como constituidora do homem. Sendo que este homem interage e se envolve na cultura e no meio sócio-histórico pela linguagem, daí a ampla importância dada pelo autor às questões do texto/discurso.

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo constituído e imbricado em seu meio social, sendo, portanto, permeado pelos discursos que o circundam. [...] É através das interações sociais que Bakhtin desvenda como o sujeito apreende o discurso de outrem. (ALVES, 2000.p.203).

Assim é importante iniciar a análise dos dados caracterizando o sujeito-histórico, apresentando brevemente a Professora Blandina Alves Torres, de modo a identificar a rede de

significados constituída dos seus discursos. A professora em questão era uma jovem normalista, professora paraense do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). A professora era de origem humilde, do interior do Estado, onde concluiu seu ensino fundamental. Seus pais faziam questão da continuidade dos estudos escolares e mudaram-se para a capital, Belém do Pará, a fim de oferecerem aos filhos oportunidades de educação. Assim a professora deu continuidade à sua formação na educação básica, chegando ao ensino superior, concluindo a graduação pelo Núcleo Pedagógico Integrado (NPI). Devido sua origem humilde a professora via no estudo freqüente e no bom rendimento uma forma de honrar o sacrifício dos pais que abandonaram fazendas no interior para se submeter a vida paupérrima na Capital. Em decorrência do seu currículo e boas notas durante a graduação, foi publicamente premiada, sendo um dos prêmios a nomeação para professora na cadeira do Estado. Devido sua juventude, disposição e competência, foi indicada pela Secretaria de Educação e Cultura para estudar na capital brasileira, na época o Rio de Janeiro, na sétima edição do curso da Sociedade Pestalozzi, no ano de 1953.

Após seu retorno para Belém a professora concede a referida entrevista com vistas a divulgar o que viveu no período de formação. O primeiro enunciado do discurso da professora é de agradecimento pela oportunidade à ela concedida de fazer o curso, reconhecido como privilégio de poucos, uma vez que a professora foi a única bolsista do INEP e da Secretaria de Educação do Estado a receber tal investimento, caracterizando o seu destaque no meio acadêmico e o seu perfil profissional, já que o curso era um investimento técnico afim de ter possíveis retornos práticos na realidade educacional paraense. Tal discurso de gratidão da prof. Blandina Torres traz significados da ordem da meritocracia, pois o próprio jornalista a representa como *“distinta mestra de espírito inteligente e vivo”*, o que sugere ao leitor do jornal não somente a competência técnica da professora, mas também sua habilidade pessoal que seriam a base para a constituição de práticas educativas voltadas à população em questão tão carente na realidade paraense.

A posição e o papel político que a professora desempenhava, bem como o investimento financeiro que recebera justificam a pouca abordagem de pontos críticos para a constituição de tais práticas na educação paraense, observados no discurso discreto que a mesma faz e brevemente interrompe: *“(...) nossos defeitos professor, resultam disso: não temos ambiente técnico-pedagógico, equipe organizada e pronta para atender a casos que se manifestem comumente nas casas de ensino”*, optando por destacar no discurso mais as suas

vivências no processo de formação do que problematizar a infra-estrutura para a educação de crianças com deficiência no Estado .

4 REDE DE SIGNIFICADO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para Bakhtin “o sujeito é essencialmente histórico. Sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. A narrativa do sujeito é um recorte das representações de um tempo histórico ou de um espaço social bem definido” (ALVES, 2000.p. 211), portanto no discurso divulgado no jornal é evidente a concepção de deficiência intelectual entendida e trabalhada na Fundação Pestalozzi do Brasil, porém tais discursos só podem ser compreendidos à luz do seu tempo, de modo a não se fazer interpretações e/ou inferências anacrônicas.

Dessa forma a criança com deficiência intelectual é compreendida como: “**menos favorecidos espiritualmente, os anormais que, pela sua insuficiência mental, são chamados excepcionais**”. Em uma única frase esta infância é adjetivada de quatro formas diferentes, todas com significados próprios que constituem a rede da compreensão da deficiência intelectual.

A primeira expressão “*menos favorecidos espiritualmente*”, traz a palavra espiritualidade como base, sendo esta compreendida não somente como uma relação com algo transcendental ou com entidades superiores, como se compreendia na antiguidade (a deficiência como consequência da ausência da espiritualidade e/ou religiosidade; como castigo divino pelas transgressões do homem), mas também compreendida como sentido de vida, pois como afirma Portal (2004.p.69) “espiritualidade como um sentido mais amplo da vida que contempla **amor, reverência e confiança**”.

O autor defende o sentido do **amor** quando aborda a disponibilidade para estar com o outro, abrindo-se a conhecer novas pessoas, um amor inclusivo que rompe com os estigmas da incapacidade. A concepção de Portal se assemelha a própria concepção de Pestalozzi que tinha como base do seu fazer pedagógico o amor, também influenciado por princípios cristãos (BORGES, [s/d]). Pestalozzi entendia que a criança se desenvolve de dentro para fora, ou seja, se opunha à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Para o educador, um dos cuidados principais do professor seria de acompanhar de maneira atenciosa os estágios de desenvolvimento da criança, suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades. Sendo, portanto, a função principal do ensino a de levar as

crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas, sendo o amor a base de tal investimento, pois "Segundo ele, o amor deflagra o processo de auto-educação"(FERRARI, 2011. p. 1).

Para Portal (2004) a **reverência** é compreendida como o reconhecimento das próprias limitações e a tomada de decisão para superá-los, fator que fomenta o processo educativo para pessoas com deficiência por compreender que limitação e/ou dificuldade funcional não deve ser agente de estagnação, ao contrário deve ser agente motivador e de superação, pois como afirma Vygotsky (apud VITOR, 2012. p. 144): “não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os ‘gramas’ de doença e não se notar os ‘quilogramas’ de saúde que a criança possui”.

A **confiança** segundo Portal (2004,p.69) é a tomada de posição no mundo por meio do envolvimento com o que se faz, sendo este também um ideário Pestalozziano pois versa sobre o empoderar a criança com deficiência intelectual a assumir um lugar no mundo por meio do processo educativo e dos cuidados disponibilizados pela própria instituição.

Outro termo utilizado para caracterizar o sujeito em questão foi “*anormal*” que se refere diretamente a noção de normalidade que segundo Oliveira (2004) a priori trazia o significado de perpendicularidade, referindo idéia de certa semelhança, porém a partir do século XIX a palavra normalidade se assemelhou a noção de padrão, sendo o padrão ideal definido e caracterizado pelas figuras mitológicas, portanto, tudo o que fugia ao ideal de perfeição era considerado padrão de anormalidade. Assim aqueles que fogem a normalidade, como o são as crianças com deficiência, são os excluídos pelos ideais eugenistas de todos os direitos e serviços, incluindo a educação. As ideias eugenistas persistiram no século XX, ao ponto de se terem intelectuais que defendiam o controle de natalidade com fins da preservação social, autorizando o Estado a matar os indesejados socialmente tais como os “pobres, sífilíticos, epiléticos, dipsomaniacos, aleijados, criminosos e degenerados” (DAVIS, 2006.p. 8), ou seja, as crianças com deficiência estavam inseridas na roda dos excluídos e dos condenados à morte.

Para Davis (2006.p. 3) “o ‘problema’ não é a pessoa com lesão; o problema é a maneira que a normalidade está sendo construída para criar o ‘problema’ da pessoa com deficiência”. É interessante este movimento por perceber que a pessoa com deficiência saiu da condição de negligenciada ou silenciada, para a condição de ser reconhecida, porém tratada à distância, como um verdadeiro problema, daí a preocupação inicial de acolhimento e de

educação para essa infância ser assumida por instituições privadas que constituíram a educação especial fora das salas comuns.

Por fim o termo “*insuficiência mental*” abordado no discurso evidencia uma certa aproximação com o conceito de deficiência intelectual, utilizado atualmente, porém sugere alguns equívocos com a também próxima associação da deficiência intelectual com o transtorno mental, que são diferentes na sua concepção e característica. O primeiro refere-se a dificuldades de ordem funcional ocasionadas por alterações nas funções cognitivas (memória, associação, atenção, sequenciamento, entre outros), enquanto que a segunda refere alterações funcionais decorrentes de alterações psicológicas e psiquiátricas (alterações no humor, na tomada de consciência, no juízo crítico, na interação social, entre outros).

É evidente que naquele contexto histórico os estudos sobre a deficiência intelectual estavam em processo de desenvolvimento, o que justifica certa confusão de compreensão das diferenças de causalidades e consequentemente de abordagem interventiva e educacional a ser realizada, tal como se observa no seguinte relato: “*(...) como disciplina indispensável na melhor compreensão do problema que se estava encarando elementos da psico-terapia e psiquiatria. Minha impressão foi ótima. Lá há de tudo, inclusive recurso para corrigir distúrbios mentais, sociológico, educacional e técnicos*”.

Todos os três termos utilizados no discurso da professora trazem uma rede de significações complexa que determina a forma pelos quais tais crianças eram classificadas naquele respectivo contexto sócio-histórico: “*excepcional*”. Porém o que esses termos evidenciam é a representação negativa que se tinha dessa infância, com conteúdos ideológicos que referendavam a improdutividade e a não educabilidade dos mesmos. Tal descrença pode ser observada no seguinte discurso: “*Até os retardados por força da comunidade produzem*”.

Assim era comum assemelhar a criança com deficiência, de maneira especial a intelectual, à improdutividade e ao não pertencimento social, resultando na exclusão das mesmas, uma vez que as “representações da deficiência (denominações e classificações, assim como suas conseqüências sobre as instituições e as práticas) é caracterizada pela assimilação da criança portadora de deficiências a uma criança mais jovem” (PLAISCANCE, 2005, p.409).

Assim faço um destaque no pioneirismo da Fundação Pestalozzi em propor uma ideologia de confronto à lógica da época, oferecendo um serviço educacional e terapêutico que não só defendia como explorava a aprendizagem e a produtividade da criança com deficiência intelectual, por meio de uma organização institucional e curricular que

potencializasse a aprendizagem, por meio de estratégias e recursos lúdicos com vistas a favorecer a apropriação do conhecimento; além do movimento opositor à reclusão, pois enquanto se buscava esconder e silenciar essa infância, devido a herança histórica da segregação e em decorrência das concepções eugênicas de normalidade, a Fundação Pestalozzi priorizava a Integração educacional, a fim de construir pontes sociais para a criança com deficiência e seu entorno.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CULTURA ESCOLAR

A professora na entrevista também descreve os cursos que participou na Fundação Pestalozzi, evidenciando a abordagem prática com que a instituição cuidava e educava a criança com deficiência intelectual, sendo tal curso de formação o embrião para a constituição de instituições educativas com este fim no Estado do Pará.

A professora inicia pelo curso de recreação infantil, destacando a base psicológica e a utilização de metodologias diversas como o desenho, teatro infantil e trabalhos manuais aplicados à realidade brasileira valendo-se do folclore, por exemplo, além da divisão de tarefas de acordo com a diferença etária dos participantes. Também há destaque no discurso da professora a utilização de técnicas antes desconhecida pela mesma no curso de orientação psico-pedagógica.

A perspectiva lúdica e interacionista defendida pela Fundação Pestalozzi em sua cultura escolar era herança de estudos de intelectuais do século XIX, que buscaram sintetizar pela primeira vez uma estrutura metodológica de compreensão e cuidado da criança com deficiência intelectual, sendo Jean-Jacques Gaspar Itard (1774-1832), médico do Instituto Nacional de Surdos- Mudos em Paris (Essa nomenclatura já foi extinta, utilizando-se apenas a palavra “Surdo”), em 1800 o primeiro a constituir um programa sistemático de Educação Especial, quando retratou o trabalho com as crianças selvagens, sendo o trabalho clássico o desenvolvido no início do século XIX, com o menino Victor de Aveyron, com quem conviveu e trabalhou por cinco anos.

Segundo Mazzotta (2011), Itard tinha uma base sensorialista, organicista e médica e compreendia que foi a carência de socialização e da educação que assemelhou a criança ao comportamento animal e, que portanto, um meio para a cura do comportamento animal seria a oferta das carências observadas. Assim, Itard defendia a educabilidade, pois compreendia que o homem era reflexo daquilo que o meio o fazia ser.

Neste mesmo período, inaugurando uma leitura visionária de mundo e de direito, Johann Heinrich Pestalozzi surge, levantando a bandeira da educação pública, como direito de toda criança, inclusive das naturalmente excluídas como as advindas das classes pobres, pois compreendia que o papel da educação se inseria na formação moral, política e religiosa, a fim de produzir uma autonomia intelectual para a independência produtiva, por isso o “ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais” (RODRIGUES, 2008.p.14).

Destaco o Pestalozzi como intelectual que provoca na história uma reflexão: se o direito à educação é de todos os excluídos (mesmo que a priori a leitura de mundo do autor tenha se voltado para a divisão de classes), não seriam as crianças com deficiência, crianças excluídas e como tal crianças de igual direito ao ensino público? Tal reflexão é que permite a associação deste intelectual aos movimentos de luta pelo direito da criança com deficiência, incorporando-o como ícone, colocando seu nome em um das maiores instituições de educação e cuidado de crianças com deficiência intelectual no país.

Portanto a partir das experiências e das influências ideológicas dos referidos intelectuais a educabilidade de crianças com deficiência, de maneira especial a intelectual, passa a se tornar mote e investimento de estudos e pesquisas, a partir da construção de métodos e técnicas que favorecessem a aprendizagem. Então se utilizava estratégias didáticas que pudessem motivar as crianças pelo uso da ludicidade, principalmente com o uso de cores, música, e a construção de recursos didáticos e pedagógicos, além da idéia de treinamento pedagógico sistemático (MAZZOTTA, 2011).

Percebo no discurso da professora a valorização do fazer didático da Fundação, tanto na sistematização do processo educativo quanto na fundamentação teórica escolhida, além do reconhecimento de um processo de formação técnica de base interventivo, onde os bolsistas tiveram a oportunidade de não apenas debaterem teoricamente sobre o tema, mas de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos nos estágios junto as escolas onde as crianças eram educadas e cuidadas.

Faço destaque a este discurso por compreender a rede de significados de base temporal sobre o qual o mesmo é constituído, pois data-se do ano de 1954. Segundo Brasil (2008) apesar da Instituição Pestalozzi ter sido fundada no Brasil no início do século XX no ano de 1926, tal instituição se restringia a poucas cidades o que tornava a abordagem teórico-metodológica da instituição uma novidade para os jovens normalistas que faziam o referido

curso, além de demonstrar que nesse período não havia nenhuma prática ou instituição educativa com estes fins na região Norte do país. Portanto, os conhecimentos apreendidos no curso foram de fundamental importância para a elaboração de um novo saber: a educação e o cuidado dos chamados retardados mentais.

Por fim a professora encerra a entrevista tornando claro nos seu discurso que embora a instituição tenha um renome nacional, desenvolva práticas inovadoras, tenha cursos de formação e seja bem organizada estrutural e funcionalmente, a instituição não possui grande investimento financeiro sendo mantida por ajudas e pelos trabalhos desenvolvidos pelos próprios sujeitos constituintes de tal prática como se observa no seguinte discurso: *“é ambiente, pobre em que mais se remedeia e mais se cria do que se adquire. O próprio material é feito pelos alunos e professores. Não há riqueza, não há pompa, mas simplicidade no corpo docente. trabalham no horário integral das 8h as 18horas (...)”*.

Observo que se constituiu uma rede de significados baseados em ideologias centradas na formação do sujeito, de maneira especial da criança com deficiência intelectual, por meio de uma pedagogia do amor, por meio do envolvimento e doação de si, que seja capaz de superar com alteridade as limitações impostas pela deficiência, empoderando-se de métodos, técnicas, recursos e uma base teórica consistente e diversa levando em consideração especificidades, a fim de empoderar tais sujeitos de um lugar social que lhe é de direito e que os eduque não somente pelo viés formativo, mas também para a constituição da personalidade.

Segundo Alves (2000) a rede de significações para Bakhtin é compreendida por meio da tríade: eu-para-mim que representa como me percebo aos olhos dos outros; eu-para-os-outros que representa como os outros me vêem; outro-para-mim que representa como percebo o outro. Assim a tríade auxilia a pensar e refletir sobre as bases que um determinado discurso traz, buscando trazer à consciência de quem fala, as concepções ideológicas, políticas, sociais, religiosas, econômicas, entre outras, contidas em um determinado discurso.

Tal fator me chama atenção por perceber que no encontro do eu (Blandina ao relatar sua experiência) com os outros (leitores da entrevista) houve a constituição da rede de significações. Pois foi do referido encontro do texto com o contexto de mães de crianças com deficiência intelectual e de educadores paraenses que a entrevista ecoou.

As práticas pedagógicas e formas de organização revelam a identidade institucional da Fundação Pestalozzi do Brasil, que constitui a “cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto

histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas”(OLIVEIRA; GATTI JUNIOR, 2002.p.75). Dessa forma, entendo que as redes de significados presentes tanto no conceito de deficiência intelectual quanto nas práticas pedagógicas são constituídas pelo contexto sócio-histórico, representadas pelos intelectuais, pela construção do saber sobre a deficiência, além da conjuntura política e social que formavam o emaranhado de componentes de ordem contextuais que reverberavam na construção da educação especial no Brasil, ecoando (por meio da entrevista que teve circulação regional) no Estado do Pará e servindo como fonte de inspiração para a constituição da Fundação Pestalozzi no referido Estado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foi possível problematizar a infância da criança com deficiência intelectual, por meio de uma instituição educativa e de cuidado de referência, pioneira no século XX, a Fundação Pestalozzi. Como toda instituição a Fundação traz em seu corpo ideológico e prático discursos que se materializam no fazer cotidiano de educar e cuidar da criança com deficiência intelectual. Discursos esses propagados em sua estrutura curricular nos cursos de formação de professores acontecidos na cidade do Rio de Janeiro.

Apresento um marco histórico para a constituição da Fundação Pestalozzi no Estado do Pará a presença de uma professora normalista no curso de formação no ano de 1953, que não só viveu experiências ricas e inéditas, como também retorna à Capital com um desejo de difundir o aprendizado, e em uma entrevista faz ecoar a forma de trabalho e a concepção ideológica da Fundação Pestalozzi no Brasil.

Foi possível destacar no estudo os discursos de conceituação da deficiência intelectual, além de evidenciar as práticas pedagógicas da Fundação Pestalozzi por meio de sua organização e estratégia metodológica, compreendendo os mesmos como um construto histórico-social que necessita ser compreendido à luz de um tempo e lugar. Assim ressalto o pioneirismo da Fundação Pestalozzi em incentivar a educabilidade e na integração da criança com deficiência intelectual, rompendo com o paradigma da exclusão.

Destaco neste trabalho a leitura Bakhtiniana que compreende o discurso como constituído das interações sócio-históricas e formado por redes de significados oriundos de diversas ordens, sendo os discursos interrelacionados ao sujeito que fala. Bakhtin é um autor ainda pouco explorado nos eixos história da educação, história da infância e história das instituições, porém que traz grande contribuição para uma análise discursiva contextualizada e dialógica, sendo um caminho teórico-metodológico consistente e inovador para pesquisas

com estas temáticas. Busca-se, portanto, contribuir com a comunidade científica a fim de iniciar maiores aproximações e romper trincheiras epistemológicas.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto, **Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil** P@rtes (São Paulo).p.eletrônica.Junho de 2009. Disponível em<www.partes.com.br/educacao/historicoinfanzia.asp>. Acesso em 13 de Jan de 2015.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin. In: VIEIRA JUNIOR, Otaviano; OLIVEIRA, Damião; ABREU, Waldir (orgs.). dossiê filosofia da educação. **Rev. Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa UFPA**, v.2, n.3, 2005.p. 199-212.

ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BORGES, Inez Augusto. **Johan Heinrich Pestalozzi e suas contribuições para a reflexão sobre a educação cristã** [s/d]. Encontrado em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_II.pdf. acesso em 13 de Jan de 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 163-186.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Fundação Pestalozzi do Pará: a Educação especial no processo de integração social**. Belém: CEJUP, 1988.

DAVIS, L. J. A construção da normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Trad. José Anchieta de Oliveira Bentes. In: DAVIS, L. J. (Ed.). **The disability Studies Reader**. 2nd ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16. [texto digitalizado]

FERRARI, Marcio. **Johann Heinrich Pestalozzi**. 2011. Encontrado em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml>. Acesso 14 de Jan de 2015.

FOLHA DO NORTE. **CENTRO ÚTIL DE FORMAÇÃO A SOC. PESTALOZZI DO BRASIL**. 1954. Encontrado em: CENTUR- setor microfílmados. Acesso: jun de 2014.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve História Da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, 2013, 101-116.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6ed. São Paulo Cortez, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: São Paulo, 2007. p.165-173.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**- a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Rev. Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005 p.407-417.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Espiritualidade: uma dimensão essencial na experiência significativa da vida. In: TEIXEIRA, Evilasio Francisco; Muller, Marisia Campio; SILVA, Juliana Dors. (orgs.). **Espiritualidade e qualidade de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 68-78.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia e conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

SANFELICE, J.L. História das Instituições escolares. In.: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, pp.75-93.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História e Ciências Sociais**. V.1, n.1, 2009. P. 1-15.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da Educação brasileira**. Encontrado em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7-artigo_1_internatos_asilos_e_instituicoes_alessandra_f_m_de_schueler.pdf. acesso em: 13 de Jan de 2015.

VICTOR, Sônia Lopes. A Criança com deficiência: um Estudo Sobre Infância, Cultura, Inclusão E Subjetividade. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** - Campinas – 2012. P. 25-32.

A EXPERIÊNCIA DO PENSAR FILOSÓFICO EM SÓCRATES E IVAN ILITCH

José Valdinei Albuquerque Miranda
jneimiranda@ufpa.br
UFPA

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir a experiência do pensar filosófico a partir da obra *A morte de Ivan Ilitch* de Lev Tolstói e *Apologia de Sócrates* de Platão. Com estilos diferentes, esses escritos abordam o tema da experiência filosófica, tendo como horizonte de análise a proximidade da morte. Portanto, encontramos nestas duas experiências, um pensar filosófico que se volta para problematizar o sentido da vida em um tempo de proximidade da morte. A experiência de Ivan Ilitch direciona-se a uma profunda análise filosófica de sua existência, permitindo colocar em questão a condição de liberdade e aprisionamento do homem moderno, enquanto que a experiência filosófica de Sócrates nos deixa como herança a sua autêntica preocupação ética com a formação dos jovens atenienses e o valor de uma vida justificada filosoficamente.

Palavras-chave: Sócrates. Ivan Ilitch. Experiência filosófica.

1 - A morte como alteridade indesejada

Na novela “*A morte de Ivan Ilitch*” o escritor Russo Lev Tolstói descreve de maneira brilhante a experiência de um homem bem-sucedido na sua vida profissional, que ao longo de sua carreira exerce os melhores cargos dentro do poder judiciário, mas que em certo momento de sua vida começa a perceber que está acometido de uma doença desconhecida. Passa a sentir com frequência alguns sintomas em seu corpo, as dores agudas na região abdominal e a boca seca como solo do deserto tornam-se cada vez mais permanentes e intensas. Com o decorrer do tempo Ivan Ilitch toma consciência de que a doença desconhecida faz aproximá-lo de sua morte.

A morte como esse outro distante, desconhecido e indesejado, que lutamos permanentemente por afastar-nos de sua vizinhança, indica nos sintomas do corpo de Ivan Ilitch as marcas de sua finitude e a visita de uma hóspede inoportuna e indesejada. A morte como uma alteridade indesejada, como um outro incompreensível que lutamos permanentemente para não estabelecer qualquer relação de proximidade, logo ela, agora lenta e silenciosamente estreita cada vez mais seus laços com Ivan Ilitch. Soturnamente, essa hóspede indesejada produz um estado de angústia e incompreensão. Aos poucos a consciência do fim de sua vida se faz mais presente. Começa gradativamente a perceber que “o caso não está no ceco, nem no rim, mas na vida e na morte” (TOLSTOI, 2009, p.46). Nesse momento, questões mais densas e profundas de sua existência afloram em meio a aparição sintomática daquela inoportuna doença. A consciência de sua proximidade da morte leva-o a perguntar

sobre a contingência e a finitude de sua vida: “Eu não existirei mais, o que existirá então”? (TOLSTOI, 2009, p.47). A consciência da morte desestabiliza as bases de sustentação de Ivan Ilitch, a proximidade da morte coloca em questão o próprio sentido de sua existência e o remete a uma profunda autoanálise filosófica de sua vida.

A morte o desterra para o real sentido da vida, para a qual ele só encontra justificativa na infância. Ali, longe da ideologia burguesa, ainda era possível experimentar algo verdadeiramente agradável, só que o homem capaz de experimentá-lo já não existia: existia outro Ivan Ilitch, que transformara aquelas antigas alegrias, aquela antiga sensação de vida verdadeira em algo fútil e amíúde objeto. Ele passa em revista toda sua vida, e constata que quanto mais vivia mais ia sendo arrastado pelo ramerrão, por um ciclo de morte centrado na família, no trabalho, no dinheiro, na opinião pública. (BEZERRA, 2010, p. 148-9)

Em meio a esse sentimento de angústia e busca pelo sentido da vida, uma sensação de desespero e incompreensão frente a morte toma conta de seus pensamentos. “Ivan Ilitch via que estava morrendo, e o desespero não o largava mais. Sabia no fundo da alma, que estava morrendo, mas não só não se acostumara a isto, como simplesmente não o compreenderia, não podia de modo algum, compreende-lo” (TOLSTOI, 2009, p.47). A proximidade com um tempo de morte deslocava-o para uma zona cinzenta de incompreensão como jamais havia sentido durante toda sua existência. Achava que jamais iria se deparar com algo que estivesse para além de seu entendimento racional, ou viver uma experiência que não pudesse de algum modo exercer sobre ela qualquer controle e domínio. A morte se apresentava para Ivan Ilitch como a visita de uma hóspede indesejada, como a irrupção de um outro inesperado, um outro incompreensível e desconhecido a todo o seu entendimento. Frente à morte, a fortaleza de Ivan Ilitch desmoronava, aquele homem de prestígio, mando e poder se via pela primeira vez impotente, exposto, vulnerável. Essa condição de extrema vulnerabilidade lhe afetava de maneira desesperadora e insuportável.

2 - A nudez da relação com o outro

A convivência de Ivan Ilitch com Guerássim, seu criado, ajudante de copeiro, um homem que se dedicava a cuidar de sua doença, limpava o seu banheiro, lhe dava banho, um homem simples que procurava fazer seus afazeres da forma mais humilde, verdadeira e honesta possível, permite a Ivan Ilitch viver a experiência de uma nova relação com o outro ainda não experimentada. Na condição de um homem enfermo, frágil e doente encontrava-se constantemente desprezado pelos seus familiares e amigos, vivendo a experiência de um

homem desprezado recolhia-se à solidão de seu quarto. Nesses momentos de abandono e solidão, “o único socorro amigo e desinteressado que ele recebe é o do criado Gerrássim, homem do povo, único ser humano real em sua casa e que por estar fora do sistema, vê a morte com absoluta naturalidade. Só Gerássim preenche a terrível solidão em que ele se encontra (BEZERRA, 2010, p. 147).

Certo dia, Ivan Ilitch comentando algo com seu criado, diz: “Eu me sinto melhor quando os meus pés estão mais levantados”, logo após, então lhe pede: “Segure um pouco meus pés no alto, pode ser? O criado atendeu prontamente a ordem do patrão; ao realizar o gesto de levantar a perna”, Guerássim percebeu que aquele homem se sentia bem melhor com relação as dores. “Guerássim fazia isso com leveza e bom grado, com uma simplicidade e uma bondade que deixava Ivan Ilitch comovido”. Pensamentos mais confortáveis passavam a habitar a sua cabeça. “A saúde, a força, a vitalidade de todas as demais pessoas, ofendiam Ivan Ilitch, somente a força e a vitalidade de Guerássim não o entristeciam e sim acalmavam-no” (TOLSTOI, 2009, p.55).

Seu conforto durante a noite necessitava da ajuda desse outro homem que era Guerássim, isso causava um incômodo e uma preocupação em Ivan Ilitch quando das longas jornadas de trabalho de seu fiel criado, acordado segurando a sua perna levantada para o alto, o desconforto, as noites de sono e o trabalho dedicado do criado causava em Ivan Ilitch um certo constrangimento e uma sensação de exploração do trabalho alheio; esse constrangimento, entretanto, sempre obtinha como resposta a fala do caseiro: “Faça o favor de não se inquietar, Ivan Ilitch, eu vou ter tempo de dormir”. Essa resposta soava como algo desconhecido, novo e incompreensivo aos ouvidos de Ivan Ilitch, uma resposta que o remetia a uma relação ainda não experimentada em sua história de vida, o gesto de cuidado do outro e a bondade desinteressada lhe chegavam em um momento de dor e sofrimento como um convite e abertura para viver uma nova relação com este homem a sua frente, um homem simples e até certo tempo atrás invisível aos olhos de Ivan Ilitch. Em meio as dores sentidas em seu corpo e o desconforto de seus pensamentos “as relações com Guerássim confortavam-no” (TOLSTOI, p. 57).

Em um tempo próximo da morte, Tolstoi descreve a possibilidade de construção de uma nova relação com o outro, uma relação pautada no cuidado e na preocupação com o sofrimento, a dor e o destino alheio. Fala do encontro e da abertura para uma nova relação ética. Ivan Ilitch no final de sua vida é capaz de aprender com Guerássim o sentido ético da relação com o outro. Como que se de alguma forma estivesse inscrito nos atos de Guerássim

uma sabedoria e uma virtude de um homem simples que em grande parte de sua vida era invisível aos olhos de Ivan Ilitch. Aquele homem invisível, imperceptível aos olhos de Ivan Ilitch repentinamente, de modo alheio ao seu entendimento lhe ensinava através da grandeza de seus gestos a bondade e a virtude de um homem simples. Guerássim sem pronunciar qualquer palavra sobre princípios éticos universais lhe mostrava com a bondade de seus gestos o sentido e a dimensão ética da relação com o outro.

3 - Ivan Ilitch e a busca pelo sentido da vida

Entretanto, a sensação de conforto das dores era momentânea, Ivan Ilitch necessitava ficar um momento sozinho como quem buscase, no silêncio do seu quarto, encontrar a si mesmo. Na tentativa de encontrar a si mesmo “chorava a sua impotência, a sua terrível solidão, a crueldade dos homens, a crueldade de Deus, a ausência de deus” (TOLSTOI, 2009, p. 66). Na solidão de seu quarto perguntava desesperadamente o porquê de tudo aquilo: “Para quê fizeste tudo isso? Para quê me trouxeste aqui? Para quê, para quê me torturas tão horivelmente”? (p. 66).

Esses longos e intensos questionamentos eram, logo em seguida, interrompidos por um silêncio que lentamente buscava encontrar a sua dimensão mais profunda e desconhecida. Autoquestionamento e silêncio habitavam o coração de Ivan Ilitch, nesse fluxo permanente de sensações, desesperadamente lançou sobre si mesmo intensos questionamentos, perguntas profundas pelo sentido da vida, razões que justificassem sua existência e “depois sossegou, deixou não só de chorar, mas suspendeu o fôlego e fez-se todo atenção: era como se atentasse não na voz que falava por meio de sons, mas na voz do espírito, na sequência dos pensamentos, que se erguiam nele” (p. 66). Sua atenção se direcionava à escuta de uma voz interior, como aquela descrita por Platão em seus escritos e diálogos filosóficos. Momento em que o diálogo não se volta para a exterioridade da interlocução com o outro, mas ao árduo exercício de questionar a si mesmo, momento em que o diálogo se realiza na interioridade do ser. O diálogo interior como a experiência do encontro consigo mesmo, como autoquestionamento de sua existência. Eis o diálogo interior no qual Ivan Ilitch repentinamente vê-se envolvido, na desesperada busca para encontrar o sentido de sua existência, Ivan Ilitch necessitava analisar a sua própria vida como caminho e possibilidade de encontrar a si mesmo.

Na condição de um homem frágil e vulnerável, vivendo no silêncio e na solidão do seu quarto, Ivan Ilitch constrói um cenário de encontro com o seu outro e com isso tece um

autêntico diálogo consigo. Perguntas de sua voz interior reverberam constantemente nos seus ouvidos tirando-o da tranquilidade de sua existência e mantendo-o num permanente estado de desassossego e busca pelo sentido da vida.

O que precisas? Precisas do quê? Repetiu para si mesmo. Do quê? – Não sofrer. Viver – respondeu ele.

- Viver? Viver como? - Perguntou a voz do espírito.

- Sim, viver como vivi antes: bem agradavelmente.

- Como viveste antes, bem agradavelmente? - Perguntou a voz. E ele começou a examinar na imaginação os melhores momentos de sua vida agradável. Mas, fato estranho, todos estes momentos de uma vida agradável pareciam agora completamente diversos do que pareceram então. Tudo exceto as primeiras recordações da infância. Lá, na infância, existia algo realmente agradável, e com que se poderia viver, se aquilo voltasse. Mas não existia mais o homem que tivera aquela experiência agradável: era como que a recordação sobre alguma outra pessoa. (TOLSTOI, 2009, p. 66-7)

Desejando encontrar sentido à sua existência no mundo, Ivan Ilitch relembra alguns acontecimentos e experiências que marcaram sua vida, através das lembranças inscritas em sua memória, os labirintos de sua própria existência se desvelam diante de si em um cenário repleto de alegria, desejo, felicidade, ambição, sucesso, realização, artificialidade, convenção, fingimento, sofrimento, angústia e dor. No encontro com sua distante infância percebe-se um homem adulto e sem afeto; nos vestígios de sua juventude e início de sua carreira profissional reconhece os germes de um futuro homem burocrata a serviço do cumprimento das leis do estado; na longa experiência do matrimônio identifica uma vida entregue à artificialidade, ao apego exagerado dos objetos, à vaidade, ao fingimento e uma série de rotinas e roteiros que seguem os preceitos exigidos pelas obrigações das convenções familiares e sociais. Nas experiências de sua vida atual “tudo o que parecia então ser alegria derretia-se aos seus olhos, transformando-se em algo desprezível e frequentemente asqueroso” (TOLSTOI, 2009, p. 67). Isso tudo o leva a compreender que quanto mais se aproxima de sua maturidade e do sucesso de sua vida profissional, mais se afasta dos momentos agradáveis, felizes e prazerosos de sua infância e juventude. “À medida que sobe a escada burocrática, vai assimilando a alma burocrática e perdendo a pouca seiva de vida que ainda lhe rega a alma original, diluindo-se no formalismo vazio e desumano do meio jurídico e esterilizando sua pouca afetividade” (BEZERRA, 2010, p. 142). Nas lembranças dos momentos agradáveis e felizes de sua infância Ivan Ilitch não se reconhece mais.

E quanto mais longe da infância, quanto mais perto do presente, tanto mais insignificantes e duvidosas eram as alegrias. A começar pela Faculdade de direito. Ali ainda havia algo verdadeiramente bom: havia a alegria, a amizade, as esperanças. Mas, nos últimos anos, esses momentos bons já eram mais raros. Depois, no tempo do seu primeiro emprego, junto ao governador, surgiam de novo momentos bons: eram as recordações do amor a uma mulher. A seguir, tudo isto se baralhava, e sobravam ainda menos coisas boas. Adiante, ainda menos, e, quanto mais avançava, mais elas minguavam.

O matrimônio... tão involuntário, e a decepção, o mau hábito da mulher, a sensualidade, o fingimento! E aquele trabalho morto, e as preocupações de pecúnia, e assim um ano, dois, dez, vinte – sempre o mesmo. E quanto mais avançava a existência, mais morto era tudo. ‘Como se eu caminhasse pausadamente, descendo a montanha, e imaginasse que a estava subindo. Foi assim mesmo. Segundo a opinião pública, eu subia a montanha, e na mesma medida a vida saía de mim... E agora, pronto, morre’! (TOLSTOI, 2009, p. 67).

Entretanto, mesmo percebendo em sua autoanálise momentos de uma existência “asquerosa e sem sentido” ainda reverbera permanentemente nos pensamentos de Ivan Ilitch a luta incansável pela busca do sentido da vida. Questiona o absurdo e o sem sentido das coisas como que, de alguma forma, aos seus olhos, uma vida merecesse ser justificada e digna de ser vivida. Eis o árduo desafio e embate que Ivan Ilitch se lança: Na proximidade de um tempo de morte encontrar o sentido, a autenticidade e a dignidade de sua vida.

Mas o que é isto? Para quê? Não pode ser. A vida não pode ser assim sem sentido, asquerosa. E se ela foi realmente tão asquerosa e sem sentido, neste caso, para quê morrer, e ainda morrer sofrendo? Alguma coisa não está certa. ‘Talvez eu não tenha vivido como se deve – acudia-lhe de súbito à mente. – Mas como não, se eu fiz tudo como é preciso?’ – Dizia de si para si, e no mesmo instante repelia esta única solução de todo o enigma da vida e da morte, como algo absolutamente impossível.

‘E o que tu queres agora? Viver? Viver como? Viver como tu vives no tribunal, quando o meirinho proclama: Está aberta a sessão! Está aberta a sessão’ – repetiu consigo. – Aí está o julgamento! Mas eu não tenho culpa! – Exclamou com raiva. – Por quê? – Parou de chorar e, voltando o rosto para a parede, pôs-se a pensar sempre no mesmo: por quê, por que todo esse horror?

Mas, por mais que pensasse, não encontrou resposta. E quando lhe vinha o pensamento, e vinha-lhe com frequência, de que tudo aquilo ocorria porque ele não vivera como se devia, lembrava no mesmo instante toda a correção da sua vida e repelia esse pensamento estranho. (TOLSTOI, p. 67-68).

Os dias prolongam-se na solidão de seu quarto, passam-se dias, várias semanas até que dois acontecimentos marcam o final de sua vida. Certo dia algo de novo aconteceu, recebeu o convite de casamento de sua mulher, aceitou passivamente o pedido como um indicativo de que aos olhos de sua mulher e demais pessoas de sua convivência, a percepção de sua morte, agora era algo próximo, certo e derradeiro. No momento do sim “a expressão do seu rosto

fora terrível”. Logo após o aceite solicitou a todos que se retirassem, pois, seu desejo era ficar sozinho novamente:

- Vão embora, vão embora, deixem-me!

A partir desse instante, começaram aqueles gritos, que duraram três dias a fio e que eram tão terríveis a ponto de não se poder ouvi-los sem um sentimento de horror, mesmo atrás de duas portas. (TOLSTOI, 2009, p.74).

Sozinho no seu quarto, em meio aos gritos desesperados, um silêncio lhe toma por inteiro, de repente percebe o seu caminhar em direção à morte como um momento de dupla libertação, em um tempo próximo estaria ele livre da dor insuportável e do sofrimento terrível, como também libertaria, daquele incômodo, seus familiares e os outros em sua volta. Como se gritasse para o mundo inteiro ouvir: - Basta de sofrimento, chega de viver essa vida de dor, preciso partir é chegado o momento de “libertá-los e libertar a si mesmo desses tormentos” (TOLSTOI, 2009, p.76). Nesse momento acontece algo novo em seu quarto, Ivan Ilitch é surpreendido pela visita inesperada de seu filho. Essa visita inesperada permite a construção de uma relação direta, desnuda de todas as artificialidades sociais, enfim, um contato de carícia e afeto passava a habitar aquela casa. “O pequeno ginasião esgueirou-se, sem fazer ruído, até o pai e acercou-se da sua cama. A sua mão toca a cabeça do pequeno ginasião. Este agarrou-a, apertou-a contra os lábios e chorou. Sentiu que alguém lhe beijava a mão. Era o filho”. (TOLSTOI, p.76). Ivan Ilitch no último momento antes da morte liberta-se de todas as convenções e artificialidades e vive na nudez da relação face a face com seu filho, uma experiência de proximidade, contato e afeto, como ainda não havia experimentado antes.

Além da experiência direta de contato e proximidade com seu filho, Ivan Ilitch também experimenta o encontro consigo por meio do diálogo com a voz interior de seu espírito. Platão fala de um diálogo com a voz interior da alma, uma experiência de diálogo que travamos em busca do “aperfeiçoamento da alma” e da autocompreensão de nossa existência no mundo. Um “diálogo interior” que mantém simultaneamente o distanciamento e o encontro consigo mesmo, como caminho e possibilidade de vislumbrar o sentido e autenticidade da vida. Na *Apologia de Sócrates* esse diálogo é descrito por meio de uma “voz interior” que acompanha o filósofo em diferentes momentos de sua vida, mas que no instante decisivo de seu caminhar rumo ao tribunal para realizar a sua defesa, momento em que Sócrates caminha na corda estendida sobre o abismo sem maiores proteções, esse “demônio

familiar”, essa voz interior não lhe direciona a palavra, sinalizando para Sócrates uma justificativa ética de seu agir e um sentido filosófico de sua existência. Sócrates afirma:

Com efeito juízes – sim, dar-vos o nome de juízes é dizer o que realmente sois - passou-se comigo alguma coisa maravilhosa. Durante toda a minha vida o sinal costumeiro de meu demônio familiar não deixou de manifestar-se, muitas vezes, para opor-se-me até mesmo nas menores coisas, sempre que eu me encontrava na iminência de proceder com desacerto. Agora, como vistes, aconteceu isto comigo, que para muita gente poderia ser considerado o maior dos males, como de fato já tem sido. No entanto, o sinal do deus não me advertiu nem quando me dirigia para este tribunal, nem em qualquer altura de minha defesa, ao preparar-me para dizer alguma coisa, apesar de em muitas outras ocasiões me ter ele cortado o fio do discurso. Hoje, pelo contrário, em toda a marcha do processo, não se opôs a nenhum dos meus atos e palavras. Como explicar semelhante fato? Vou dizer-vos: É que, sem dúvida, foi para bem tudo o que se passou comigo, não havendo hipótese de estarmos certos, quando imaginamos ser a morte um grande mal. O que me aconteceu agora vale como argumento decisivo. Não é possível que o sinal costumeiro não me tivesse contrariado, se o que eu me dispunha a fazer não fosse bom. (PLATÃO, 2001, p.144-45).

Assim como em Sócrates, através das lembranças inscritas em sua memória, Ivan Ilitch também expressa um pensar que se volta sobre sua vida e a condição existencial do homem moderno. Por meio de uma experiência de análise existencial descreve a artificialidade e o jogo de interesses, bem como a falsidade das relações sociais e a formalidade da vida familiar em que permanece envolvido.

A vida conjugal não se associa a afeto, mas a objetos materiais e conforto, e só é suportável enquanto transcorre de modo leve, agradável, alegre e decente, conforme seu lema filosófico, tem a aprovação da sociedade e está presa àquela decência das formas exteriores determinadas pela opinião pública (BEZERRA, 2010, p. 142).

Além do apego aos objetos, nosso herói leva uma vida movida por um jogo de interesses em busca de promoções, premiações e apego a uma vida artificial de jantares e convenções, todos esses arranjos visam sempre o sucesso em sua realização pessoal e ascensão profissional. Mais do que qualquer outra coisa desejava assemelhar-se às pessoas da alta classe social que idealizou pertencer um dia.

Quanto aos prazeres de Ivan Ilitch, consistiam nos pequenos, jantares para os quais ele convidava senhoras e cavalheiros de elevada posição social, e essa maneira de passar o tempo com eles assemelhava-se à maneira habitual pela

qual estes o passavam, de tal modo como a sua sala de visita assemelhava-se a todas as salas de visitas (TOLSTOI, 2009, p 34).

Para Bezerra (2010) Ivan Ilitch manteve-se constantemente empenhado na sua carreira para assemelhar-se ao “outro socialmente desejado, mas consegue tão-somente repetir o caminho de seus semelhantes de carreira e ser igual a eles” (BEZERRA, 2010, p. 146). Entretanto não percebe esse fato, mantendo sua subjetividade em estado de felicidade com os benefícios advindos de sua nova função. Esse “outro socialmente desejado” aos poucos fazia sua inscrição na subjetividade de Ivan Ilitch, delineando no plano de sua vida profissional e familiar os rumos de sua existência. Ivan Ilitch em sua juventude já se demonstrava obediente aos seus superiores e a sua mulher, além de fazer tudo que manda as formalidades da vida burocrática e as convenções da alta sociedade e de seus superiores. “Todo o interesse da existência concentrou-se para ele no mundo judiciário. E este interesse absorvia-o” (TOLSTOI, 2009, p. 26). Para Bezerra (2010) juntamente a essa adaptabilidade a todas as vicissitudes da burocracia e obediência aos seus superiores soma-se um lema adotado como orientação de sua vida: “conduzir a vida de modo agradável e decente”. Segue esse lema como a sua verdadeira filosofia de vida ao ponto de ser reconhecido como “uma pessoa inteligente, viva, agradável e decente” (TOLSTOI, p.18). Nesses termos, para Ivan Ilitch, viver seria viver agradavelmente, a felicidade consistia em evitar problemas profissionais, situações desagradáveis, momentos de angústias, aflições e sofrimentos e nunca pensar na morte.

Retratos de sua vida descortinavam-se subitamente em sua memória. A memória de Ivan Ilitch lhe remete à nudez de sua existência, o encontro com momentos de sua infância e juventude lhe fazem pensar na única vida da qual é possível rememorar. Entretanto, essa vida da qual viveu se revelava como uma vida não autêntica, como quase uma farsa, uma mentira, um verdadeiro teatro de ilusões repleto de personagens artificiais e sem vida. Por meio de um exercício de questionamento e autoanálise Ivan Ilitch escava os porões do passado de sua existência e nele percebe uma vida repleta de afazeres burocráticos com raros vestígios de momentos alegres e felizes.

4- A filosofia como herança: Sócrates e a autenticidade de uma vida filosófica

O exercício de questionamento sobre si mesmo realizado por Ivan Ilitch aproxima-se por aspectos diferentes daquilo que encontramos na *Apologia de Sócrates*, quando o filósofo em um exercício de autoanálise, justifica a sua existência por meio da atitude filosófica,

afirma o sentido de sua existência ancorado em uma vida repleta de conversas com os jovens e exames dos concidadãos atenienses nos espaços públicos; uma vida justificada filosoficamente pelo exercício permanente do diálogo com os jovens em busca do aperfeiçoamento da alma, fazendo desse ofício filosófico o próprio sentido e justificativa de sua vida. Na *Apologia de Sócrates* encontramos a afirmação da vida ligada a um permanente caminhar dialógico com os outros, uma vida que se tece por meio da atitude filosófica. Uma vida filosófica como um modo singular de construir sua existência no mundo. Diz Sócrates:

Sócrates, não daremos atenção a Ânito; vamos absolver-te, com a condição de parares com essa investigação e não te dedicares de hoje em diante à filosofia; porém, se fores mais uma vez apanhado nessa prática, morrerás por isso; se me absolvêsseis, como vos disse, sob essa condição, eu vosalaria nos seguintes termos: Estimo-vos, atenienses, e a todos prezo, porém sou mais obediente aos deuses do que a vós, e enquanto tiver alento e capacidade, não deixarei de filosofar e de exortar a qualquer de vós que eu venha a encontrar, falando-lhe sempre na minha maneira habitual: Como se dá, caro amigo, que, na qualidade de cidadão de Atenas, a maior e a mais famosa cidade, por seu poder e sabedoria, não te envergonhes de só te preocupares com o dinheiro e de como ganhar o mais possível, e quanto à honra e à fama, a prudência e à verdade, e à maneira de aperfeiçoar a alma, disso não cuidas nem cogita? No caso, porém de convencer-me de que é carente de virtude, embora diga o contrário, repreendê-lo-ei por dar pouca importância ao que é de mais valor e ter em alta estima o que de nada vale. Assim procederei com quantos encontrar: moço ou velho, estrangeiro ou meu concidadão. Sim, primeiro com estes, por me serdes mais próximos pelo sangue. É o que me ordena fazer a divindade, bem o sabeis, estando eu convencido de que nunca nesta cidade vos tocou por sorte maior bem do que o serviço por mim a ela prestado. Outra coisa não faço senão perambular pela cidade para vos persuadir a todos, moços e velhos, a não vos preocupardes com o corpo nem com riquezas, mas a pordes o maior empenho no aperfeiçoamento da alma, insisto em que a virtude não é dada pelo dinheiro, mas o inverso: da virtude é que provém a riqueza e os bens humanos em universal, assim públicos como particulares. (...) Por isso, atenienses, vos direi: quer obedeçais a Ânito quer não; quer me absolvais quer não, ficai certos de que jamais procederei de outra maneira, ainda que tenha de morrer mil vezes”. (PLATÃO, 2001, p.130-131)

Em Sócrates, vida e filosofia compõem a singularidade de uma existência. Uma vida filosófica que se justifica mesmo após a morte, pois se a morte é uma mudança e uma passagem da alma deste lugar para outro, um trânsito daqui para um lugar diferente em que se encontram todos os mortos, replica: “Que maior bem poderá haver, senhores juízes? Ter a oportunidade e a honra de conversar e examinar aqueles que estão lá” (p. 146). Considera Sócrates:

Sim, meu maior prazer consistira em passar todo o tempo a examinar e interrogar os de lá, como fiz com os daqui, para ver qual deles é realmente sábio e qual se considera sábio sem que o seja. Quanto não daria qualquer pessoa, senhores juízes, para examinar ao que levou o grande exército para Tróia, ou a Odisseu, ou a Sísifo, ou a tantos outros homens e mulheres que se poderia mencionar? Conviver com eles, conversá-los e examiná-los: que indiscutível felicidade! Decerto não matam lá ninguém por isso, pois, além de serem os que lá demoram mais felizes dos que os daqui, são imortais o tempo todo, a ser verdade o que nos contam. (PLATÃO, 2001, p.146)

Diferentemente de Sócrates, que encontra no exercício da filosofia indícios de uma vida autêntica, a autoanálise de Ivan Illich produzia em seu corpo uma experiência de angústia, além de um misto de desilusão e vergonha frente a si mesmo. Mas, como que em algum lugar de seu coração guardasse de todos e até de si mesmo o desejo de viver uma vida que não era possível rememorar, desejos de uma vida não vivida habitavam a sua mente como fantasmas em busca de saída. O outro de Ivan Illich mantinha aberto em seu coração o inquietante questionamento por uma vida que era impossível de rememorar, sua memória não era capaz de lembrar de uma vida que não foi capaz de viver. Esse reverberar sobre o sentido de sua existência aproximava-o das palavras do poeta ao dizer “uma vida vivida, muitas não vividas”.

Tenho tanto sentimento
Que é frequente persuadir-me
De que sou sentimental,
Mas reconheço, ao medir-me,
Que tudo isso é pensamento,
Que não senti afinal.
Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.
Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar.

(Fernando Pessoa, *Cancioneiro*, p.102)

Na novela *A morte de Ivan ilitch*, Lev Tolstoi nos remete a uma experiência singular que se passa com o seu personagem. Em um tempo de proximidade da morte a descoberta de um novo homem, a irrupção de um outro homem que de alguma forma não era ele, mas

poderia ter sido, que desejava ter sido. Essa possibilidade de ter podido viver uma outra vida lhe angustiava, pois tudo aquilo que viveu como sendo uma exigência de sua própria vida, agora se descortinava a sua frente como sendo apenas uma possibilidade, um caminho dentre vários outros, uma vida dentre muitas que poderia ter experimentado viver. E quanto mais pensava nisso, mais o duelo consigo mesmo intensificava-se, mais sua angústia lhe atormentava.

A relação que construiu com os outros, as coisas que atribuía valor, a carreira profissional, tudo que durante muito tempo constituiu seu interesse maior, levam-no a pensar sobre sua própria existência e o sentido da vida. Há sentido na vida ou a vida é um puro jogo do acaso que devemos jogar sem se perguntar pelo seu sentido? Como ouvir as palavras do filósofo Albert Camus (1989) quando considera que “antes a questão era descobrir se a vida precisava de ter algum significado para ser vivida. Agora, ao contrário, ficou evidente que ela será vivida melhor se não tiver significado”. Mesmo frente a essa afirmação filosófica, a angústia de Ivan Ilitch ainda se mantém viva. O duelo travado consigo ainda habita seus pensamentos e faz pulsar seu coração, que pergunta: A autenticidade de uma existência é possível de ser justificada? Qual a sua justificação? Como viver da melhor forma uma vida? Esses questionamentos aproximam Ivan Ilitch de Sócrates, que no seu exercício filosófico de autoanálise e no momento de especulação da possibilidade de viver uma outra vida que não aquela dedicada à vida filosófica afirma:

Empenhei-me apenas em proporcionar a cada um de vós o que a meu ver constitui o maior dos benefícios, procurando convencer cada um a não se ocupar com seus negócios sem primeiro ocupar-se de si mesmo para tornar-se cada vez melhor e mais prudente, nem dos interesses da cidade em detrimento dela própria, e em tudo o mais seguir a mesma orientação. Talvez alguém me observe: Não podereis viver no exílio, Sócrates, quieto e sem falar? Se afirmar que talvez o maior bem do homem consista em passar os dias a conversar a respeito da virtude e de outros temas sobre os quais já me ouvistes discorrer, examinando outras pessoas e a mim mesmo, e que a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida. (PLATÃO, 2001, p.139 e 141)

Próximo da morte, Sócrates deseja profetizar a seus acusadores e falar-lhes de um tempo ainda por vir e de uma herança que se fará presente em todos aqueles que em vida dedicarem-se ao aperfeiçoamento da alma. Em sua profecia, afirma o valor e a autenticidade de uma vida filosófica traçada durante 70 anos sua existência. Profetiza Sócrates:

Se pensais que, matando alguém, impedis de aparecer quem vos censure por não viverdes bem, estais muito enganados. Pois essa maneira de livrar-se de censores nem é eficiente nem honrosa. Para qualquer pessoa, o modo mais

nobre e fácil não consiste em incapacitar os outros, mas em esforça-se para tornar-se homem de bem. (PLATÃO, 2001, p.143-44)

No final de seu discurso, Sócrates deixa como herança o testemunho de uma autenticidade de vida como arte filosófica e sua profunda preocupação ética com a formação humana. Por meio de sua preocupação com a formação de seus filhos explicita a estreita relação existente entre filosofia e educação dos jovens atenienses.

E, contudo, só lhes peço uma coisa: Quando meus filhos crescerem, senhores, castigai-os e importunai-os como eu vos importunei, sempre que os virdes mais preocupados com riquezas ou com seja o que for do que com a virtude; e no caso de imaginarem ser alguma coisa, não sendo, de fato, coisa alguma, repreendei-os como vos repreendi, por não cuidarem do que devem e pensarem que têm algum valor, quando, realmente, nada valem. Se assim fizerdes, ter-me-eis tratado com justiça, a mim e a meus filhos.

Mas, está na hora de nos irmos: eu, para morrer; vós, para viver. A quem tocou a melhor parte, é o que nenhum de nós pode saber, exceto a divindade (PLATÃO, 2001, p. 146-147).

Na vizinhança de um tempo de morte, Ivan Ilitch, também lança sobre si questões que por mais que buscasse explicar e compreender permaneciam inexplicáveis e incompreensíveis para o seu entendimento. Questiona uma vida repleta de trabalho, afazeres, atividades burocratas. Voltava-se contra si mesmo como se fosse um outro, como se nos vestígios de seu questionamento identificasse em si o desejo de ser outro, com outra vida, com novas relações, com diferentes experiências, enfim, Ivan Ilitch não se reconhece mais em si mesmo, sua vida é-lhe estranha. A proximidade da morte e a reverberação permanente de questionamentos sobre si mesmo produz em seu coração uma experiência de estranhamento de si, uma sensação de não reconhecimento da vida que havia vivido, uma experiência de ruptura com sua identidade, enfim, um sentimento de rejeição de tudo aquilo que em vida lutou arduamente para construir e manter firme sobre permanente vigilância e apreço.

Diante da morte, Ivan Ilitch não se reconhece mais, algo de si se perdeu pelo caminho. A angústia em seu pensamento e a tragédia de sua existência consiste em pensar que o que havia perdido era sua própria vida. A única vida que poderia lembrar já não lhe fazia mais sentido, descortinava-se frente aos seus olhos uma vida sem nobreza de propósitos e indigna de ser novamente vivida.

Se em *A morte de Ivan Ilitch* identificamos uma profunda análise filosófica de sua existência que permite colocar em questão a condição de liberdade e aprisionamento do

homem moderno por uma vida que não justifica ser novamente vivida, na *Apologia de Sócrates* a morte do filósofo nos deixa como herança a atenção e o cuidado ético com a formação dos jovens e a autenticidade de uma vida justificada filosoficamente.

Referências

BEZERRA, Paulo. **Alienação a auto-imolação em Ivan Ilitch**. Fragmentos, número 38, janeiro/junho, Florianópolis, 2010, (p.137-149).

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. Ciberfil: Literatura Digital. Março, 2002

PLATÃO. **Diálogos: O Banquete e Apologia de Sócrates**. Tradução, Carlos Alberto Nunes. 2. Edição - Revisada. Belém: EDUFPA, 2001.

TOLSTÓI, Lev. **A morte de Ivan Ilitch**. Tradução, Boris Schnaiderman. 2. Edição, São Paulo: Editora 34, 2009.

A INFÂNCIA PRESENTE NA OBRA DE GILBERTO FREYRE

Laura Maria Silva Araújo
laura_alves@uol.com.br
UFPA

RESUMO: O trabalho pretende oferecer um pequeno contributo para uma reflexão sobre a história da infância nos discursos narrativos em duas obras de Gilberto Freyre¹: *Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX e Casa-Grande & Senzala*. Escritas em 1922 e 1933, respectivamente, nas duas obras percebemos que a criança se apresenta como protagonista da narrativa. Falar sobre a infância parecia ser um grande desejo de Gilberto Freyre. Em 1921, ele confidenciou em seu diário que desejaria escrever sobre a infância do menino brasileiro. Embora não tenha materializado esse desejo, nos anos 20 do século passado, Gilberto Freyre timidamente escreveu quatro artigos para o Diário de Pernambuco falando das crianças, seus livros e brinquedos. Antes mesmo da publicação de *Casa Grande & Senzala*, já havia um interesse dele pela história da infância brasileira a partir da sua própria infância no nordeste, principalmente pela história da infância, a cultura material infantil, as brincadeiras e a educação meninos e meninas.

Palavras-chave: Infância; Gilberto Freyre; Criança; Historiografia.

INTRODUÇÃO

As obras *Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX e Casa-Grande & Senzala*, produzidas por Gilberto Freyre, retratam uma produção historiográfica sobre a infância do período do Brasil Colonial até a República. Sabe-se que as obras de Gilberto Freyre formam um conjunto que constituem uma descrição da realidade do povo brasileiro. Nas obras escolhidas Freyre faz citações importantes a respeito da figura infantil, enfatizando práticas culturais e educacionais dos portugueses, dos negros e dos indígenas que se disseminaram nos cuidados e na educação das crianças por todo o Brasil. São uma polifonia discursiva sobre a infância brasileira ancorados em documentos oficiais e não oficiais. Nos livros *Vida Social no Brasil nos meados do século XIX* e *Casa-Grande & Senzala* encontramos fragmentos discursivos narrativo sobre a infância do início ao fim, ou seja, uma polifonia discursiva da história social, cultural e educacional da infância brasileira.

Vida Social no Brasil nos meados do Século XIX é resultado de um estudo realizado para a sua dissertação de Mestrado na Universidade de Colúmbia nos Estados Unidos, em 1922, sob a orientação do antropólogo Franz Boas. Nesta obra encontram-se esboçadas suas primeiras considerações a respeito de aspectos basilares da formação brasileira, como misigenação, a escravidão africana, a forte presença da religião católica no cotidiano da população em geral, a concentração do poder econômico nas mãos de uma elite e, principalmente, a vida social e privada da criança nos meados do século XIX. Para muitos estudiosos, nesta obra observa-se,

como inovação, o uso em elaboração de tese universitária, de testemunhos orais de avós e de pessoas idosas conhecidas do autor, inaugurando no início do século XX a História Oral como fonte de informação, quer histórica, quer sociológica, valendo-se principalmente de relatos orais. Junto aos testemunhos orais utilizou ainda documentos oficiais. Como se vê, esta obra afirma a contribuição de Gilberto Freyre como historiador social ou antropólogo cultural.

Casa Grande & Senzala foi publicado originalmente em 1933 e é considerado um clássico do pensamento social brasileiro. Escrito de forma coloquial, o livro se destacou por abordar vários assuntos sociais e culturais desde o nosso passado colonial. Gilberto Freyre destaca neste livro a nossa ancestralidade lusitana, negra e indígena, e de forma muito bem narrada, descortina o nosso passado situando o leitor no tempo e espaço dos acontecimentos. Para construção da obra, Gilberto Freyre buscou informações em arquivos, bibliotecas e museus, além de documentos de viajantes, cartas e teses de medicina para construir um monografia de caráter etnográfico. Sabe-se que o objeto de estudo do livro *Casa Grande & Senzala* é a família “patriarcal” do senhor de engenho. Mas, ao longo das narrativas evidencia-se uma abordagem sociocultural da criança branca, negra e indígena. Um exemplo disso é quando Gilberto Freyre reconstitui em detalhes e exuberância a infância que se desenvolveu nos espaços da casa grande.

A partir dessas duas obras a questão que norteia este estudo é: Como a infância está presente nos discursos narrativos nas obras de Gilberto Freyre? Os objetivos se concentram nos seguintes aspectos: (1) identificar que práticas culturais da infância aparecem nos discursos narrativos nas obras de Gilberto Freyre; (2) destacar que aspectos sociais e culturais no cuidado da criança no Brasil estão materializados nos discursos narrativos de Gilberto Freyre; (3) apontar que elementos culturais sobre a infância brasileira estão nos discursos narrativos de Gilberto Freyre que aproximam e distanciam da infância em Belém do Pará.

Da leitura das obras destacamos seis categorias de análise: (1) a mortalidade e abandono de crianças; (2) práticas culturais e o cuidado com a criança; (3) superstições no cuidado da criança; (4) papel das amas de leite na educação de crianças e (5) educação, castigos corporais e brincadeiras infantis, (6) funerais e sepultamento de crianças.

Para abordar as seis categorias de análise dos discursos narrativos presentes nas duas obras de Gilberto Freyre e trazemos para a reflexão histórico-sociológica as contribuições de Mery Del Priori e Koutsoukos, Câmara Cascudo e Nascimento.

Mortalidade e abandono de crianças

Sabe-se que a mortalidade e abandono de crianças existiram no Brasil desde o período Colonial. Semelhante as práticas europeias, as crianças brasileiras eram deixadas nas ruas, nas portas das casas ou igrejas e ficavam expostas ao frio, vento e chuva e também aos animais, causando grande comoção à população. No período do Brasil Colônia ao Império havia um alto índice de crianças abandonadas à própria sorte. Muitas crianças eram deixadas em lugares ermos, ruas, becos, portas de casas e igrejas correndo o risco de serem devoradas por cães e porcos que viviam soltos nas vilas e cidades. Foram várias as denominações dadas a essas crianças: “enjeitados”, “deserdados da sorte ou fortuna”, “criança infeliz”, “os desafortunados”, “os desvalidos” e “os abandonados”. Para elas, destinaram-se as Casas da Roda ou Casa dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdiaⁱⁱ, semelhantes às criadas em Portugal.

Foram muitos os motivos para o abandono das crianças no Brasil. Dentre as explicações correntes oferecidas pelos historiadores para o abandono de crianças no período Colonial e Imperial, destacam-se: (1) proteger a honra das famílias, escondendo o fruto das uniões consideradas ilícitas ou adulterinas; (2) esperança que tinham os escravos de que seus filhos, ao serem criados na Roda, fossem livres; (3) aspiração de que crianças mortas ou muito adoecidas fossem batizadas ou recebessem enterro decente e cristão; e, finalmente, (4) efeito das epidemias que, dizimando famílias, deixavam muitas crianças órfãos. Sobre as causas da grande mortalidade infantil estavam os cuidados das mães negras com os filhos, Gilberto Freyre narra no livro *Casa-Grande & Senzala* que a falta de higiene pré-natal e infantil, não acontecia só nas casas-grandes, como também nas senzalas. Diz ele:

Muito negrinho morria anjo por ignorância das mães. (...) cortão o cordão muto longo do embigo e estão de mais a mais no pernicioso costume de lhe porem em cima pimenta, e formental-o com oleo de recinio ou qualquer outro irritante. Feito isto apertam essas malditas o ventre da creança a ponto quasi de suffocal-a Este barbaro costume corta o fio da vida e muitas e muitas creanças e constitue para desenvolver no embigo essa inflamação a que no Brasil se dá o nome de mal se sete dias. (...) Mal nasce a creança, costumam amassar-lhe a cabeça, afim de dar à testa uma forma mais agradável, sem attenderem à fraqueza dos órgãos digestivos dos recém-nascidos, dão-lhes algumas vezes, poucos dias depois delles nascerem, alimentos grosseiros, tirados da sua própria comida (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 415).

Como nos diz Gilberto Freyre, com a investida médico-higienista a partir de meados do século XIX, com a extinção da Roda dos Expostos e o início da legislação sobre a infância nas primeiras décadas do século XX, a criança passa de objeto da caridade para objeto de

políticas públicas. É nesta passagem que vamos encontrar os médicos especialistas no atendimento à criança.

É neste cenário que surge a preocupação com a infância, que passava a ser considerada importante para o progresso do país, ou seja, descobre-se a infância, e a necessidade de se constituir uma sociedade sadia, moral e fisicamente, que pudesse dar continuidade aos processos de modernização do país. Surgem então às ideias relacionadas à Puericultura, com um discurso médico de preocupações com a alimentação, brinquedos, tratamento diferenciado, dentição, desenvolvimento físico e moral da criança.

Com o movimento higienista, a criança tornou-se objeto privilegiado do projeto da Medicina Social, de acordo com o entendimento de que as outras fases da vida dependem dos cuidados com a infância, trazendo medidas profiláticas em relação à infância.

Desde o período imperial a mortalidade infantil era muito elevada e chegava a marcar um imaginário justificador que, comparando a criança morta aos anjos, procurava minimizar a repercussão de sua morte. Assim, para muitas mães a morte de crianças não era vivenciada com muito sofrimento, mas até como certa credencial divina devido à identificação da criança morta ao 'anjinho', puro e ainda intocado pelo pecado. Segundo Gilberto Freyre,

a morte da criança passou a ser recebida quase com alegria, pelo menos sem horror. (...) Ainda hoje entre matutos e sertanejos, e mesmo entre a gente pobre das cidades do Norte, o enterro de criancinhas, ou de anjo, como geralmente se diz, contraria com a sombria tristeza dos enterros de gente grande (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 201).

Desde o período colonial até o raiar da República, a criança brasileira era a vítima preferida das crises, das tensões sociais, das grandes epidemias. As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres: os últimos, sem dúvida, mais vulneráveis e adoentados (MARY DEL PRIORE, 2004b). Outra doença que causava recorrentemente a morte das crianças era a gastroenterite e demais relacionadas a problemas digestivos. A preocupação dos pais em engordar e fazer com que os filhos ficassem resistentes às doenças resultava em uma dieta baseada em mingaus, papas e alimentos grosseiros, esses muitas vezes retirados da sua própria comida. A alimentação grosseira prejudicava o organismo frágil das crianças cujo sistema digestivo não estava preparado para metabolizar esses tipos de alimentos.

Gilberto Freyre (2001) comenta que a mortalidade infantil foi enorme entre as populações indígenas desde o século XVI. Houve também um número considerável de crianças que

morriam entre as famílias das casas-grandes devido ao difícil adaptação dos europeus ao meio tropical e da higiene infantil. Os hábitos trazidos da Europa como o rígido e supersticioso cuidado com o resguardo e o horror de banho, eram noções extremamente nocivas às crianças em clima quente. Já os hábitos de higiene indígena ou africana havia a maior liberdade da criança dos panos grossos e dos agasalhos pesados, além do uso de abafar a cabeça dos criança.

Segundo Gilberto Freyre, a mortalidade infantil no Brasil continuou impressionante até o século XVIII. Na segunda metade do Império, parte dos médicos mostrava preocupação em investigar as causas da morte das crianças. Em 1846, na sessão da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, o tema é posto em discussão e debate. As opiniões entre os médicos eram as mais variadas. Ia desde aos hábitos impróprios nos cuidados das crianças as frequentes moléstias. Também lançaram alguns olhares sobre as roupas, à aparência e os costumes da infância. Para a população da época acreditava-se que milhares de anjinhos subiam aos céus chamados pelo arcanjo Miguel por causa desta complicação.

Sobre as causas mais freqüentes de mortalidade infantil nos primeiros séculos de colonização Gilberto Freyre fala sobre a higiene, ao clima, a alimentação, ao vestuário e a amamentação a partir de discursos médicos de 1846 na Sessão da Academia de Medicina:

Traziam eles da Europa noções rígidas de resguardo e de agasalho. Superticioso horror de banho e do ar. Noções que nocivas à criança em clima temperado, em clima quente significaram muitas vezes a morte. (...) As mulheres Portuguesas a principio crearam mui poucos filhos, que dois terços destes morriam pouco depois de nascidos. (...) Abrandou, decerto, a mortalidade infantil no Brasil, da segunda metade do século XVI em diante, mas continuou impressionante. (...) No século XIX é um dos problemas que mais inquietam os higienistas do Segundo Império (FREYRE, 2001, p.418).

Segundo Gilberto Freyre, norte do país as mães aprenderam com as índias o uso da mandioca na alimentação do filho. Logo nos primeiros meses a criança era alimenta com os mingaus de carimã, com os quais quase todas as crianças foram alimentadas durante a sua infância.

Para muitos médicos higienistas em meados da segunda metade do século XIX, as causas mais frequentes de mortalidade da criança ainda na primeira infância deviam-se também pelas comidas fortes, insuficiente e imprópria; a falta de tratamento médico na invasão das moléstias; perigo das amas-de-leite escolhidas sem cuidadoso exame; males da dentição e dos vermes; da umidade das casas e as fortes alternativas de temperatura; o mau tratamento do

cordão umbilical, etc. Além disso, as crianças eram acometidas de doenças infecciosas pela falta de higiene nos cuidados das mães. Somente com o surgimento dos médicos pediatras que passaram a ser divulgada a prescrição de uma alimentação mais leve, mas as crianças, em geral, mantinham uma alimentação que não se diferenciava muito dos adultos (MARY DEL PRIORE, 2000, p.88).

Segundo Gilberto Freyre, os higienistas desta época preocupavam-se em explicar e combater a mortalidade infantil. A mortalidade atingia crianças de todas as raças, independentemente do sexo. A justificativa para a vulnerabilidade das crianças estava diretamente relacionada à pobreza, ao concubinato que geravam um grande número de crianças ilegítimas, as doenças que atingiam a infância, sobretudo as crianças indígenas e alguns poucos sobre as escravas.

No século VIII e XIX, a morte precoce era o destino da maioria das crianças que sofria com as condições precárias, sobretudo dos cortiços e vilas que dividiam um espaço pequeno, úmido, apertado e fechado que acabava por favorecer focos de doenças como cólera, varíola, tuberculose, febre amarela, gripe etc. O falecimento infantil era tão grande que algumas ações imediatas, como o batismo, eram apressadas para os primeiros dias de vida, já contando com a morte breve das crianças, não garantia, nem mesmo os filhos da nobreza (MARY DEL PRIORE, 2004a).

Para os médicos higienistas, o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio para o clima quente, o aleitamento mercenário com amas-deleite atingido por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a "umidade das casas", o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras, foram certamente as principais fatores que impediam que as crianças no Brasil não chegassem aos primeiros meses de vida (MARY DEL PRIORE, 2004b).

Gilberto Freyre relata que no século XIX, em decorrência do clima quente, os médicos já ensinavam às mães a envolverem seus filhinhos em mantinhas suaves, leves e folgadas. Além do leite, eram muito comuns alimentos engrossados com farinha, as chamadas "papas", quando havia a falta de leite à mãe, alugava-se uma ama de leite negra para alimentar a criança. Esses hábitos perigosos, fizeram muito mal às crianças. Era também muito recorrente as crianças serem afetadas por cólicas continuas. Essas práticas alimentares inadequadas não eram vistas pelas mães como um perigo a saúde de seus filhos, pelo contrário, elas queriam fortificar suas crianças, como foram de evitar o risco de perdê-las nos primeiros meses de vida. Portanto, a superalimentação parecia para as mães uma forma

simbólica de evitar mau nutrição e a morte das crianças. A técnica da pré-digestão de alimentos embebidos na saliva dos adultos significava muito mais um cuidado, do que falta de higiene. O leite de cabra era também considerado um poderoso fortificante infantil, sobretudo para as crianças com uma saúde frágil. Iniciando a dentição o cardápio das crianças geralmente sofria significativas alterações. As crianças ainda muito pequenas comiam de tudo: pirões de farinha, carne desfiada, peixe cozido, caldos de panela engrossado com farinha eram os preferidos pelas mães.

No século XIX as doenças mais comuns que geralmente provocavam a morte das crianças ainda na primeira infância eram sarna, impingem, sarampo, erisipela e lombrigas. Havia o hábito de combater algumas doenças com remédios para o fortalecimento da criança contra doenças. Era indicada remédios de manipulação para crianças que nasciam debilitadas. Sabe-se em 1900, por todo o Brasil, muitas crianças eram vítimas de graves doenças causadas por verminoses e lombrigas. Em Belém do Pará, por exemplo, a propaganda do fortificante no Jornal Folha do Norte, em 1909, indicava que as crianças que tomavam a “Emulsão de Scott” se criariam gordas e fortes e estavam protegidas do raquitismo, da escrófula e também protegidas de ataques de tosse, da febre escarlatina, sarampo e de outras enfermidades que geralmente as crianças na primeira década do século XX eram vitimadas.

Para combater essas moléstias era indicado “Pirulas Assucaradas Beirão” contra vermes e o “Xarope Agradável” contra lombrigas. A propaganda das medicações era amplamente divulgada no Jornal Folha do Norte orientando as mães ao cuidado com o uso de medicações erradas, mas que parte das moléstias que acometiam a população infantil era causada por vermes e lombrigas no intestino. Assim, o anúncio recomendava a aplicação do remédio contra vermes para combater essas moléstias: *são inofensivos para crianças; são de utilidade real, pois são levemente purgativos e sem irritarem o estomago e intestinos restituem ás crianças um bem estar geral*. Para combater as lombrigas nos intestinos dos pequeninos dizia o anúncio: *a maior parte das moléstias nas crianças são devidas à existência de lombrigas nos intestinos e, portanto, é de bom conselho que os paes e mães de família façam applicar os remédios Beirão contra Vermes antes de sujeitar seus queridos filhos a qualquer outra medicação, muitas vezes errada e fatal*.

Os anúncios sugeriam ainda o combate às verminoses intestinais com o uso do “Vermifugo Paraense”. O referido remédio era indicado como poderoso medicamento no combate aos parasitas intestinais que vitimavam as crianças na primeira infância que lhe tiravam a saúde e, em alguns casos a vida. Constata-se em um dos anúncios o seguinte

discurso: *Os vermes intestinais são causa de degostos. As creanças são terrivelmente perseguidas por estes parasitas, que tira-lhe a saúde e muitas vezes a vida. Causa dó ver morrer uma gentil creança victimada por tão asquerosos parasitas. É necessário e urgente, logo que apareçam os vermes, expelli-os de seus alojamentos. E o “Vermífugo Paraense” um medicamento poderosíssimo para este fim. O gosto, o cheiro do “Vermífugo Paraense” são perfeitamente tolerados por qualquer creança.*

Funerais e sepultamento de crianças

Nos relatos dos viajantes que passavam por aqui testemunharam no correr do século XIX e início do século XX os funerais de crianças como uma “procissão triunfal”. Sobre os “anjinhos”, os visitantes estrangeiros, segundo Gilberto Freyre, se mostraram surpresos pelo esmero em que pequenos defuntos eram arrumados e expostos. A maioria desses relatos se concentra em dois momentos: o primeiro diz respeito à forma como se apresentava o cadáver à visitação, nos dando detalhes sobre o corpo, sobretudo o uso de adereços (fitas coloridas, flores artificiais e jóias) e adornos (como coroa na cabeça); o segundo é a profissão fúnebre e o sepultamento. Uma prática muito comum narrada pelos viajantes nos rituais fúnebres infantis era o de arrumar o “anjinho” de forma a lhe restituir o aspecto que tinha quando vivo, por intermédio da maquiagem. Geralmente a criança morta tinha faces e lábios pintadas em abundância de um rosa brilhante, resultando numa aparência de que a criança estava viva. Há outro artefato bastante recorrente nos funerais infantis relato pelos viajantes era o pano branco bordado ou a toalha de renda sobre o caixão.

De acordo com Gilberto Freyre, havia um zelo significativo em dar à criança que acabara de morrer uma série de procedimentos e garantisse uma cerimônia digna para o pequenino, tanto que em algumas capitais no Brasil havia o hábito de depositarem-se os pequenos defuntos na Roda de Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, para que a instituição de recolhimento de crianças abandonadas assegurasse que fossem enterrados dignamente.

A enorme importância dada aos funerais de crianças estava relacionado a uma crença de que de que morrer criança era uma maneira de garantir a salvação. Além disso, a positividade da morte infantil indicava intercessão das crianças mortas junto às autoridades celestes em favor dos seus. Era hábito das famílias fazerem a mortuária, com todo o aparato com que se apresentavam os rituais fúnebres. Há indícios também de que os funerais de anjinhos eram geralmente feitos de dia e com uma procissão pelas ruas da cidade. O pequeno anjinho era geralmente vestido de branco que estava associada à inocência e pureza virginal, contrário a

mortalha dos adultos que era roxa ou preta, as cores da penitência. O branco estava também associado à imagem a Nossa Senhora da Conceição, uma vez que é com esta cor que Virgem Maria se veste nas representações da “Imaculada Conceição”. É daí que surge a prática de vestir a criança morta com vestes de santos, o que seria favorecido pela intervenção do santo, o qual receberia a proteção e o guiaria em direção ao Céu.

O caixão foi outro elemento muito bem retrato pelos viajantes, segundo Gilberto Freyre. O esquife servia principalmente para como suporte à exposição e transporte do cadáver, já que o corpo não era enterrado dentro dele, um mesmo esquife era utilizada em diversos funerais. No caso de crianças mortas de famílias abastada era muito recorrente utilizar o esquife para transporte do corpo, geralmente com forro de tafetá branco ou cor de rosa com detalhes em prata. Dependendo da idade da criança a cor do caixão: nos caixões de criança de menos de oito anos o rosa podia dar lugar ao azul celeste. No caso de crianças escravas havia ainda o costume de enterrá-las nas redes que serviam de leito quando eram vivos, sem qualquer lençol sobre o corpo.

Cortejo fúnebre era o ponto alto da participação coletiva. Geralmente toda a cidade era chamada a participar do ritual de cortejo. Segundo Gilberto Freyre, diferentemente dos adultos, nos funerais infantis a criança era levada de dia, lugar do cotidiano, do familiar. As procissões diurnas eram índice de que se dava por garantia de salvação e a de louvar o pequeno falecido. Em sua estadia no Rio, no século XIX, o viajante Luccock, diz Gilberto Freyre, teve a interessante experiência de participar, ao menos por poucos momentos de um cortejo fúnebre infantil. Ele comenta que foram tomadas suas mãos e colocadas sob o estrado o qual apoiava o corpo da criança falecida, porém, por medo de ofender as pessoas com atitudes ou olhares incompatíveis, deixou-os. Após observar outros funerais como esse, percebeu que seria uma homenagem fina, se tivesse continuado. Os funerais de crianças estava relacionado a uma crença de que morrer criança era uma maneira de garantir a salvação. Gilberto Freyre narra uma fala de um viajante estrangeiro ao presenciar um funeral de uma criança no Rio de Janeiro, ouvi-se a mãe do meninozinho exclamar: Oh, como sou feliz! Morreu-me o último filho! Como sou feliz! Agora quando eu morrer e for para o Céu não deixarei de entrar: lá estarão meus cinco filhinhos para me arrastarem para dentro agarrados às minhas saias: Entra, mãe! Entra! (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 460).

Os funerais eram geralmente pomposos e todos cantando tristonhamente pelas ruas rezas fúnebres. Os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis e vestidos geralmente de anjos com asas, e os cabelos penteados em cachos e com *rouge* nas faces. As

crianças de famílias pobres eram enterradas com a melhor roupa. Já as meninas-moças eram vestidas com roupa branca e com fitas azuis no cabelo e com coroas de flores brancas nos cabelos.

Durante o velório de criança no século XIX, os gestos dos familiares e mesmo da mãe da criança não se distinguia se se tratava de alegria ou tristeza. Sobre os funerais narra Freyre:

os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis, e vestidos de querubins ou de anjos, com asas, e os cabelos penteados em cachos. Quando havia necessidade de cachos suplementares, o encarregado dos funerais completava-os, suprimindo os pequenos defuntos, não só de cachos,mas de “rouge” para face e de pós prateados para o pescoço e para os braços (GILBERTO FREYRE, 2008, p. 115).

Como nos diz Gilberto Freyre, a morte da criança era percebida pelos viajantes estrangeiros, mais como um momento de júbilo que um momento de luto. Muitos deles (viajantes) tiveram a oportunidade de presenciar um funeral infantil. Eles relatam que esses cerimoniais mais se pareciam com festivais. Além disso, muitos parentes e amigos da família da criança se congratulando, criavam um clima de estranha descontração de tal forma que a exacerbação de sentimentos positivos e o exagero em cores. Mas se engana aquele que supõe que esse seria um sinal de desprezo pela criança. Ewbank e outros viajantes apontam para a crença na certeza da salvação da alma infantil como possível explicação para esse desprendimento. Em 1840, ele narra que as crianças com menos de 10 e 11 anos eram vestidas de frades, freiras, santos e anjos. Era comum vestir de São João o cadáver de menino, já a criança que tinha o nome de São Francisco ou Santo Antônio usavam geralmente enterrados com mortalha. Para as crianças maiores, São Miguel Arcanjo era o modelo. Vestia-se então o pequeno cadáver com uma túnica, uma saia curta presa por um cinto, um capacete dourado (de papelão dourado) e apertadas botas vermelhas. Com a mão direita apoiada sobre o punho de uma espada. As meninas representam ‘madonas’ e outras figuras populares.

Viajantes também registraram o uso de pano branco como mortalha, usado entre as camadas mais humildes, principalmente entre as crianças escravas recém chegadas da África. Há indícios de que essa prática foi transplantada desse continente, pois entre os africanos a cor branca é a preferência para enterrar os mortos, sobretudo as crianças já que pela liturgia cristã o branco é uma cor que representa a inocência e a pureza virginal.

Quanto aos rituais de sepultamento de crianças no Brasil, Gilberto Freyre relata que até por volta das primeiras décadas do século XIX elas eram enterradas em igrejas. A partir deste período começaram a aparecer referências de sepultamentos fora das dependências de igrejas.

Com relação ao luto, os viajantes, segundo Gilberto Freyre, narram que dependendo da posição social da família era comum que após o sepultamento da criança os parentes ficavam em reclusão de luto durante oito dias.

Uma outra prática muito comum no Brasil era anunciar o falecimento de crianças principalmente das famílias abastadas. Em Belém do Pará, por exemplo, anúncio fúnebre fazia parte do cotidiano da imprensa belenense da segunda metade do século XIX, mesmo que fosse uma simples informação sobre a criança morta e o enterro, se seria realizado naquele dia e em alguns casos o motivo da morte. Havia ainda a publicação nos jornais de grande circulação diária do número de mortos que seriam enterrados naquele dia.

Sabe-se também que as famílias mais abastadas não só publicavam nos jornais a perda de um anti-querido como recebiam inúmeras manifestações públicas de carinho e afeto neste momento de perda, de sofrimento e de dor. Geralmente as mensagens de condolência eram encontradas com muita facilidade nos jornais. Recorrentemente essas mensagens eram cheias de elogios ao morto, evidenciavam as qualidades do falecido. As crianças sempre eram vistas, como meigas, doces, puras, verdadeiros anjos, tão boas que Deus por sua imensa misericórdia as tomou para si de modo que as mesmas não sofressem nesse mundo de aflição.

Superstições no cuidado da criança

Nas práticas de cuidados higiênicos das mães com as crianças eram baseadas no conhecimento da cultura popular. Muitas doenças infantis eram tratadas pela medicina popular. Sobre a higiene e o asseio dos nativos Gilberto Freyre (2001, p.206-2007), referindo-se a Werren, diz que não faltavam à criança indígena no Brasil cuidados da mãe pela sua saúde. Indicando como uma das medidas profiláticas, mostra-o asseio em que era conservado o curumim. As mães indígenas preservavam a sua alegria e o seu bem-estar. Segundo Gilberto Freyre, o viajante francês Lérry levou para Europa entre as suas melhores lembranças o cuidado das mães indígenas com a saúde dos filhos. Ele ficou impressionado com a higiene infantil e doméstica dos indígenas, que se contrastava com a dos europeus. A criança crescia livre das fraldas, cueiros e panos que lhe dificultavam os movimentos. Mas nem por isso as crianças cresciam sujas e descuidadas. Ao contrário, as mães preservavam a limpeza e o asseio constata da criança (GILBERTO FREYRE, 2001).

Para Gilberto Freyre, o cuidado com as crianças na Amazônia seguiu uma prática cultural que misturava as superstições e crenças indígenas, negras e europeias. Havia a preocupação em resguardar as crianças contra o assédio das bruxas. As mães tinham medo de deixar seus

pequenos recém-nascidos desprotegidos dos poderes maléficos das bruxas. Era comum as mães protegerem seus filhos com defumadores na casa e ao uso de plantas e relíquias para afugentar as bruxas. O uso de arruda, figas e orações, por exemplo, eram recorrentes para evitar “mau olhado”, pois a fragilidade do corpo infantil era a grande preocupação das mães. Sendo assim, ao mais estranho sintoma que a criança apresentava como, choro intenso e repentino, tremores, apatia, mudança na aparência física da criança, era motivo da mãe definir como quebranto. Para combater o quebranto era comum a criança ser benta, em jejum, durante três dias, com raminho de arruda ou alecrim, por uma rezadeira. Assim as mães se armavam de orações e rezas para afugentar as bruxas. Havia a preocupação em resguardar as crianças contra o assédio das bruxas. As mães tinham medo de deixar seus recém-nascidos desprotegidos dos poderes maléficos das bruxas. Narra Gilberto Freyre:

Tradições portuguesas trazidas pelos colonos brancos — a do cordão umbilical ser atirado ao fogo ou ao rio, sob pena de o comerem ratos, dando a criança para ladra; a da criança trazer no pescoço o vintém ou a chave que cura os “sapinhos do leite”; a de não se apagar luz enquanto o menino não for batizado para não ser vir a feiticeira, a bruxa ou o lobisomem chupar-lhe o sangue no escuro; a de se darem nomes de santos às crianças pois, caso contrário, se arriscam a virar lobisomem (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 382).

Com o tempo foi possível constatar que não eram as bruxasⁱⁱⁱ as responsáveis pela mortalidade infantil nos primeiros anos do século XX, mas sim a facilidade com que as crianças adquiriam doenças. Como nos diz Gilberto Freyre, algumas crenças que rodearam o cuidado das mães com criança no Brasil com relação aos ataques das bruxas foram trazidas de Portugal. Havia a crença de que as bruxas chupam o sangue das crianças e de que o primeiro cabelo que se corta a uma criança não deve ser jogado fora, para que as bruxas não façam nele uma bruxaria. Além disso, há crenças de que para livrar a criança das bruxas, deve-se pôr-lhe debaixo do travesseiro, enquanto dorme, uma tesoura aberta em forma de cruz, acompanhado de ramos de alecrim e arruda.

Segundo Gilberto Freyre, havia ainda a crença de que, quando uma criança adoecia, dever-se-ia pendurar-lhe um amuleto^{iv} com objeto de proteção. Logo ao primeiro sinal de adoecimento deveria colocar no pescoço da criança um rosário de cabeças de alhos enfiadas num cordão, para assim, estar protegida das malvadezas das bruxas feiticeiras. Até hoje há o hábito no norte e nordeste brasileiro de benzer a criança com quebranto^v. Ao mais simples sinal de que a criança estava “mufina”, imediatamente providenciava-se uma velha benzedeira ou rezadeira^{vi} para rezar sobre a criança doente com alho e folha de arruda. As sextas-feiras

costumavam-se defumar a casa ao meio dia e a noite, para afastar o mal que acometia a criança pequena. No século XIX era comum as mães protegerem seus filhos com defumadores na casa e ao uso de plantas e relíquias para afugentar as bruxas. Era recorrente o uso de amuleto como figas, dentes de animais, e mechas de cabelo para proteger o recém-nascido dos ataques das bruxas. Sobre isso fala Gilberto Freyre:

No Norte ainda é comum ver meninos cheios de tetéias penduradas ao pescoço — dentes de animais, figas de madeira ou de ouro, bentos e medalhas católicas, mechas de cabelos. Aliás no costume, entre famílias mais devotamente católicas do norte e do centro do Brasil, de ofertar os cachos ou a cabeleira do menino, quando atingida a idade de cortar-lhe o cabelo rente, à imagem do Senhor dos Passos ou Senhor Morto, talvez sobreviva aquele receio ameríndio do cabelo, dos dentes ou das unhas do indivíduo, principalmente da criança, servirem de objeto a prática de feitiçaria ou de magia. Que melhor meio de evitar semelhante risco que o de oferecer ao próprio Jesus o cabelo da criança? (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 201).

Sobre a criança indígena, Gilberto Freyre diz que durante toda a infância continuava as medidas de profilaxia da criança contra as influências malignas. Todo esse cuidado vinha também da cultura indígena. As crianças indígenas eram protegidas de todos os males e agouro. Geralmente as crianças indígenas tinham o corpo pintado de urucu ou jenipapo, os beijos e orelhas perfuradas, penas enfiadas nesses orifícios, dentes de animais pendurados no pescoço. Tudo para desfigurar, mutilar a criança, com a intenção de torná-la repulsiva aos espíritos maus. Ou seja, guardá-las do mau olhar. Sobre as primeiras cerimônias em torno da criança indígena, Freyre diz que

No caso de ser macho o recém-nascidos, um arco com flexas e “molhos d’ervas”. Através da infância continuavam as medidas de profilaxia da criança contra as influências malignas: têm muito agouros, porque lhe põem algodão sobre a cabeça, penna de pássaros e paus. (...) Era também o corpo pintado de urucu ou jenipapo: os beijos, o septo, as orelhas perfuradas, batoques, fusos, penas enfiadas nesses orifícios; dentes de animais pendurados ao pescoço. Tudo para desfigurar, mutilar a criança, com fim de torná-la repulsiva aos espíritos maus; guardá-la do mau-olhado e das más influências (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 201).

No Norte do país, ainda hoje é utilizado adereços no pescoço para proteger a criança de mau olhar. Entre os objetos mais usados estão: dentes de animais, figas de madeira ou de ouro, medalhas com imagem de santos e mechas de cabelo. Perdura também o costume de ao cortar o cabelo e as unhas do menino deve-se ofertá-los ao Santo devoto da família como medida de proteger a criança.

Papel das amas de leite na educação de crianças

O papel das amas de leite na vida das crianças brasileiras no século XIX foi muito importante. Nas famílias abastadas as amas de leite eram consideradas como se fossem da família. Freyre comenta:

A figura boa da ama negra que, nos tempos patriarcais, criava o menino lhe dando de mamar, que lhe embalava a rede ou o berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado, o primeiro “padre-nosso”, a primeira “ave-maria”...lhe dava na boca o primeiro pirão com carne “molho de ferrugem”, ela própria amolegando a comida (GILBERTO FREYRE, 2001, p.391).

Assim como Câmara Cascudo, Gilberto Freyre salienta que foi por intermédio das amas de leite que as crianças aprendiam cantigas de ninar^{vii} e histórias de “bicho-papão”. Como diz Gilberto Freyre, a criança ficava à mercê de um grande manancial de histórias terríveis de visagens e assombrações causando geralmente os gritos dos meninos à noite. Não era uma atividade lúdica, mas sim uma atividade de controlar os meninos malcriados. A presença constante das chamadas mães-pretas tinham suas histórias entrelaçadas com a vida das crianças que, apesar de não terem sido seus filhos legítimos, eram amamentados e criados com afeto e dedicação extremos. Tais mulheres, em algumas famílias, eram bastante respeitadas e reverenciadas. Sobre o papel das amas nos cuidados da criança, Gilberto Freyre nos diz que

era uma primeira infância cheia de dengos, de agrados, de agarrados com as mucamas e com mãe; de banhos mornos dados pelas negras; de mimos; de cavilação, de cafuné por mão de mulata; de leite mamado em peito de negra às vezes até depois da idade da mama; ...de sonos dormidos em colo da mucama. (...) Houve mães e mucamas que criaram os meninos para serem quase uns maricas (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 426).

O papel das amas de leite na vida das crianças brasileiras no século XIX foi muito importante. Nas famílias abastadas elas eram consideradas como se fossem da família, a presença constante das chamadas mães-pretas tinham suas histórias entrelaçadas com a vida das crianças que, apesar de não terem sido seus filhos legítimos, eram amamentados e criados com afeto e dedicação extremos. Tais mulheres, em algumas famílias, eram bastante respeitadas e reverenciadas. Há registro de que quando envelheciam, as mães-pretas passavam a ser uma figura, especialmente institucionalizada pelas famílias patriarcais.

Ainda jovens ou já mais velhas, as mulheres negras compartilhavam a condição feminina maternal com as mães brancas — em muitos casos, decerto, determinado traço se convertia numa verdadeira substituição ou troca dos papéis sociais. O contexto cultural, que envolvia a questão do ato de amamentar, é um assunto bastante complexo e com múltiplas razões e implicações. Sabe-se que as “amas”, apesar de sua relação de dedicação e doação, desempenhavam uma tarefa imposta injustamente como resultado de sua condição social — a escravidão. De certo modo, as nutrizas foram definitivas em relação às mulheres e crianças brancas da sociedade, assim como na vida íntima feminina (KOUTSOUKOS, 2010).

Segundo Gilberto Freyre, a escolha da escrava negra para ama do menino foi trazido de Portugal como uma prática higiênica, pois havia múltiplos discursos sobre a amamentação. As mulheres da elite francesa diziam que a amamentação era fisicamente ruim para mãe e de gerar uma sensibilidade nervosa diante do choro da criança e, assim, provocavam a fraqueza de sua constituição. No mais, havia ainda o argumento estético expresso na perda da beleza, na deformação dos seios e na sua flacidez. Do ponto de vista moral, as mulheres achavam, de um lado, pouco digno de amamentarem os seus filhos, e de outro lado, a vergonha em mostrar os seios. Os maridos, por sua vez, consideravam a amamentação um atentado à sexualidade e restrições ao prazer. Arelado a toda essa concepção moralista, havia principalmente a orientação médica da incompatibilidade sexo e amamentação.

Os médicos moralistas do século XVIII diziam que enquanto a nutriz amamentava seu filho não podia ter relações sexuais, pois o esperma estragaria o leite e o faria azedar. Portanto, muitas mulheres europeias eram aconselhadas a contratar uma nutriz para amamentar seu filho, e assim podiam exercer o seu papel de esposa, cumprindo o suas obrigações conjugais, sem por em risco a vida de seu filho, e muito menos o casamento. Assim, a amamentação desde o século XVIII passou a ser um meio de vida para as mulheres pobres que (NASCIMENTO, 2008).

Em Portugal, nos séculos XVII e XVIII, os mestres da “arte de curar e criar meninos” considerava que as negras e mulatas apresentavam um leite mais forte apresentavam outras características que satisfaziam as exigências dos higienistas portugueses. Dentes alvos e inteiros, pois era raro encontrar entre as senhoras brancas uma de dente sãos. Além disso, muitas não eram primíparas, não tinham sardas e eram mães de filhos sadios (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 414-415).

Entretanto, Gilberto Freyre comenta que no Brasil essas ideias moralistas não foram exatamente constatadas. O que houve, entre nós, foi impossibilidade física de muitas mães de

atenderem a esse dever de maternidade. As mulheres, segundo Gilberto Freyre, casavam ainda muitas meninas e enfrentavam geralmente uma gravidez com alguns problemas de ordem física, pois muitas mães eram incapazes suportar as fadigas de uma amamentação prolongada. Além disso, sucediam-se muitos partos. Era comum a mulher ter um filho atrás do outro. Muitas vezes filhos nascidos mortos. Enfim, as jovens mães padeciam a cada gravidez. Portanto, a escrava ama-de-leite era chamada da senzala à casa-grande para ajudar franzinas mães de quinze anos a criarem os filhos. (GILBERTO FREYRE, 2001, p.413-414).

A entrada destas mulheres no cotidiano de um núcleo familiar, com o qual não tinham nenhum vínculo biológico ou de parentesco, foi absorvida devido a aspectos culturais determinantes. Em primeiro lugar, é necessário explicar que a prática da amamentação era um tabu na vida familiar do século XIX e que teve diversos desdobramentos sociais — particularmente no aspecto da exploração econômica. É importante ressaltar que o uso sistemático da nutriz era também um costume comum nos Estados Unidos, assim como na Europa.

Assim como acontecia em várias capitais brasileiras, na Belém do Pará, da metade do século XIX, ainda era muito recorrente o aluguel de nutriz, ou seja, as amas de leite que representava uma atividade financeira importante nas cidades. Sabe-se que em todo o Brasil modestos senhores de escravos exploravam esse mercado bastante lucrativo ao alugar suas escravas no período pós-parto como “amas de leite”.

Como se vê, o aluguel das amas de leite escravas era bastante lucrativo para os senhores de escravos urbanos até o início do século XX. Segundo Gilberto Freyre, o comércio desse negócio era oferecido nos anúncios de jornais das cidades brasileiras. Em Belém do Pará, por exemplo, era recorrente anunciar em jornais de grande circulação pela cidade o aluguel de “amas de leite”. No *Jornal Diário de Belém*, na segunda metade do século XIX, constatamos anúncios de aluguel de ama de leite livre ou escrava com boa aparência, sadia e sem cria para amamentação. Em alguns anúncios havia ainda a intensão de pagar bem e se fosse escrava prometia-se dar a sua liberdade no fim de seis anos.

Gilberto Freyre afirma que culturalmente as amas de leite, mucamas e bás deixaram marcas profundas na história familiar da sociedade brasileira, sobretudo na história da infância. Para alguns autores, na atualidade, os resquícios do passado se refletem nas babás de hoje: em sua grande maioria mulheres pobres e predominantemente negras. Um dos aspectos interessantes da relação das escravas amas-de-leite com os meninos da casa-grande foi o afago e a ternura com não conheciam os europeus. Houve entre a disseminação de valores

religiosos e de sentimentos. Um exemplo disso é o relato que Gilberto Freyre faz sobre a infância de Silvio Romero num engenho no Norte. A lembrança mais marcante de sua infância foi a escrava Antônia, sua mãe negra. Ela que o fizera religioso, ensinando o primeiro “padre-nosso”, a primeira Ave-maria“. As canções expressam uma sentimento maternal de proteção para com o filho, numa relação de afeto. Com relação às canções, narra Gilberto Freyre: as canções de berço portuguesas, modificou-as a boca de ama negra, alterando nelas palavras, adaptando-as às condições regionais, ligando-as às crenças dos índios e às suas (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 382).

Ama negra foi indubitavelmente uma figura importante na vida da criança branca. Ela criou o menino dando de mamar, preparou-lhe a comida e o banho morno, cuidou-lhe da roupa, contou-lhe história ao embalhar-lhe a rede ou ao berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado. Desde o Brasil Colônia houve propagação de histórias de contos portugueses que influenciaram o imaginário da criança brasileira. As canções de ninar, acalantos, cantigas de roda, histórias dos contos maravilhosos, de visagens e assombrações etc.. foram trazidas de Portugal e sofreram alterações pela boca das amas. Narra Gilberto Freyre:

As histórias portuguesas sofreram no Brasil consideráveis modificações na boca das negras velhas ou amas de leite. Foram as negras que se tornaram entre nós as grandes contadoras de histórias. (...) por intermédios dessas negras velhas e das amas de menino, histórias africanas, principalmente de bichos acrescentaram-se às portuguesas, de trancoso, contadas aos netinhos pelos avós coloniais – quase todas histórias de madrastas, príncipes, gigantes, princesas, pequenos-polegares, mouras-escantadas. Mouras-tortas (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 386)

Gilberto Freyre ressalta que a linguagem infantil também foi se amolecendo ao contato da criança com a ama negra. Algumas palavras, ainda hoje duras quando pronunciado pelos portugueses, se amaciaram no Brasil por influência da boca africana. A ama negra, segundo ele, fez com as palavras o mesmo que com a comida machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para boca do menino branco as sílabas moles (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 386-387). Referindo-se ao menino do Norte do país e sobre a ama de leite, Freyre destaca:

Daí esse português de menino que no norte do Brasil, principalmente, é uma das falas mais doces deste mundo. Sem rr nem ss; as sílabas finais moles. (...) A linguagem infantil brasileira, e mesmo a portuguesa, tem um sabor quase africano: ccá, pipi, bumbum, tentém, neném, tatá, papá, papato, lili, mimi, au-au, bambanho, cocô, didinho, bimbinha. Amolecimento que se deu

em grande parte pela ação da ama negra junto à criança. Os nomes próprios foram os que mais se amaciaram (...) As Antônias ficaram Dondons, Toninhas, Totonhas; as Terezas, Tetés; os Manuéis, Nezinhas, Mandus, Manés; Franciscos, Chicos, Chiquinhos, Chicó (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 387).

Gilberto Freyre as amas de leite foram sobremaneira importantes nos cuidados da criança da casa grande. Houve mães e mucamas que criaram os meninos para serem quase uns maricas. Moles e bombos, esses meninos não dormiam sozinho, mas na cama da mucama e viviam sempre dentro da casa brincando de padre, de batizado e de pais das bonecas das irmãs. Amolegado por tantos mimos e resguardos da mãe e das negras, era natural que muito menino crescesse amarelo: a mesma palidez das irmãs e da mãe enclausuradas nas casas grandes. Ao falar das crianças negras, Gilberto Freyre diz que houve molequinho da senzala criados nas casas grandes com os mesmos mimos afagos e resguardos de meninos brancos. As iaiás solteiras, ou de senhoras maninhas, que não tenho filho para criar deram para criar muleque ou mulatinho, e às vezes com exageros de dengos (GILBERTO FREYRE, 2001, 426-427).

Educação, castigos corporais e brincadeiras infantis

Segundo Freyre, a infância no Brasil era muito curta. No século XIX as meninas se tornavam mulheres muito cedo, pois quando amadureciam acabava com todo o jeito infantil que muitas delas ainda aparentavam. O primeira comunhão era um ritual de passagem da infância para a menina se tornar sinhá-moça. Narra Gilberto Freyre:

Desde o dia da primeira comunhão que deixavam as meninas de ser crianças: Era um grande dia. Maior só do casamento. Vestido comprido todo de cassa guarnecido de folhos e pregas. O corpete franzido. A faixa de fita azul caindo para trás, em pontas largas, sobre o vestido banco. A bolsa esmoleira de tafetá. O véu de filó. A capela de flor de laranjeira. Os sapatinhos de cetim. As luvas de pelica. O livro de missa encadernado em madrepérola. O terço, de de cordãozinho de ouro. Cruz também de ouro (GILBERTO FREYRE, 2001, 399)

Ao quatorze ou quinze anos a menina-moça já se vestia com um aspecto de senhora. Algumas já haviam perdido o ar de docilidade e graça feminina e demonstravam um ar de senhora:

As mulheres amadureciam cedo. (...) Aos quatorze o quinze anos, a menina vestia-se como uma grave senhora... Amadureciam antes do tempo em senhoras: senhoras tristes, tristonhas. (...) o homem com quem a moça, de

pouco mais de treze anos, se casava, raramente era de sua própria escolha. A escolha era dos seus pais ou simplesmente de seu pai (GILBERTO FREYRE, 2008, p. 95-97).

No século XIX, segundo Gilberto Freyre, a família se preocupava com a menina que chegava solteira aos quinze anos. Os pais faziam imediatamente promessa a Santo Antônio ou São João. Sobre os casamentos no Século XIX, narra Freyre: casamentos precoces significavam proles precoce. Aos quinze anos, a moça era geralmente mãe. Algumas vezes era mãe aos quatorze e mesmo aos treze anos (GILBERTO FREYRE, 2008, p. 97).

Os meninos também amadureciam muito precocemente. Geralmente aos dez anos já tinham um aspecto de adulto com ar tristonho e de mais velho. A juventude se perdia diante de um homezinho serio e sisudo. Sobre os meninos fala Gilberto Freyre:

O menino, também, crescia como se fosse desde os oito anos adulto ou homenzinho. Aos dez anos era uma caricatura de homem. (...) Às vezes tristonhas de meninos amadurecidos em homens antes de tempo. (...) A educação brasileira favorecia, num Brasil ortodoxalmente patriarcal como foi o dos meados do século XIX, a prematuridade do menino. Muito cedo era o menino da família patriarcal, abastada, rica ou simplesmente remediada, enviado para colégio, onde ficava sob regimento de internato (GILBERTO FREYRE, 2008, p. 98)

Sobre a educação de criança, Gilberto Freyre ressalta que o médico francês Dr. Rendu, que conheceu o Brasil Imperial da primeira metade do século XIX, diz que aos sete anos, o jovem brasileiro já possui a austeridade de um adulto. Caminha com ar majestoso, de chibata à mão, orgulhoso da roupa que ostenta e que o faz assemelhar-se mais aos bonecos de nossas feiras que um ser humano. Diz Gilberto Freyre sobre essa narrativa:

Vejam-se as fotografias de meninos brasileiros dos meados do século passado. São criaturas de olhos doces, de ar tristonho, de aparência seráfica, de cabelos amaciados pela muita brilhantina de então e abusava, crianças vestidas – quando já de mais de nove anos – como gente grande e esforçando-se para parecerem velhas, que surgem dos velhos álbuns brasileiros de família. Aos quinze anos ou dezesseis anos, o menino terminava os estudos no colégio. Estava no tempo de ir para a escola superior. Para a academia com se dizia: Academia de Direito, Academia de Medicina (GILBERTO FREYRE, 2008, p. 99-100).

Para Gilberto Freyre, quanto às práticas de disciplinamento na educação das crianças nos séculos XIX e XX, a punição corporal era um método de controle. Os castigos e as ameaças com crianças foram introduzidos no Brasil Colonial pelos primeiros padres da Companhia de

Jesus, em 1549. Reação indígena a tal tipo de prática disciplinar era de indignação. O menino indígena crescia livre de castigos corporais e de disciplinas paterna ou materna.

A pedagogia jesuítica pregava a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito da família. Segundo Gilberto Freyre,

houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira (...) distribuía castigos com ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujos (GILBERTO FREYRE, 2001, p. 472).

Segundo Gilberto Freyre, os colégios do tempo de Império já havia o uso da palmatória para disciplinar comportamento de crianças. Para Freyre, o menino no Brasil Colônia e Império foi vítima, quase tanto quanto o escravo, do sadismo patriarcal. Ao descrever o martírio do ensino colonial antes da Independência, e mesmo que se desconte a idealização morenizadora, Gilberto Freyre chama a atenção para os regulamentos rígidos na educação familiar e escolar. A criança esteve sujeita desde o período da Colônia a diversas formas de disciplinamento (moral, sentimental, física) e instrumentos de sofrimento: as várias espécies de palmatória, a vara de marmelo, às vezes com alfinete na ponta, o galho de goiabeira, o cipó, a pancada ou o empurrão no cachaço, o puxavante de orelha, o beliscão simples, o beliscão de frade, o cascudo, a palmada, o safanão etc. Ainda sobre a prática dos castigos físicos sofrido pelas crianças no período colonial Gilberto Freyre comenta:

[...] Condena severamente o uso de se açoitarem os meninos nas nádegas, prática perniciosa, própria para fomentar costumes funestos [...]. Talvez fossem melhores os suplícios de que nos fala o padre Sequeira: o menino ajoelhado em caroço de milho durante duas, três, quatro horas; os bolos das várias palmatórias pedagógicas e domésticas – a pele de cação, a de jacarandá e a maior, para os valentões, de gramari. [...] É um estudo a fazer-se, o das várias formas e instrumentos de suplícios a que esteve sujeito o menino no Brasil em casa e no colégio: as várias espécies de palmatórias, a vara de marmelo, às vezes com alfinete na ponta, o cipó, o galho de goiabeira, o muxicão, o cachaço, o puxavante de orelha, o beliscão simples, o beliscão de frade, o cascudo, o cocorote, a palmada (GILBERTO FREYRE, 1994, p. 466).

Esse trecho destacado por Gilberto Freyre nos faz pensar que havia certo paralelismo entre as formas punitivas adotadas na escola e em casa. Como um modo de disciplina, é perfeitamente compreensível se considerarmos que as práticas punitivas educacionais,

elaboradas pelos mestres jesuítas, certamente influenciavam pais e educadores fora do âmbito estritamente escolar, e inevitavelmente estendiam-se ao âmbito da vida privada da criança.

Gilberto Freyre descreve que por muitos anos o castigo e a punição eram artifícios muito usados por professores em todo o país, castigava-se fisicamente. Era comum a utilização por parte do professor da régua para bater no aluno que não respondesse, adequadamente, as suas perguntas. No período do Império os castigos corporais nas escolas, segundo Gilberto Freyre, eram efetivadas por meio da palmatória, instrumento de castigo com o qual o professor batia na palma da mão dos alunos. A quantidade de palmadas dependia do juízo deste professor sobre a possível gravidade do erro. O castigo físico noutras vezes dava-se pela prática de colocar o aluno de joelhos sobre grãos de milho ou feijão, ou ainda, de mandá-lo para frente da classe, voltado para a parede e com os braços abertos.

Com relação às brincadeiras, segundo Gilberto Freyre, os meninos caboclos do século XIX tinham muitos jogos a seu modo. Da tradição indígena ficou o gosto pelos jogos e brinquedos infantis de arremedo de animais. Nestes jogos imitavam muitos pássaros, cobras e outros animais. Sabe-se que entre algumas tribos as mães faziam para os filhos brinquedos de barro que representavam figuras de animais e de gente. Nos índios Carajás, no Rio Araguaia, o pesquisador Emílio Goeldi encontrou reminiscência dos “ídolos falomorfos de barro cozido, como eles se encontram nas necrópoles dos índios que outrora habitavam a foz do Amazonas”(GILBERTO FREYRE, 2001, p. 203). Esse interesse por brinquedos de figuras de animais é ainda hoje traço característico da cultura brasileira. No nordeste brasileiro encontramos ainda hoje nas feiras do interior brinquedo de barro com figuras de animais. Já no Pará, o brinquedo de miriti vem de um costume indígena de aves domésticas servirem de bonecas às crianças. Contudo ainda hoje o costume de pegar passarinho pelo sistema indígena do botoque ou pelo alçapão com rodela de banana, e criá-los depois, mansos, de não fugirem da mão.

Segundo Gilberto Freyre (2001), os caboclinhos brincavam com muito mais alegria que os meninos portugueses. Entretanto, havia um no menino do tempo da escravidão um sadismo que era expresso nas brincadeiras, como: matar passarinho e judiar com moleque. Sobre essa tendência sadista, comenta Gilberto Freyre (2001, p. 421):

O menino do tempo da escravidão parece que descontava os sofrimentos da primeira infância – doenças, castigos por mijar na cama, purgante uma vez por mês – tornando-se dos cinco aos dez anos verdadeiro menino diabo. Seus jogos de brincadeira acusam nele, como observamos, tendências acretamente, sadistas. E não era só o menino do engenho, que em geral brincava de bolear

carro, de matar passarinho e de judiar com muleque: também o das cidades. Mesmo no jogo de pião e no brinquedo de empinar papagaio achou jeito de exprimir-se o sadismo do menino das casas-grandes e dos sobrados do tempo da escravidão, através das práticas, de uma aguda crueldade infantil, e ainda hoje corrente no Norte, de “lascar-se o pião” ou de comer-se o papagaio do outro; papagaio alheio é destru[ido] por meio da lasca, isto é, lâmina de vidro ou caco de garrafa, oculto nas tiras de pano do rabo. Nos próprios jogos coloniais de sala surpreendem-se tendências sadistas: no “jogo de beliscão”, tão querido das crianças brasileiras nos séculos XVIII e XIX.

Há inda referências de jogos brincados pelos meninos índios dentro da água, nos rios. Os meninos criavam ciladas no rio, as quais faziam a nado, com gritos, tendo geralmente a canoa como brinquedo. Entre as meninas as bonecas de barro não teve grande influência. Sabe-se que a boneca dominante foi a de pano, de origem europeia e africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perpassando por cada categoria de análise constatamos que há uma história da infância impregnada no pensamento de Gilberto Freyre. Para resgatar a infância no Brasil do século XIX, Freyre buscou dados em vários documentos. Os discursos narrativos sobre a infância foram construídos a partir de: relatos de viajantes, narrativas de romances e contos, poemas, narrativas de historiadores, anúncios de Jornais, teses de medicina, pareceres médicos, congressos médicos etc.. É importante destacar a importância que Freyre dá aos documentos médicos.

Os dois livros de Gilberto Freyre são indubitavelmente um memorial da infância social e educacional brasileira desde o período colonial. Há uma polifonia discursiva que retrata a criança.

A cultura portuguesa, africana e indígena foram sobremaneira presente na educação da criança brasileira. É possível constatar a influência dessas culturas nos cuidados com a criança, nas brincadeiras, na oralidade, nas práticas culturais, na vida social, na vida familiar e nos rituais fúnebres. Enfim, são culturas que impregnaram pensamentos, comportamentos e hábitos que até hoje estão nas práticas culturais e educacionais de nossas crianças.

No século XIX, as concepções higienistas que se propagaram em Portugal e toda a Europa foram disseminadas no Brasil para afastamento das amas de leite pelos médicos higienistas. O papel importante das amas negras no cuidar da criança e nas práticas culturais das crianças significou a disseminação dos saberes africanos na educação da criança brasileira. Além disso, de seu afeto com essas crianças, as amas de leite e a bábá influenciaram o imaginário da criança dentro e fora da casa grande. Foi por intermédio das amas de leite que histórias

africanas acrescentadas às portuguesas foram alteradas em algum aspecto. Elas recorriam a canções de berço, a cantigas de ninar portuguesas que também foram modificadas pela influência negra, que nelas alterou palavras.

REFERÊNCIAS

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. 45ª edição. Rio de Janeiro:Record, 2001.

_____. Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX. 4ª edição. São Paulo:Global, 2008.

CASCUDO, Luiz da Câmara. Contos Tradicionais do Brasil. São Paulo: Global, 2000.

EWBANK, Thomas. A vida no Brasil (trad. Jamil Almansur Haddad). Belo Horizonte: Ed.Itatiaia: São Paulo, 1976.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Elane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

LUCCOCK, John. Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil tomadas durante uma estada de dez anos nesse país de 1800 a 1818 (tradução de Milton da Silva Rodrigues). São Paulo: Livraria Martins, 1942.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral. A Sorte dos Enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da Assistência às Crianças Abandonadas no Recife (1789-1832). São Paulo: Annablume/FINEP, 2008.

PRIORE, Mary Del. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

INSTITUIÇÃO CRISTÃ ESPÍRITA “LAR DE MARIA”: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS POBRES EM BELÉM – PA (1947-1960)

Luciana Dias da Costa
lucianna.ufpa@gmail.com
UFPA

Wellington da Costa Pinheiro
welingtoncpinheiro@hotmail.com
UFPA

RESUMO: Esta pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Tem como foco de investigação a Instituição Cristã Espírita “Lar de Maria”, criada em 1947 por Oliveiros de Castro, seguidor do espiritismo, para dar assistência e educação à infância desamparada em Belém/PA. Esta pesquisa se insere no âmbito da História da Educação, mas especificamente, no campo temático da História das Instituições Educativas. Tendo como objetivos analisar a educação de crianças pobres na Instituição “Lar de Maria”, no período de 1947 a 1960, identificar as motivações para a sua fundação, verificar suas finalidades educativas e mapear as atividades destinadas às crianças. Metodologicamente, é uma pesquisa do tipo documental, tendo como fontes de informações fotografias, documentos do acervo da instituição e notícias extraídas do jornal “Folha do Norte” um dos principais impressos jornalísticos da época. A discussão teórica é norteada por estudiosos da história das instituições educativas. O “Lar de Maria” foi uma das primeiras instituições fundamentadas na doutrina espírita em Belém, tendo grande expressividade na assistência e educação de crianças oriundas dos bairros mais carentes da capital, fornecendo alimentação, cuidados médicos e educação.

Palavra-chave: Instituição Espírita “Lar de Maria”; Crianças Pobres; Assistência; Educação.

INTRODUÇÃO

Este texto advém de uma da pesquisa de mestrado e intenciona apresentar algumas reflexões iniciais sobre a história da assistência a crianças órfãos e abandonadas da Instituição Cristã Espírita “Lar de Maria” no período de 1947 a 1960, mais especificamente, busca-se destacar a finalidade da criação dessa instituição que tinha como objetivo a assistências e educação a infância desamparada em Belém do Pará, logo se insere no campo temático da história das instituições educativas, que por sua vez está inserido no campo mais abrangente, que é o da História da Educação.

Segundo Magalhães (1999, p.67), a história da educação se apresenta como área de conhecimento que tem como objeto de estudo a educação, “a partir de uma abordagem historiográfica, com base em conceitos e conceptualizações de natureza pedagógica/educacional: antropológicos, filosóficos, didáticos, sociológico, psicológico, axiológicos, organizacionais, historiográficos”.

Para Dermeval Saviani (2007, p. 5) as instituições são espaços criados pelo homem com intuito de satisfazer as necessidades humanas, logo às instituições são criadas como unidades de ação que se constituem “como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas”, portanto as instituições são impreterivelmente sociais. Além disso, as instituições são também históricas e transitórias, logo, não pode ser considerada estagnada. Saviani (2007, p.5) ainda afirma que “sua transitoriedade se definem pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico.”.

Saviani (2007, p.5), destaca que:

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por eles perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no próprio funcionamento, uma vez que se constitui como conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a qual servem.

Sergio Castanho (2005 p. 40) apropria-se desse pensamento, quando ressalta que “instituição educativa é um termo mais amplo e abrange não somente a escola, como a conhecemos, no seu envolver histórico, mas também outras formas sociais duradoras, em que se desenrola o processo de transmissão cultural”

A discussão entorno do campo da História da Educação no Brasil mais especificamente no campo temático da história das instituições, de acordo com Buffa e Nosella (2009), surge a partir dos anos 90, mas de forma esporádica. Com a expansão dos programas de pós-graduação em educação nos anos de 1970 e 1980, houve o crescimento de estudos nessa direção.

A História das Instituições Educativas em termos cronológico é uma recente tendência da historiografia, e vem obtendo grandes avanços de estudos na história da educação no Brasil, Segundo Gatti Júnior (2002), as instituições educativas:

Correspondem a uma tendência nova da historiografia, a qual atribui significância epistemologia e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análise de conjunto, que, sobretudo, na área educacional na área educacional faziam-se presente. Os textos de História da Educação mais utilizados nos Cursos de Pedagogia brasileiros da atualidade têm como característica um tipo de análise macro-sociológica, com pouco ou nenhum trato com as fontes primárias que foram substituídas quase sempre pela consulta às fontes secundárias.

Estudar a história das instituições educativas poderá levantar visões, discursos e práticas realizadas e vivenciadas por seus sujeitos tanto no interior da instituição como também ao seu redor, direcionando para seu plano histórico, social e também cultural.

No entendimento de Magalhães (1998, p. 63-64),

[...] no plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos matérias e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro (s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais.

Segundo Gatti (2002, p. 20), a História das Instituições Educativas vem propor investigar ações que passa no interior da escola, elementos esses que direcionam a identidade da instituição. Essa investigação passa pela: “[...] apreensão daqueles elementos que confere identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez, ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos [...]”

Nas palavras de Sanfelice (2007, p.77), “uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações de variadas instância como política, cultural, religiosa, ideológica, dentre outras, que agem e interagem entre si”, logo ao estudar uma instituição educativa será necessário considerar essas instâncias que por ela perpassam.

Buffa (2002) diz que pesquisar as instituições educativas é uma forma de direcionar uma análise da história e da filosofia da educação brasileira, neste sentido as instituições estão impregnadas de valores de cada época. No que tange especificamente às instituições de educação para crianças, nota-se que o projeto educacional nelas desenvolvidos, de modo geral, articulava-se ao próprio discurso social referente ao papel que a criança deveria desenvolver na sociedade, o que vai estar bastante implícito, inclusive, nas disciplinas, cursos e atividades realizadas pelas crianças nas instituições.

É importante salientar que as pesquisas sobre a história das instituições nos últimos anos têm se voltados a estudos ligados às instituições regionais, direcionadas às especificidades e as singularidades locais sem perder de vista a realidade mais ampla, isto é, o sistema educacional. Para Magalhães (1996, p.2):

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (e)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multi-mensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Deste modo, nenhuma instituição manifesta sua identidade plena somente no seu interior, de acordo com Sanfelice (2007), ao pesquisar uma instituição educativa é importante estabelecer um olhar direcionado ao seu entorno, pois essa possui múltiplas determinações de variadas instância que agem e interagem entre si como: política, econômica, social, cultural, religiosa, moral, ideológica e etc. E cada instituição educativa responderá a essas múltiplas determinações de forma única.

As instituições são criadas e organizadas pelo homem com a finalidade de atender suas necessidades, sejam elas de caráter educativo, punitivo, assistencial, entre outras. Segundo Rios (1997), a definição de assistência significa assistir, ajudar e fruto de caridade. Então nesse contexto é importante salientar alguns sujeitos que foram assistidos por muitos anos em uma instituição oferecendo-lhes ajuda, auxílio para amenizar suas dores geradas em suas vidas.

Ser Órfão é a condição social de uma criança cujo pai ou mãe faleceram ou a abandonaram. Já o termo desvalido é usado para aquelas crianças que pertenciam, a famílias de baixo poder aquisitivo. Para Bastos (2005, p. 101) as famílias consideradas desvalidas, pelo seu estado de pobreza, eram colocadas à margem da sociedade (BASTOS, 2005, p. 101)

“Órfãos”, “expostos”, “enjeitados”, “deserdados de sorte” ou “de fortuna”, “infância desditosa” ou “infeliz” (ARANTES, 2011, p. 176). Estas foram denominações recorrentes para designar as crianças pobres que eram largadas a própria sorte e que foram acolhidos em uma instituição educativa.

A questão da criança órfã e abandonada é presente desde o Período Colonial, contexto no qual era recorrente o abandono de crianças na porta de residências, vias públicas e em instituições de natureza religiosa. Segundo Nascimento (2008), foi os portugueses que trouxeram esse costume para a vida da colonial, tendo em vista que entre os povos indígenas e africanos não havia registro dessa em terras brasileiras.

Os fatores que desencadeavam o abandono de crianças comumente se relacionavam à situação de pobreza das mães, assim como à questões morais, que condenavam a mulher criar um filho sozinha ou ter uma criança de relações tidas como ilícitas. A respeito dessa problemática, Rizzini (2011, p.19) comenta que:

Segundo a moral cristã dominante, os filhos nascido fora do casamento não eram aceitos e, com frequência, estavam fadados ao abandono. A pobreza também levava ao abandono de crianças, que eram deixadas em locais públicos, como nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Muitas eram devoradas por animais. Essa situação chegou a preocupar as autoridades e

levou o Vice-Rei a propor duas medidas no ano de 1726: esmola e o recolhimento dos expostos em asilos

“Expostos”, “enjeitados”, “fruto do pecado”, “fruto da miséria”, “miúdas”, “pequenos” e “inocentes” eram algumas denominação direcionadas para as crianças abandonadas, que essas muitas vezes eram encontradas ao relento, terrenos baldios, portas de casas e ruas, posteriormente com o tempo foram deixadas em lugares como as igrejas. As Santas Casas de Misericórdia, que já existiam no Brasil colonial, para evitar que as crianças abandonadas morressem de frio, fome ou comida por animais, como era comum implantou.

[...] o sistema da Roda no Brasil, um cilindro giratório na parede que permitia que criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitas ou expostas. (RIZZINI, 2011, p. 19)

A roda do exposto estava pautada na assistência caritativa e tinham como caráter missionário, pois a primeira iniciativa com as crianças recolhidas era a realização do batismo, pois havia grandes preocupações em decorrência de muitas morrem sem receber a salvação divina. De acordo com Aquino (2001), era comum que os abandonados viessem com bilhetes comunicando que já haviam sido batizados, mas caso contrário e por via das dúvidas a criança era batizada novamente pelos responsáveis pela instituição.

Segundo Rizzini (2011), com mais frequência a partir do século XIX, os asilos de órfãos, abandonados ou desvalidos começam a ser criados. Nesse contexto, a intenção de oferecer educação industrial para os meninos e educação doméstica para as meninas se intensifica, objetivando a preparar essas crianças para o futuro em sociedade. Essa mesma autora continua evidenciando que muitas dessas instituições eram de ordem religiosas e tinham ajuda por donativos e por vezes por poderes públicos e que persistiram até o século XX.

O espiritismo foi também responsável pela criação de muitas instituições por todo o Brasil, tornando-se muitas vezes parceiros do poder público. No Brasil a partir de 1919, com o lema “fora da caridade não há salvação” passou a se traduzir em um intenso movimento de criação de instituições que visavam acolher e dar assistência, na modalidade de abrigo, a crianças órfãs e abandonadas.

É importante evidenciar que muitas criações de impressos e a proliferação de grupos e sedes espíritas, se deu o processo de consolidação dos ensinamentos da doutrina no Brasil, que foi impulsionada por iniciativas de diversas partes do país, que foram de fundamental importância para que gradativamente o Espiritismo ganhasse mais adeptos e se tornasse mais

conhecido em terras brasileiras, fazendo com que Kloppenburg (1960, p.23) afirmasse que entre todas as nações do mundo, o Brasil é internacionalmente conhecido como o maior país espírita do Planeta, sendo para seus seguidores o “Coração do Mundo e a Pátria do Evangelho”

Neste sentido, a grande variedade de iniciativas implementadas no cenário brasileiro permite refletir que as múltiplas maneiras de divulgar, formar e trabalhar à luz do Espiritismo pode ser considerada um relevante motivo que fez com que tal doutrina fosse, sobretudo a partir das primeiras décadas no século XX, tão presente em vários estados em decorrência de suas ações e obras.

Dentre estas ações espíritas se encontra a Instituição Cristã Espírita “Lar de Maria”, foco deste estudo, que teve o objetivo de oferecer assistência e educação para as crianças pobres da Cidade de Belém, regida pela doutrina espírita e criada por um seguidor desta que teve grande destaque na capital paraense, Oliveiros de Assunção Castro.

A INSTITUIÇÃO CRISTÃ ESPÍRITA “LAR DE MARIA”: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS POBRES EM BELÉM – PA (1947-1960)

No final da segunda guerra mundial, em 1940, na cidade de Belém no Estado do Pará, pessoas compartilhavam a dor e a solidão sentida pelos sobreviventes da guerra. O medo do fim superou rivalidade, esqueceu diferenças religiosas e encontrou no antigo lixão de São Brás (hoje um famoso bairro de Belém) uma forma de remover a tristeza e salvar vidas abandonadas. “Foi assim que, em 1947, uma parte do terreno desse lixão foi cedida a um grupo espírita pela prefeitura para a construção do orfanato Lar de Maria.” (DIÁRIO DO PARÁ, 12.8.2009)

A Instituição Cristã Espírita “Lar de Maria” surgiu por um grupo de trabalhadores do Movimento Espírita Paraense³, que foi dirigido por Oliveiros de Assunção Castro, um oficial da aeronáutica e seguidor do espiritismo, que nunca deixou de trabalhar pela doutrina espírita na qual havia se iniciado ainda adolescente ao lado de sua mãe, quando então lhe fora revelado em uma reunião espírita⁴ uma tarefa muito importante a desenvolver na terra em prol dos órfãos e dos desvalidos da sorte.

³ É uma organização religiosa, como personalidade jurídica, de direito privado, sem finalidade econômico-lucrativo e também de caráter científico, filosófico, educacional, beneficente, assistencial e filantrópico.

⁴ É uma reunião composta pelo presidente da mesa, os palestrantes e o público, com intuito de fazer comunicação com mortos ou espíritos. (MASTRAL, 2008, p. 121).

Oliveiros de Assunção Castro não se esqueceu da revelação. Ainda na adolescência começou a cooperar ativamente na fundação e construção de várias instituições e obras de assistência social, entre essas podemos destacar algumas como: O centro Espírita Pinheirense e a casa de Paulo de Tarso em Pinheiros no Maranhão e a Instituição “Lar de Maria” em Belém do Pará (<http://ambcastro.blogspot.com.br>)



Figura 01: Oliveiros de Assunção Castro

Fonte: <http://ambcastro.blogspot.com.br/>

A missão revelada a Oliveiros de Castro de trabalhar na terra em prol dos órfãos e dos desvalidos da sorte vai ao encontro de um dos maiores princípios da doutrina espírita, que é a caridade aos necessitados, pois o espiritismo postula que não se pode amar a Deus sem praticar a caridade para com o próximo, todos os deveres do homem se resumem nesta máxima: “Fora da caridade não há salvação” (KARDEC, 2013, p. 210).

Os seguidores dessa doutrina embasados neste lema se empenharam na edificação de muitas instituições espíritas para a assistência e à educação de crianças, para assim colocarem em prática aquilo que sempre estudavam sobre a caridade em prol dos mais necessitados. Dessa forma, muitas instituições que atendiam crianças com base nesse postulado da doutrina espírita, referente à caridade viam nisso a possibilidade de transformação social por meio da educação e do trabalho. Segundo Arriba (2010), do ponto de vista organizacional os espaços e instituições apresentam uma dinâmica entrelaçada. Para o autor “[...] o centro espírita, enquanto unidade elementar consiste no lugar privilegiado para a prática dos estudos e para a execução prática da doutrina; lá, as formas de caridade mais praticadas são a “assistência espiritual” e os trabalhos de “desobsessão”. Quase sempre funcionam atreladas aos centros,

instituições de auxílio social e material, frequentemente creches, escolas profissionalizantes, albergues, orfanatos, hospital e asilos. (ARRIBA, 2010, p. 187)

E aqui em Belém do Pará não foi diferente no ano de 1947, Oliveiros de Assunção Castro fundou a Instituição Cristã “Lar de Maria”, instituição destinada a abrigar crianças órfãs, abandonadas e idosos, tendo em vista que quando Oliveira de Assunção de Castro ao chegar a Belém, no ano de 1945, observou que tinha poucas instituições voltada para acolher e educar crianças. Inspirado pelos ensinamentos religiosos e norteados pelos princípios da doutrina espírita sobre a caridade fundou o “Lar de Maria”, para amparar e assistir as crianças pobres.

Amparar e assistir os pobrezinhos no principio e no fim da existência terrena, eis o grandioso objetivo do “LAR DE MARIA”, instituição amorosa e simpática que se impõe aos corações bem formados, despertando-se numa inspiração superior, para a praticada maior de todas as virtudes a “CARIDADE”.

Auxiliar, portanto, o “LAR DE MARIA”, na sua construção e manutenção é demonstrar de forma expressiva e exuberante, a nobreza dos sentimentos elevados que caracterizam os verdadeiros cristãos.

Séde provisória: Avenida Osvaldo Cruz. Nº 319 – Belém-Pará (FOLHA DO NORTE, 06.12.1947, p.3)

O “Lar de Maria” foi fundado dia 15 de agosto de 1947, os primeiros alicerces da instituição, foram levantado pelo engenheiro, arquiteto judeu Judah Levy, passando dez longos anos de construção e estruturação a casa foi inaugurada no dia 24 de fevereiro de 1957 e posteriormente começou recebeu seus primeiros moradores.(DIÁRIO DO PARÁ, 12.8.2009) (O LIBERAL, 28.05.97)

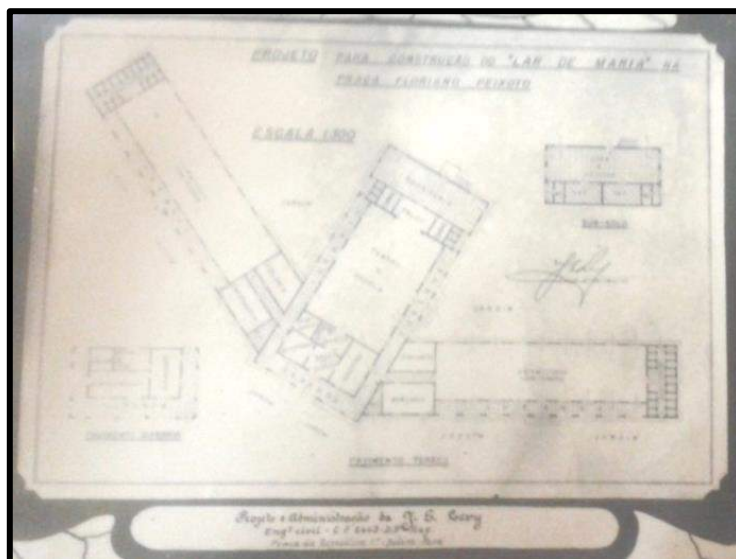


Figura2: Planta da Instituição “Lar de Maria”
Fonte: Álbum de fotos da Instituição.

O projeto arquitetônico do “Lar de Maria” apresentava traços arrojados para a época. Judah Levi, engenheiro e arquiteto desse prédio, projetou uma obra com uma estrutura que fazia alusão a um avião, como forma de homenagear Oliveiros de Castro, que era suboficial da aeronáutica. (O Liberal, 28.05.1997). A figura 02 mostra alguns detalhes da estrutura da instituição a ser construída.

Para Rocha (2001, p.15), "a arquitetura deve responder nitidamente às situações fundamentais que amparam a vida humana". Nessa visão, perceber-se que o projeto arquitetônico da instituição “Lar de Maria” teve a preocupação em construir compartimentos no interior do seu “lar” que viesse dar amparo, auxílio e proteção para as pessoas que lá vivem como refeitório, enfermaria, dormitório, berçário, entre outros.

A Instituição Cristã Espírita “Lar de Maria”, teve com base os ensinamentos de Jesus que é norteado pelo princípio da Doutrina Espírita, nasceu como casa de Amparo às Crianças e aos idosos, em sistema de internato.

O sistema de internato é um tipo de instituições totais, essas buscam controlar a vida dos sujeitos que nela fazem parte, consequentemente substituindo a interação social por atividades internas, ou seja, essas instituições não permitem qualquer contato entre o internado e o mundo exterior, direcionando assim uma completa exclusão do mundo social de origem, portanto o individuo internado assimila inteiramente as regras internas da instituição. No entendimento de Goffman (1961, P. 11), “Uma instituição total pode ser definida como em local de residência e trabalho onde em grande número de indivíduos em situações

semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

A Instituição “Lar de Maria” se enquadra na definição do primeiro grupo que de acordo com Goffman (1961, P.16) esse grupo foi “criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes.”.



Figura3 Instituição Cristã “Lar de Maria”
Fonte: Álbum de fotos da Instituição “Lar de Maria”

A instituição Lar de Maria contempla a definição do primeiro grupo de instituições totais, pois o internato Lar de Maria conforme seus objetivo e fins eram “[...] destinado a proteger, assistir e educar as criancinhas órfãs e abandonadas e abrigar aos velhinhos desvalidos e desamparados, sem distinção de cor, raça, nacionalidade ou credo religioso.” (Folha do Norte, 15.08.1947, P. 2).

A Instituição “Lar de Maria” foi inaugurado com uma capacidade para receber 150 crianças internadas, e o critério para admissão era que fossem pobres e morassem nos bairros mais carentes da cidade de Belém. Segundo o jornal Folha do Norte (24.02.1957. p.9), mesmo antes da inauguração oficial já havia internadas no “Lar de Maria” “[...] onze crianças, sendo dez no berçário. Entre estas um casal de gêmeos, com cerca de três meses de

idade, sem desenvolvimento e adoentado, pesando a menina 2,050 quilos e o menino 2,550 quilos, que estão sob os cuidados de um dos médicos cooperadores da Sociedade”.



Figura 4: Berçário

Fonte: Álbum de fotos da Instituição “Lar de Maria”



Figura 5: ambulatório

Fonte: Álbum de fotos da Instituição



Figura 6: Refeitório: Alimentação as crianças

Fonte: Álbum de fotos da Instituição “Lar de Maria”

A Instituição Cristã Espírita cumpria seu papel na assistência aos órfãos e abandonados da cidade de Belém do Pará oferecendo um lar acolhedor com berçário, dormitório com 75 leitos, refeitório, cozinha, sanitários, pomar, varanda, parque de diversão, teatro, escola, enfermaria, ambulatório médico e odontológico, alimentação, vestimentas as crianças.

As crianças pobres do “Lar de Maria” receberiam, além da instrução profissional-doméstica como também instrução elementar e primária, igualmente a moral cristã, através do estudo e meditação sobre a vida e os ensinamentos de Jesus. (Estatuto do “Lar de Maria”, 1947).

Portanto, o “Lar de Maria”, enquanto uma instituição fincada no tempo histórico onde a sociedade considerava a religião católica como oficial do Brasil, percebe-se que não deixou de oferecer para as crianças pobres um tipo de formação pautada nos ensinamentos da doutrina Espírita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste primeiro momento, a Instituição Cristã Espírita “Lar de Maria”, se revela como espaço de acolhimento sem restrições ao sexo do sujeito, nem a idade e religião, bem como seus fins são filantrópicos e mantém-se com o auxílio de almas caridosas que se compadecem da situação em que as crianças órfãs e abandonadas se encontram acolhidos. Bem como também é uma instituição Cristã Espírita considerada um marco na história do estado do Pará, por ter sido a instituição uma das primeiras fundamentada na doutrina espírita para o atendimento de crianças no estado em sistema de internato.

A instituição “Lar de Maria” vem destacar o importante funcionamento do internato, que atendia, principalmente, as crianças órfãs da cidade de Santa Maria de Belém. Em 1977, o internato deixou de existir e foi aberta uma creche, para abrigar os menores, na faixa etária de 0 a 7 anos, direcionado ao atendimento das famílias dos bairros ao seu entorno. A instituição revela a dedicação de estudo da Moral Cristã, que visava o evangelho do divino mestre.

Contudo, será dada continuidade em outro momento a esse estudo que advém de uma parte da pesquisa de dissertação para responder as seguintes questões: Quais eram suas finalidades educativas e assistenciais? Como se dava a rotina das crianças que viviam no “Lar de Maria”?

A partir do que foi exposto, acredita-se na grande relevância desse estudo para a contribuição da história da educação, mas especificamente para a história das instituições na realidade paraense.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I; PILOTTI, (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202

ARRIBAS, Célia da Graças. **Afinal, espiritismo é religião? A doutrina espírita na formação da diversidade religiosa brasileira**. São Paulo: Alameda, 2010.

BASTOS, Ana Cristina do Canto Lopes. **Autos cíveis de tutoria e contrato de soldada na comarca de Bragança-SP (1871-1900)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2005.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas e história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: UDUFU, 2002. p. 25-38.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. **Instituições educativas: Porque e como pesquisá-las**. Campinas, SP: Editora Alínea, (2009);

CASTANHO, Sérgio. **Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930**. 2005. Disponível em: [http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/525SergioCastanho .pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/525SergioCastanho.pdf); Acesso em: 18/10/2011;

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/MG: UDUFU, 2002.p. 3-24.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

KARDEC, Allan., **O evangelho segundo o espiritismo**: com explicações das máximas morais do Cristo em concordância com o espiritismo e suas aplicações às diversas circunstâncias as vida; [tradução de Guillon Ribeiro da 3 ed. Francesa, revista, corrigida e modificada pelo autor em 1866] – 131. Ed 1. Imp. (edição Histórica) – Brasília: FEB, 2013.

KLOPPENBURG, Dr. Boaventura. **O Espiritismo no Brasil: Orientação para os católicos**. 1º ed, Rio de Janeiro, 1960.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Linhas de Investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal – um Domínio do Conhecimento em Renovação**. In: “ História, sociedade e Educação no Brasil”. Anais do III Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas. Campinas: UNICAMP – FF. 1996. p. 55-67.

_____. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo.** In: FERNANDES, Rogério & MAGALHÃES, Justino Pereira (orgs). **Para a história do ensino liceal em Portugal.** Braga, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1998. p 63-77

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In SAFELICE, José Luís, SAVIANI, Demerval & LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.** Campinas, SP. Autores Associados, 1999; p. 67-72

MASTRAL, Daniel e Isabela Mastral. **Missões: conhecendo para evangelizar.** São Paulo: Naós, 2008.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas do Recife (1789-1832)** – São Paulo: Annablume: FINEP, 2008.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Dicionário prático da língua portuguesa.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.

RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Francisco Pilloti, (orgs). – 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Paulo Mendes. ARTIGAS (Org). **Projetos 1957-1999.** 1ed.São Paulo: Cosac&Naify.2001.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al.. **Instituições Escolares no Brasil:** conceitos e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2007. p.75-93

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs). **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores associados, 2007. p.5-27

Jornais

DIÁRIO DO PARÁ, Belém de 12.8.2009, Pág. 8

FOLHA DO NORTE, Religiões e Crenças: Coluna Espirita; Noticiário. 06.12.1947, p.3

FOLHA DO NORTE, Inaugura-se, Hoje, O Lar de Maria. Noticiário: 24.02.1957

O LIBERAL. Cinquenta anos de solidariedade, 28.05.1997. p.05

Pesquisa em páginas da internet:

<http://ambcastro.blogspot.com.br>- Acesso em: 05.05.2016

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

Sônia Eli Cabral Rodrigues
FAED/ ICED/UFPa⁵

RESUMO: Este estudo objetivou analisar as representações sociais de professores do ensino fundamental de escolas públicas sobre a sua permanência na docência na perspectiva das objetivações e ancoragens que organizam estas representações. A metodologia seguida consistiu na pesquisa de caráter descritivo com referência na Teoria das Representações Sociais. A amostra envolveu 25 professores que trabalham no ensino fundamental dos sexos feminino e masculino. O Instrumento utilizado para a coleta de informações seguiu a técnica Q que consistiu na ordenação de 70 itens pré-elaborados sobre a temática em estudo para serem organizados pela ordem de importância de acordo com cada informante. A análise das informações dos professores após registro seguiu os procedimentos da referida Técnica. Os resultados deste estudo destacam que as representações sociais de professores sobre a permanência na docência se organizam em torno de imagens e objetivações positivas com ancoragens de sentidos negativos à permanência na docência.

Palavras-chave: Representações Sociais de Professores. Permanecer. Docência

INTRODUÇÃO

Este artigo intenciona discutir os resultados do estudo realizado com o financiamento do CNPq e apoio da Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente-Linha de Pesquisa Processos Psicossociais da Formação e do Trabalho Docente sobre as representações sociais de professores do ensino fundamental de escolas públicas e a sua permanência na docência⁶ na perspectiva das objetivações e ancoragens que baseiam a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais (TRS).

A seguir, apresentamos a revisão bibliográfica referente ao tema seguido da discussão dos resultados da pesquisa mencionada.

A preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão, não somente, é alvo de preocupação da Organização Internacional do

⁵ Sonia Eli Cabral Rodrigues, Psicóloga, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Professora Adjunta da UFPa- Faculdade de Educação do ICED da UFPa. Membro do Grupo de Pesquisa Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) cadastrado no CNPQ. E-mail: soniaely@ufpa.br

⁶ Este artigo foi produzido em co-autoria com Profa. Ivany Pinto Nascimento, Coordenadora da pesquisa “Permanecer ou não na docência: uma análise psicossocial sobre a permanência na profissão docente por parte de professores e suas implicações em suas permanências na perspectiva de seus trabalhos e dos desafios da contemporaneidade”. Psicóloga, Doutora em Psicologia em Educação - PUC/SP, Pós-Doutora em Educação, Docente e Pesquisadora da UFPa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Identidade e Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) - ICED/UFPa - Certificado CNPQ. Pesquisadora Associada do Centro de Estudos em Representações Sociais - CIERS/Fundação Carlos Chagas/ Cátedra Formação Docente- Educação. Email: ivany.pinto@gmail.com

Trabalho (OIT) como também tem sido da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e também das instituições de ensino superior onde as licenciaturas são ofertadas.

As divulgações das demandas pelas licenciaturas têm demonstrado decréscimo, o que reflete no número de formados, além da mudança de perfil do público que busca a docência, estes dados têm sido alvo de pesquisas e artigos. Estas produções discutem as necessidades de fazer com que a carreira docente seja mais atrativa e que estimule perspectivas promissoras no campo de sua atuação (GATTI et al, 2008; GATTI E BARRETTO, 2009).

Estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005, 2006) constata as dificuldades de vários países em atrair professores qualificados, seja para novas funções, seja para substituir os professores que estão por se aposentarem nos próximos dez anos.

As indagações decorrentes dos resultados destas e de outras investigações, sobretudo àquelas que temos realizado, nos conduziram aos seguintes questionamentos: como fazer para que a formação de professores e o ensino sejam atrativos aos seus pretendentes? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? E, por fim o que faz com que docentes permaneçam ou não na docência? Quais os fatores que contribuem para permanecer na docência e como eles se representam?

A desmotivação pela formação de professores no Brasil faz parte de uma realidade e da preocupação até mesmo em países que não registravam problemas de escassez desta natureza. Na Finlândia, por exemplo, país que se destaca pelos excelentes resultados no sistema educativo, e onde a profissão docente é valorizada pela sociedade, existe a preocupação em tornar a carreira docente mais atrativa.

Em entrevista publicada em agosto de 2008 na *Teacher Education Quarterly*, o professor da Beijing Normal da University Zeng Xiaodong afirma que um dos desafios da China é atrair professores com maior qualificação, sobretudo para as regiões fora das cidades. Segundo ele, a motivação para essa carreira não é simples, inclusive por questões salariais, uma vez que parte do salário dos docentes depende de fundos que a própria escola precisa conseguir, e elas têm condições diferentes para levantar esses fundos, conforme as regiões em que se situam. Isto interfere nas propostas de carreira e de salário locais e na atração de docentes mais qualificados.

Diante desse cenário em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional pelos jovens, é necessário considerar e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, porque existe um decréscimo de demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica.

Esta é uma questão importante na medida em que o desenvolvimento social e o econômico de uma nação dependem da qualidade da escolarização básica, mais ainda do impulsionamento e do crescimento da sociedade do conhecimento. Para tanto, é imprescindível a existência de professores nas escolas em sua atividade de ensino e de formação das crianças, dos jovens e dos adultos. Além disto, é necessário considerar o contexto de transformações no mundo do trabalho, nas tecnologias e, ainda, os contextos político, econômico, cultural e social.

Estes avanços e transformações, sem dúvida, nos encaminham para processos de aprendizagens nos quais a lógica que consolida o sujeito em sua atividade lhe exige formas aprimoradas de lidar com o inusitado e com as adversidades. Na mesma medida, para completar o complexo destas exigências sobre o sujeito contemporâneo, é imprescindível que ele possua princípios que são básicos para quaisquer processo de construção de conhecimento como atenção, percepção, memória, persistência e emoção, afeto conjugadas com processos cognitivos acelerados.

Dessa forma, o papel do docente, bem como o do seu trabalho no processo ensino-aprendizado são questionados, e postos em cheque, não somente pelo contexto social em função das transformações acentuadas, mas também pelos índices de reprovação e evasão escolar, que continuam a liderar os altos percentuais que caracterizam a limitação do aproveitamento escolar no Brasil.

Vale acrescentar que existem variáveis de outras ordens, como a emocional, a social, a cultural, dentre outras, que interferem no trabalho do professor e que contribuem, sem dúvida, para a caracterização dos fatores que mantêm níveis de motivação que refletem no seu trabalho, no processo ensino-aprendizagem e aproveitamento escolar do aluno. Sem perdermos de vista que estes fatores possuem suas dinâmicas articulados às idiossincrasias tanto do professor quanto do aluno e a outras dimensões partícipes das suas vidas.

Contudo, a cobrança maior, por vezes, é depositada no trabalho do docente sem atentarmos para a subjetividade que permeia o tipo de permanência em uma carreira como a de professor. Neste sentido, é importante que se escute o docente que trabalha nas inúmeras modalidades de ensino; os consensos que partilha com seus pares sobre os fatores que

mantém a sua permanência na docência bem como as implicações no seu trabalho e nos desafios que enfrentam na contemporaneidade.

Compreensão sobre a constituição e a representação dos fatores que incidem sobre atratividade, a motivação e a permanência nas carreiras profissionais necessita considerar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e nas profissões, que envolvem aspectos de naturezas objetiva e subjetiva.

Do ponto de vista objetivo, temos condições históricas, sociais e materiais determinadas. Os empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos de trabalho (LEVENFUS E NUNES, 2002).

Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações que modificam as formas e as relações de trabalho nos diversos âmbitos profissionais. Significa que estamos inseridos em um contexto histórico complexo, cujo cenário de relações sociais e de trabalho refletem esta complexidade, ao introduzir uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

A noção de trabalho, analisada no atual contexto, segundo Dubar (2006), é a de que não importa qual a sua natureza, mas ele, o trabalho, tornou-se um desafio para o sujeito em face às exigências cada vez mais crescentes, além de se caracterizar pela incerteza e pela grande implicação social.

É preciso ponderar que os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado. Profissão é uma palavra de construção social (POPKEWITZ, 1995) que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país, em um dado momento, o que afeta as opções profissionais. Isto torna relevante a análise da representação social das profissões, bem como a constituição e a representação de fatores que determinam a permanência do profissional na sua profissão e as implicações no trabalho que desenvolve, e nos desafios que encontra contemporaneidade.

Na dimensão subjetiva, é importante analisar o modo como os sujeitos percebem as suas profissões, os seus respectivos trabalhos, sua preparação e o tipo de motivação que possuem para continuar fazendo o mesmo trabalho. Não podemos perder de vista que os contextos sociais em transformação interferem na motivação dos sujeitos, na permanência da profissão, assim como no trabalho que desenvolvem e ofertam. Significa que a subjetividade se presentifica nas identidades sociais e profissionais.

Desta maneira, os processos de escolha profissional bem como a inserção no mundo do trabalho se encontram inter-relacionados. Esta relação nos indica que a escolha

profissional não está vinculada somente às características pessoais do sujeito, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que ele vive. Implica em dizer que a subjetividade e a objetividade do sujeito são construídas ao mesmo tempo em que ele constrói a realidade sobre as coisas, sobre o mundo e nas suas relações.

As representações sociais das profissões e a permanência nas mesmas, associadas ao status e ao salário, são fatores que certamente influenciam na atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho. Lisboa (2002, p.30) explica que são limitações que vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é “[...] limitado por objetivos que vão desde as expectativas familiares até subjetivas-objetivas e históricas e sociais”.

O aspecto salarial, embora seja fator forte na determinação da escolha, não é o foco de todas as questões, na medida em que este não esgota a atratividade, a motivação e outros fatores que determinam a permanência do sujeito numa profissão como refere Lisboa (2002).

A opção pelo magistério reside sobre algumas lógicas como explica Valle (2006) que, estão relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, com o exercício da docência.

A autora Nascimento (2011) constatou que as motivações para o ingresso no magistério e a permanência na docência são atribuídas, pelos professores do ensino fundamental, como altruísta e de realização pessoal. Elas se mantêm ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo alguma autonomia financeira.

Os estudos nesta direção (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO E GATTI, 1994) constata igualmente que, ao longo de décadas, estas motivações são justificativas para a escolha da docência e permanência na mesma. Talvez uma análise sobre o gênero e a escolha da docência possa contribuir com a caracterização de outros fatores intervenientes nas motivações pela escolha pela docência.

Por outro lado, não podemos perder de vista que atrair jovens para a docência nos dias atuais se constitui em um grande desafio. Mesmo que os professores mostrem a importância desta profissão, os argumentos utilizados parecem não convencer aqueles que ainda não optaram por ela. Isto pode sinalizar a presença da mudança de valores para a escolha profissional associada a mudanças no mundo do trabalho e suas condições.

Deste modo, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições levantadas nas pesquisas sobre o “estar professor” (PLACCO; SOUZA, 2012; BRAÚNA et al., 2012). Elas oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e a necessidade. Aqueles que nela se encontram justificam sua opção ou pelo aspecto pessoal (amor por esse trabalho, pelas crianças, horário conveniente) ou pelo social (contribuir para o avanço social das comunidades), dentre outras. No entanto, as pesquisas comprovam que atualmente a procura pela profissão de professor continua decrescente.

A literatura disponível na área da formação de professores aborda questões que, direta ou indiretamente, se relacionam com a discussão sobre a motivação pela carreira docente e sua permanência nela, como por exemplo: a massificação do ensino, a feminização do magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas e a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e a sua profissionalidade. Autores como Fanfani (2007a), Dussel (2006) e Tedesco (2006) discutem como as mudanças em diversos setores da sociedade contribuem significativamente para a crise da identidade dos trabalhadores da educação e a conseqüente atratividade e permanência na profissão.

Como explica Fanfani (2007a), a sociedade demanda da escola muito mais do que ela pode ofertar. Vale notar que existe uma lacuna entre a imagem ideal do docente e a realidade relacional e temporal da sua prática e de seu trabalho. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver a atividade de ensinar, precisa saber lidar com problemas de disciplina e de violência, com a falta de interesse de alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. São inúmeras as atribuições e desafios que passam a fazer parte da prática docente, como a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente. Estas produzem mudanças na relação com o conhecimento, o que gera a sensação de obsolescência para muitos profissionais da educação que não utilizam.

Lang (2006), num estudo sobre a construção social das identidades profissionais dos docentes na França, analisa o “mal estar” docente que afeta mais de 60% dos professores naquele país.

Segundo o autor, este “mal estar” tem duas características: a complexidade da atividade docente, o decréscimo do prestígio social da profissão docente; e, por outro lado, o descompasso entre o que se espera da docência e a realidade em que ela se desenvolve. Em função desta complexidade, o trabalho docente tende a aumentar a sensação de impotência, de frustração e de desânimo por parte do docente.

Para Lang (2006), o mal estar docente tende a fazer parte do senso comum para a maioria dos docentes. Segundo ele, outras pesquisas desenvolvidas na Europa permitem generalizar estas constatações. Esses sentimentos de desconforto profissional, construídos pelos professores em exercício, são consubstanciados em representações que extravasam comentários e atitudes negativas em suas práticas. Com efeito, essas representações impactam os jovens em seus convívios cotidianos com seus professores, bem como extravasam para outros conjuntos sociais.

Do lado dos jovens, por considerarem as experiências que vivem na escola muito distante da realidade cotidiana e da realização de seus projetos de vida, além muitas vezes denominarem-nas de “chatas” e desmotivadoras, isso pode acarretar a negação ou falta de desejo de abarcar a carreira docente. Em outras palavras, a docência pode não ser atraente não apenas em função de fatores inerentes dessa carreira, mas pelas inúmeras possibilidades para outras profissões em que surgem na contemporaneidade em que o apelo é maior e significativo tanto para a realidade quanto para o futuro do jovem. Como exemplo se encontram as profissões na área da tecnologia digital.

Jesus (2004), referindo-se ao decréscimo na opção pela carreira de professor, ele denomina de “crise das motivações” da atualidade. O autor utiliza-se de dados de uma pesquisa sobre a situação do professor em Portugal para analisar a perda de prestígio social da profissão docente, além do seu sentimento de desvalor. Segundo os dados obtidos com 1.500 pessoas representativas da opinião pública, o autor identificou que é atribuído um baixo estatuto à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação com as demais profissões para as quais é requerido o mesmo nível de formação acadêmica.

O autor mencionado considera que a imagem social do professor em declínio pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais, uma vez que outras atividades como as da área digital se anunciam como um caminho mais rápido para a ascensão profissional e financeira desse jovem. O mesmo autor, chama a atenção para o fato de muitas pessoas

exercerem a docência sem formação específica e preparo profissional ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor. Essa ideia do “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação. Segundo ele, muitos ingressam na docência de forma transitória.

Em síntese, esses elementos, tanto de ordem individual como contextual, compõem a motivação, a emoção, os interesses e as expectativas do sujeito e passam a interferir nas suas escolhas de trabalho, na sua permanência na profissão e na atividade que o sujeito desenvolve.

Referencial Teórico- Metodológico

Ao definirmos como problema de estudo – quais as representações de professores do ensino fundamental da rede pública de Belém sobre os fatores que determinam a permanência na docência - entendemos que a Teoria das Representações Sociais nos forneceria suporte teórico e metodológico adequados para identificar a orientação que esses professores atribuem à sua permanência na profissão de professor. A compreensão do pensamento do professor, com o apoio das Representações Sociais possibilitou apreender e compreender como a prática do professor se orienta por saberes que se (re)constroem com base na formação nas faculdades de educação e nas interações no trabalho que desenvolvem.

A amostra deste estudo, envolveu 25 professores do ensino fundamental distribuídos entre o sexo feminino e o masculino com os seguintes critérios de seleção: do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II de instituições públicas; com 5 a 10 anos de tempo de exercício na profissão; da cidade de Belém.

O instrumento utilizado para a coleta de informações seguiu a técnica Q que consistiu na ordenação de 70 itens pré-elaborados em forma de frases sobre a temática em estudo para serem organizados pela ordem de importância de acordo com cada informante. Esta técnica verifica se a frequência com que um determinado acontecimento observado em uma amostra, no caso docentes do ensino fundamental, se desvia significativamente ou não da frequência com que ele é esperado, ou seja, da desmotivação pela carreira docente. A análise das informações dos professores após registro das informações na planilha excell seguiu os procedimentos e tratamento da referida técnica com base na lógica estatística do desvio padrão.

Análise dos Resultados

De acordo com a análise referenciada pela técnica Q, os resultados indicaram dois grupos de frequências, nomeados grupo 1 e grupo 2. A análise que apresentaremos versará sobre a média aritmética na qual se concentram as maiores frequências desses dois grupos. Vale acrescentar que a eleição de frases desses dois grupos em muito se assemelham em suas imagens e sentidos. Portanto, abordaremos em conjunto as frases de maiores frequências.

Os docentes do Grupo 1, conforme as concentrações da frequência, selecionaram frases com sentidos mais desmotivadores do que motivadores para a permanência na profissão docente. As frases mais frequentes oscilam entre questões intrínsecas e extrínsecas de ser professor, mas não excludentes entre si.

Assim, a respeito do que pensa os professores em relação a si mesmos relacionamos as seguintes frases: *Eu não me sinto preparada par dar aula; Eu tenho vergonha da minha profissão; Eu queria ter uma profissão diferente da que tenho; Eu engulo sapo a cada dia; Todo dia tenho dor de cabeça quando chego na escola.* Essas frases nos revelam a imagem de pouca valorização da profissão em função dos processos formativos e do trabalho que desenvolvem. Segundo Gatti (2013) a representação de não valorização da docência na educação básica vem persistindo uma vez que a constituição sócio-histórica e política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais está longe de serem alcançadas.

As frases atribuídas pelos docentes também envolvem aspectos cognitivos e emocionais do processo de formação e do próprio trabalho docente. A prática profissional cada vez mais exige novos saberes e conhecimentos, na maioria das vezes, não vistos no processo de formação. Por outro lado, a emergência de novos assuntos interpostos nas relações com os alunos em sala de aula, os põem a prova a todo o momento. Os professores expressam que vivenciam um misto de emoções, muitas vezes contraditórias, se sentem aborrecidos, entusiasmados, alegres e tristes e tudo ao mesmo tempo (CASASSUS, 2009).

De outro modo, esses professores atribuem aos fatores externos, a desmotivação pela profissão docente, na medida em que elegem as seguintes frases: *O estado não reconhece o nosso trabalho; Os jornais não valorizam o professor; A escola não oferece condições para ensinar; Os alunos são desrespeitosos; Levanto muito cedo para ir à escola; A diretora não é compreensiva; A culpa de o ensino ser ruim é do estado; É uma profissão bastante defasada; A formação que recebemos é inadequada; Essa profissão passou a ser desvalorizada; Os pais põem a culpa no professor pelo insucesso; A escola quer que a gente seja babá de aluno; O*

estado paga muito mal; A sala de aula é muito quente; Os pais não deixam a gente fazer o nosso trabalho; Esta profissão me trouxe problemas de saúde.

As frases eleitas pelos professores permitem identificar a coexistência de diferentes questões, que envolvem a partilha de representações sociais sobre a desvalorização da profissão docente, numa relação direta com a precarização de seu trabalho: além das péssimas condições estruturais das escolas, ressentem do apoio dos pais, das equipes pedagógicas e escolares. São frases que apresentam contextos concretos da educação brasileira que incidem na relação dialógica desses professores e que contribui para a imagem de precarização (GATTI, 2013).

Essa atribuição de significados e sua compreensão são definidoras das imagens que repercutem no seu discurso sobre a desmotivação para permanecer na docência, isto nos possibilita a compreensão das objetivações das representações dos professores.

Quanto aos itens motivacionais sobre a permanência na docência, as frases com maior frequência sobre o sentido de Ser Professor foram as seguintes: *É ter sabedoria; É dar sem receber; É um dom de Deus; É a melhor das profissões; É uma profissão que dá prestígio; Exige muita paciência; É padecer no paraíso.*

Neste agrupamento de frases, a atribuição dos sentidos são apresentados em sua relação com os processos identitários e com os movimentos de identificação que compõem a construção da identidade profissional docente. São frases partilhadas desde a tenra idade e, que no processo formativo nos cursos de licenciaturas não são postas numa perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos futuros professores meios de reconstrução dessas representações sociais. Estas, por sua vez, foram construídas na cultura e na história da educação brasileira, a ponto de se revelarem como marcas identitárias da profissão docente (PLACCO; SOUSA, 2012. Pág. 59).

Essas imagens presentes no imaginário dos professores podem auxiliar na compreensão dos motivos para a permanência na docência, mesmo atribuindo imagens negativas à profissão que exercem.

Observamos que os motivos que os docentes do Grupo 2 elegem em forma de frases para demonstrar a sua permanência na profissão objetivam imagens como: *é uma profissão que exige heroísmo; é a melhor das profissões.* As frases mais frequentes eleitas pelos professores, participantes da pesquisa sobre a permanência na docência, ancoram significados como: *a falta de opção para eleger outra profissão; a garantia da sobrevivência da família*

por ser o trabalho do professor mais seguro do que o de outras profissões; a atribuição de ser a profissão de professor um vício como se não tivesse saída.

Constatamos que, entre as objetivações constituídas em imagens e as ancoragens constituídas em significados que organizam as representações sociais desses professores sobre a permanência na docência, existem assimetrias, ou seja, polaridades que possibilitam impasses quanto à orientação das ações desses professores no sentido de resolver a dissonância presente entre as objetivações e as ancoragens em suas representações. Essas dissonâncias causam conflitos para esses professores. O conflito gera desprazer quando ele não se dissipa. Geralmente isso acontece ao se exercer uma profissão sem possuir identificação com ela.

A dificuldade de tomar a decisão para eleger outra profissão para trabalhar, expressa a acomodação desses professores. Verificamos que o desejo de lutar por uma profissão que atenda as necessidades desses professores fica no plano somente das ideias. A afirmativa de só saber ser professor para eles reforça o fechamento de qualquer possibilidade de luta para permanecer na profissão de professor de forma prazerosa ou sair dela.

Com base em estudos realizados anteriormente, constatamos que, infelizmente, um número significativo de professores do 1º e do 2º Graus abraçou a profissão porque não havia alternativa na região onde moravam, ou entraram no curso de magistério em consequência de não obterem nota para o curso pretendido. Uns descobrem que possuem uma motivação para exercer a profissão de professor após a entrada na faculdade ou quando iniciam o estágio docente ou ainda quando começam a trabalhar. Outros saem da faculdade, formados, sabedores de que não possuem motivação, e nem habilidades desenvolvidas ou ainda se encontram em dúvidas para exercer a carreira de magistério, mas insistem em inserir-se nela.

Acreditamos que se os cursos de licenciatura insissem em debates sobre a formação de professores e seus respectivos currículos, articulados com a prática pedagógica, necessários para as vivências do aluno com a profissão, contribuiriam em grande medida com a compreensão cada vez mais abrangente e significativa da realidade (MIZUKAMI, 1986, p.108). Existe diferença entre o aluno somente escutar e discutir com base em idealizações e o aluno escutar e discutir o que praticou e vivenciou.

Os conflitos se iniciam possivelmente quando as demandas sobre o trabalho do professor vão além de sua formação. Elas exigem decisão, criação, senso crítico e outros aspectos como gostar e saber o que faz para que o professor possa reivindicar. As acomodações, a nosso ver, acontecem na medida em que se escolheu ser professor sem se identificar com a profissão.

O que observamos na frequência de frases eleitas por esses 25 professores é que existe um desprazer crescente na profissão de professor. Esse desprazer se ancora em sentidos que se transformam em queixas sobre a infraestrutura e a localização da escola, sobre os alunos que não desejam aprender, sobre os pais dos alunos que não ajudam na aprendizagem de seus filhos e nem os educam, e ainda sobre o estado que, na visão desses professores, deveria valorizar a profissão com remuneração adequada.

Perguntamos: onde estaria a fonte de satisfação do professor na contemporaneidade? O que motiva o professor para o trabalho? As pesquisas afirmam que a maior fonte de satisfação do professor ainda é ensinar (MOREIRA, 1996, p.7). Por outro lado, segundo FRANCHI (1995) a permanente desvalorização da profissão docente e as condições atuais dela, fazem com que os professores sintam que o prazer de ensinar seja cada vez menor.

A forma como a escola e o ensino se encontram atualmente, cada vez mais determinadas por uma política alheia tanto às necessidades do professor quanto às demandas do alunado faz com que as atividades pedagógicas sejam cumpridas pelos professores, muito mais como uma técnica do que como uma atividade de planejamento, fruto de discussão, estudos e planejamento entre os professores.

Com efeito, o professor não desenvolve a sua criatividade e não partilha ideias com os seus colegas de trabalho com vistas a se sentir parte responsável pelo que faz e ensina na sua profissão. A justificativa da escola recai nas determinações da Secretaria de Educação ou outro órgão afim, que exerce sobremaneira a coordenação hegemônica na rede escolar.

A eleição pela profissão de professor comparece para esses professores vinculados às motivações objetivas, pessoais e familiares como nas seguintes frases de maiores frequências: *Eu não queria ser professora, mas minha família desejava que eu fosse; Não escolhi, mas estou contente; É a profissão que combina com a função de ser mãe e dona de casa.*

Observamos nessas falas que o tomar para si a responsabilidade de ser professor nos parece frágil. A escolha da profissão pelas habilidades que possuem pela formação de nível superior que fizeram, ou ainda outros fatores, que apontam para a escolha da profissão, direcionada para aspectos importantes, que devem ser desenvolvidos para se exercer a carreira de professor parece distante de suas escolhas profissionais.

A insatisfação geradora de desprazer com o trabalho que esses professores do ensino fundamental possuem encontram suas raízes nas condições de trabalho, nos baixos salários e na inadequação dos critérios de ascensão na carreira profissional, na falta de qualificação para acompanhar as mudanças e as demandas dos alunos. Esses fatores de insatisfação fazem com

que os professores exerçam a sua profissão, cada vez mais desmotivados, o que leva à acomodação e à resistência para renovar-se e para capacitar-se melhor. O trabalho docente desse modo se transforma em uma rotina sem nenhum sentido, acréscimo ou reorganização, (FRANCHI, 1995).

Existe diferença entre aquele que elege a profissão de professor motivado pelas atividades da profissão fruto de observação, vivências experiências e diálogos que favorecerem a reflexão crítica sobre as habilidades necessárias para a profissão. Existe aquele que elege a profissão de professor porque não consegue ou não quer fazer outra coisa, ou que não tem oportunidade ou ainda pensa que é uma das profissões mais fáceis para obter emprego e retorno financeiro ou tem vestibular menos concorrido.

A hipótese que levantamos é que para além da realidade das escolas, dos baixos salários, da precarização do trabalho docente e outras variáveis que imprimem desvalor e desmotivação para com a profissão de professor se encontram representações que se alimentam de representações equivocadas da profissão de professor. Possivelmente essas representações são reificadas por motivos outros até mesmo como álibis para escamotear a dificuldade de ser professor, sobretudo em contextos de desafios como o da educação brasileira na contemporaneidade.

Possivelmente, uma formação de qualidade na preparação do professor durante o curso pode, sem dúvida, fazer a diferença no sentido da clareza e definição na escolha da profissão, bem como assegurar níveis de prazer e luta por esses no desempenho da profissão. Sabemos que a queixa não motiva e nem dissipa os problemas inerentes da profissão. A motivação e o envolvimento com o exercício da profissão mobilizam diálogos e outras alternativas para mudanças. Não estamos desconsiderando os fatores que desmotivam a permanência na docência, mas fazendo algumas provocações que julgamos pertinentes e que valem também para nós, professores do ensino superior.

Em síntese, essas frases comungam com outros dados de estudos sobre motivação dos professores (GATTI, 2013), onde ao longo das últimas décadas, a atividade docente é socialmente representada por relações contraditórias sobre a figura do professor e seu trabalho. Neste estudo, as representações sociais sobre a permanência ou na docência ensejam imagens positivas e negativas, que por sua vez, influenciam os motivos e a desmotivação para permanecer na docência.

Quanto às imagens positivas persiste a vinculação da profissão de professor como um “sacerdócio”, “dom”, “vocação”. E isso parece sustentar a missão de ser professor mesmo nas

condições mais precarizadas da educação. As imagens negativas dão conta da desvalorização do trabalho docente em função da carreira pouco promissora, pelas condições de dificuldades concretas das escolas públicas e ainda, pela falta de motivação dos alunos pela escola e pelo ensino.

De acordo com Gatti (2013), a reconstrução sociocultural dessas representações requer investimentos nas condições concretas do contexto da formação e do trabalho docente na educação básica. Para tanto, somente mudanças efetivas, estruturais, comportamentais poderiam impactar fatos, processos sócio-histórico e políticos de modo duradouro, entretanto, de forma lenta.

Considerações Finais

As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a permanência na docência se organizam entre objetivações que reificam a profissão de professor e as ancoragens que se articulam ao forte desprazer vivido na profissão por esses professores. Constatamos a existência de dissonância entre as objetivações e as ancoragens nas representações sociais desses professores. Implica em dizer que as imagens tecidas sobre a profissão de professor editam uma profissão prazerosa, enquanto que os sentidos atribuídos são desprazerosos e desmotivadores para permanecer na profissão.

Para além das questões reais geradores de desprazer para com a profissão existem outras que merecem reflexão e reação nos cursos de licenciatura e pelos professores em exercício. Um outro modo de organização dos cursos formadores de professores e da escola pública em torno da formação para a docência poderá ser um caminho de ressignificação do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BRAÚNA, Rita de Cássia et al.. Identidade Profissional e Representações Sociais do Trabalho Docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In. PLACCO, Vera; VILLAS BÔAS, Lúcia & SOUZA, Clarilza (Orgs.). REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat /Fundação Carlos Chagas. 2012 (Coleção Formação do Professor;6);

CASASSUS, Juan. Fundamentos da educação emocional. Brasília: Unesco, Liber Livro Editora, 2009.

DUBAR, C. A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação. Portugal: Afrontamento, 2006.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1997. FRANCHI, Eglê Pontes. A causa dos professores. Campinas: Papirus, 1995.

DUBAR, C. A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação. Portugal: Afrontamento, 2006.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun., 1995. MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino : as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em contexto institucional. In: GATTI, B. A.(Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas - SP: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF:UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., JESUS, S. N. de Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Revista Katálisis, Vol. 7, Nº. 2, p. 192-202, 2004.

LANG, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes em Francia. Enfoques históricos y sociológicos. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, G. N. Representações e expectativas de Professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente. Fundação Carlos Chagas. Educação e Desenvolvimento Social, S.Paulo, 1981.

MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. Curitiba: Revista Educação e Tecnologia, v.1, n.1, p.88-96, out./1996.

MOSCOVICI, S. La psychanalyse son image et son public. Paris : PUF, 1973.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ENLAÇADAS AO QUE REALIZAM NA ESCOLA In. _____Relatório final das Atividades desenvolvidas entre Janeiro de 2011 a novembro de 2011 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação – PROPED da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como parte do Estágio Pós-doutoral no âmbito da Linha de Pesquisa: Currículo, Sujeitos, Conhecimentos e Cultura Pesquisadora – Supervisora: Drª Maria de Lourdes Tura. Rio de Janeiro (2011).

OCDE. Organization for Economic Cooperation and Development. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Synthesis report. Paris: OCDE, 2005.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PLACCO, Vera & SOUSA, Vera Lúcia. Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente. In. PLACCO, Vera; VILLAS BÔAS, Lúcia & SOUZA, Clarilza (Orgs.). Representações Sociais: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat /Fundação Carlos Chagas. 2012 (Coleção Formação do Professor; 6).

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

SILVA, R. N. ESPÓSITO, Y. L., GATTI, B. A. Características de los profesores de primergrado em Brasil: perfil e expectativas. Proyecto Principal em Educación em América Latina y El Caribe, Boletín 34, Santiago, Chile, 1994, p. 36-53.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

XIAODONG, Z. Teacher Education Quarterly. Wanted: chinese teachers with higher qualifications. Entrevista: Zeng Xiaodong, por Birgitte Raben, The Danish School of Education. Agosto, 2008, p.25-26.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE

Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
nmfrs@ufpa.br
UFPA

RESUMO: A pesquisa tem como temática a influência na escolha profissional. Teve como objetivo geral apreender as Representações Sociais sobre as influências na escolha da carreira docente. Participaram da pesquisa dezessete (17) professores do ensino fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Belém. As informações foram levantadas por meio de questionário padronizado, entrevista e associação livre. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicaram como principais influenciadores nas escolhas profissionais: família, necessidades financeiras, gostar de estudar e pesquisar, práticas pedagógicas não escolares e convivência com professores do período de escolarização. A família foi importante nessas representações, destacando principalmente a convivência afetiva, as práticas, os modelos e os conselhos dados. Dos professores (menor representatividade), foi indicado a prática pedagógica dos professores, a imagem antiga de professores e a prática nos estágios supervisionados. Os dados podem auxiliar futuras discussões sobre o trabalho docente e a influência no processo formativo de jovens.

Palavras-chave: Escolha profissional docente. Representações sociais. Fatores influenciadores.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela tem como temática a influência na escolha profissional docente. E como objetivo apreender as representações sociais sobre a influência na escolha da carreira docente.

O estudo em questão tem como matriz teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais. O trabalho se justifica por tentarmos compreender os significados que os sujeitos deram para sua escolha profissional docente, além de descrever e interpretar o fenômeno social com base na perspectiva dos sujeitos. Partimos do ponto de vista que o indivíduo no seu cotidiano constrói representações sociais a partir de vivências e práticas cotidianas nas diferentes relações que mantém, seja no âmbito familiar, no percurso escolar ou em outros contextos sociais. Essa diversidade de relações e experiências cotidianas auxiliam o sujeito a construir representações sociais sobre a escolha profissional. Assim, essa pesquisa pode ser uma ferramenta a mais para auxiliar o desenvolvimento dos estudos na área de representações sociais, de formação e trabalho docente e de orientação profissional.

No artigo inicialmente buscamos compreender a teoria das Representações sociais e fazer uma discussão da temática influência da escolha da carreira docente. Em seguida, focamos a metodologia e a discussão dos resultados.

A Teoria das Representações sociais enquanto aporte do estudo

A teoria das Representações sociais (TRS) fundamenta o estudo em pauta; essa teoria se constitui em um campo de estudo que busca perceber e interpretar uma realidade, tomando como base a própria cultura e focando a dinâmica psicossocial das relações humanas.

A matriz da teoria é atribuída aos estudos de Moscovici, focada na obra *La Psychanalyse, son image, son public*, em 1961. Na perspectiva do autor sujeito e objeto coexiste no mesmo campo de atividade. Ao trabalhar com a dinâmica do pensamento social parte da premissa que há formas consensuais e científicas de se conhecer e comunicar a realidade.

As representações sociais (RS) caracterizam-se por um conhecimento do senso comum, formado no cotidiano dos sujeitos. As RS são definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações da vida cotidiana no decurso das relações interpessoais; são elaboradas e partilhadas coletivamente com a finalidade de construir e interpretar o real. É formada por um conjunto de saberes práticos do senso comum que revelam as crenças, costumes, valores e o imaginário de um grupo ou pessoas. Logo, as interações com o meio levam os indivíduos a produzir ações que modificam ambos. A gênese das representações sociais está na necessidade do ser humano tornar “familiar” o “não familiar” (MOSCOVICI, 2003).

Segundo Jodelet (2001, 2002) no estudo das RS articulam-se elementos afetivos, mentais e sociais. Para a autora as RS é fruto de um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Na proposta teórico-metodológica de construção de uma pesquisa se faz necessário apreender os discursos, comportamentos e práticas dos indivíduos e grupos que tem a representação de um objeto e verificar documentos e registros.

Moscovici (2003, 2009) sistematiza os fundamentos da teoria a partir de dois processos: ancoragem e a objetivação que se encontram em relação dialética e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura figurativa e simbólica. Portanto, objetivação e a ancoragem são campos que constituem as Representações Sociais.

A ancoragem refere-se à assimilação do objeto da representação em um sistema de valores de um indivíduo através da denominação, classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores

e práticas sociais partilhadas pelo grupo e dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. A ancoragem vai tratar do sentido, ou seja, o sentido que damos a uma imagem, que corresponde a um objeto ou acontecimento. Daí que todas as referências que temos sobre alguma coisa são sempre significantes, são fluídas e referem-se a consensos e dissensos de uma representação.

A objetivação refere-se às informações e noções relativas ao objeto, abstratas e complexas que são filtradas e transformadas em imagens concretas, significativas e familiares. A objetivação trata da imagem mental. O núcleo figurativo é decorrente do processo de objetivação e ancoragem; caracteriza-se pelo sistema de valores ao qual se refere o sujeito, que tem a influência da cultura e das normas sociais de seu ambiente (MOSCOVICI, 2003).

Na dinâmica das relações sociais as representações sociais apresentam funções importantes: do saber, de identidade de orientação e justificatória. Enquanto função do saber a representação é vista como saber do senso comum que possibilita compreender e explicar a realidade; enquanto função identitária, situa os indivíduos/grupos em um sistema de valores e normas estabelecidas e que garantem as características dos saberes do grupo proporciona a criação de uma identidade individual e grupal. E enquanto função de orientação, esta orienta comportamentos e práticas e por fim a função justificatória permite justificar seus comportamentos em relação aos fatos.

Segundo Jodelet (2002) o indivíduo precisa saber como se relacionar e se conduzir, fazer ajustes e resolver problemas, uma das razões que constrói RS na vida cotidiana. Na relação da temática influencia na escolha profissional docente com as RS, acreditamos que os indivíduos em sua formação elegem aspectos socioculturais que são responsáveis pelas representações sobre sua escolha profissional docente.

Assim sendo, a eleição que fizemos pelo estudo sobre a influencia na escolha da profissão docente foi crucial para a opção desta Teoria. Desta maneira, buscaremos captar como os sujeitos absorveram os significados a respeito da influencia na escolha profissional. Esse estudo focaliza as representações de professores sobre a influência na escolha profissional docente. Segundo Madeira (2003) as representações dos professores trazem marcas do tempo e espaço que se diferenciam diferentemente das outras profissões

A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE: ASPECTOS INFLUENCIADORES

As escolhas das carreiras profissionais são influenciadas tanto por aspectos de natureza objetiva quanto de natureza subjetiva. Dentre esses aspectos podemos citar o

contexto histórico, o ambiente sociocultural, as condições sociais e materiais, o sistema político e econômico; assim também, as experiências de vida, as relações interpessoais, às características pessoais e a maneira dos sujeitos perceberem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. (LEVENFUS; NUNES, 2002).

Destacamos que usaremos como sinônimo os termos escolha profissional docente e escolha da carreira docente. O processo de escolha profissional docente é multifacetado. As representações sobre essas escolhas estão de forma geral relacionadas às vivências do sujeito em seu processo de desenvolvimento e a aspectos macrossociais. As influências na escolha profissional é mediada por vários fatores: as exigências do mercado de trabalho, as possibilidades de formação, o nível socioeconômico, escolaridade, a família, o gosto pessoal, a questão financeira, a maturidade profissional, a importância social de determinadas profissões e a remuneração (SILVA, JACQUEMIN, 2011).

Dentre os fatores sociais destacamos a convivência familiar, o relacionamento com professores, a representação de si e da docência como influenciadores da escolha profissional docente. Entendemos que as representações dos sujeitos sobre as profissões, a percepção de si e de sua via social a vida auxiliam em suas escolhas profissionais, mas também a convivência nos grupos de pertença, como o grupo familiar e o escolar são influenciadores nessa escolha. Essas representações são construídas na vida social coletiva. A família enquanto grupo de pertença, caracterizado por vínculos afetivos, pela formação de valores exerce uma influência sobre essas escolhas.

O contexto familiar é um dos aspectos importantes nessa escolha profissional. A influência familiar pode ocorrer diretamente, através de conversas, conselhos, opiniões de pais e parentes sobre as opções profissionais ou indiretamente, exemplo grato: o nível socioeconômico e cultural da família (MAGALHAES; ALVARENGA; TEIXEIRA, 2012).

Em uma pesquisa Nepomuceno e Witter (2010) indicam que os participantes demonstram em relação à família confiança e credibilidade e apoio no momento da escolha profissional, percebendo como um ambiente familiar estimulador positivo.

Valle (2006) afirma que a motivação do jovem para se tornar professor estão associados às representações de si, os significados que atribui ao mundo do trabalho e especificamente a docência e as características familiares. Para o autor a influência familiar na escolha profissional está associada a especificidades dos pais como a profissão, nível de escolarização e a posição sociocultural.

Caldeira (2009) em uma pesquisa com estudantes do ensino médio indica que os professores no contato diário com os alunos são uma fonte de experiência, expressão opiniões, o que os torna referências na escolha profissional dos alunos.

Esse estudo tem como objetivo geral apreender as representações sociais dos professores sobre a influência na escolha profissional docente.

Método

➤ *Tipo de pesquisa*

No estudo adotamos a abordagem qualitativa exploratória do tipo descritiva. Esse tipo de pesquisa busca descrever e compreender os fenômenos sociais por meio da análise das experiências de indivíduos ou grupos, do exame das interações e comunicações ou da investigação de documentos. O pesquisador necessita tentar compreender o significado que os sujeitos dão a um fenômeno social (GIBBS, 2009).

A Teoria das Representações sociais na abordagem processual foi utilizada como aporte teórico metodológico. Para buscar apreender as representações sociais sobre a influência na escolha profissional docente o estudo se direcionou para analisar os elementos constitutivos das representações: a objetivação e a ancoragem.

➤ *Sujeitos:*

Participaram da pesquisa dezessete (17) professores do ensino fundamental da cidade de Belém. Dessa amostra 50% eram professores de escolas públicas e 50% eram professores de escolas privadas.

➤ *Instrumentos e procedimentos de levantamento e análise*

As informações foram levantadas por meio de questionário padronizado, entrevista e associação livre. O questionário foi utilizado para fazer levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos. E para o levantamento dos dados foi utilizado a entrevista e associação livre. O casamento da entrevista e associação livre nos possibilitou examinar o lócus investigativo (as representações sociais sobre o que influenciou na escolha profissional docente) e estabelecer nexos esclarecedores com os eixos estruturantes da pesquisa: as ancoragens e objetivações. Na entrevista buscamos verificar não só registro do tema, mas, a maneira de mostrar com o intuito de apreender o que os sujeitos pensam, sabem ou representam.

Após o levantamento, fizemos o tratamento e análise das informações. Para a organização dos dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2004). Essa análise foi organizada em três fases: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise fizemos a transcrição das entrevistas, no qual, questões como precisão, fidelidade e interpretação, além da anonimização de nomes e lugares foram consideradas. Após a transcrição, realizamos a leitura flutuante, com o intuito de apreender de forma não sistematizada aspectos importantes para a análise. Nessa leitura tomamos conhecimento do material e já fazemos algumas impressões.

Na fase de exploração do material, realizamos a codificação dos dados, estruturando em categorias ou unidades temáticas, o que permitiu a representação do conteúdo. Para a escolha das unidades temáticas fizemos uma conjunção de interdependência dos objetivos e da teoria que nos adotamos.

Na organização da codificação fizemos recortes, importantes para a escolha das unidades de registro e das subcategorias ou subtemáticas, o que envolveu classificação e agregação. As unidades de registro foram denominadas de unidades ou categorias temáticas. Cada unidade temática foi organizada em subtemáticas. As categorias ou unidades temáticas encontradas foram: 1. Quem influenciou a escolha profissional. 2. O que influenciou a escolha profissional.

Resultados e discussão

Os resultados foram organizados a partir de uma abordagem qualitativa e interpretados à luz da TRS e da literatura pertinente. Inicialmente apresentamos o perfil dos sujeitos. Em seguida, mostramos os dados das RS sobre as influências na escolha profissional.

Quem são os professores

Quanto ao perfil dos professores a idade variava entre 33 a 55 anos. No que se refere ao gênero, onze (11) eram do sexo feminino e seis (6) eram do sexo masculino. A renda mensal dos sujeitos variava entre 8 a 5 salários mínimos. No nível de escolaridade, 50% da amostra de professores apresentavam especialização e 50% apresentavam graduação. Em relação ao estado civil todos os sujeitos (100%) eram casados. A experiência docente dos sujeitos variava entre 5 a 20 anos.

➤ ***As escolhas profissionais: o que e quem influenciou***

As Representações Sociais (RS) dos sujeitos se direcionou para duas categorias temáticas: 1. *Quem* e 2. *O que influenciou* a escolha profissional docente. Na categoria temática *quem influenciou* foram encontradas as subunidades temáticas *A família e professores*.

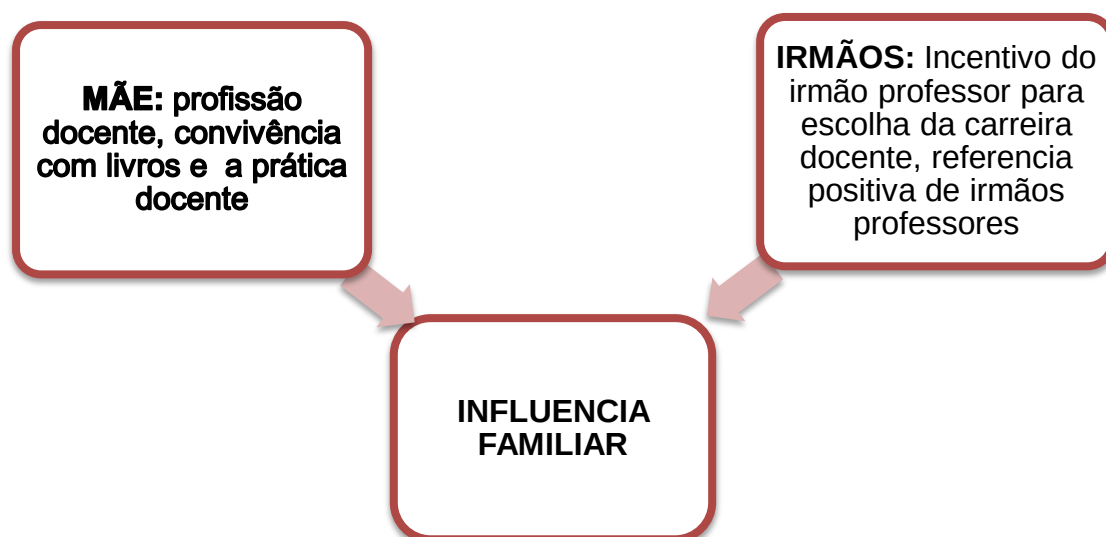
As RS enquanto estruturas cognitivo-afetivas são construídas no cotidiano a partir das comunicações e relações. Essas auxiliam os sujeitos a construir um modo de pensar, a ter valores específicos e direcionar suas condutas para a escolha profissional. Elas trazem elementos da vida social e individual, do cognitivo e afetivo dos sujeitos.

A família como fonte de influencia na escolha profissional docente

A família apareceu em mais de 50% das narrativas dos sujeitos, sendo um fator influenciador importante nas representações dos sujeitos sobre suas escolhas profissionais. As ancoragens e objetivações sobre a influência familiar na escolha profissional docente referiam-se ao cotidiano familiar, especificamente a convivência com mãe (no contato com livros, na prática docente, nas conversas) e com irmãos professores (seja aconselhando a seguir a carreira, seja como modelo a ser seguido).

As representações trazem o social e individual, além do cognitivo e afetivo. Essas representações são resgatadas pela via da memória afetiva e cognitiva do convívio familiar. São repletas de significados e sentidos (boa profissão, elo afetivo, bom convívio,) e de imagens ainda na memória dos participantes como: a prática docente da mãe- professora, o planejamento realizado e o contato com o material (livros) da mãe e irmãos, a imagem do irmão/irmã professores que serviram como modelo ou exemplo para seguir a carreira docente. A figura 1 mostra como sujeitos apontaram o contexto familiar como fator importante na escolha profissional.

Figura 1 – Ancoragens e objetivações: a família como influenciadora na escolha profissional



Um sujeito identificou o trabalho da mãe ou a prática de ensino desta nas comunidades da zona rural; lembrou imagens da experiência docente da mãe, onde em algumas situações ele o acompanhava. Dois sujeitos indicaram a profissão da mãe (professora) e o convívio em meio aos livros e a prática docente desta; as imagens dos sujeitos do cotidiano familiar era o contato com os livros da mãe, com a rotina docente e o relacionamento nas escolas que a mãe trabalhava. Vejamos a narração de Laura (sujeito 7)

Eu acredito que tenha sido em função da escolha da profissão da minha mãe, ela também foi professora e é certo que em função do convívio com ela em meio aos livros, em meio à rotina de sair pra ir à escola, eu devo ter sido influenciada, mesmo que eu não tenha percebido.

Outro fator identificado nas representações dos sujeitos foi à convivência com irmãos professores; um sujeito lembrou os incentivos e os conselhos da irmã primogênita, que era professora para seguir a profissão; dois sujeitos apontaram a referência positiva do irmão professor, a imagem do irmão bem sucedido, organizado, que ajudava a família, ajudou a pensar a docência como carreira profissional. Vejamos a narrativa de Carla, professora de escola privada.

Minha maior influência foi da minha irmã mais velha, ela era professora e incentivava para que fosse professora. Sempre ajudava.

Assim também, minha família dizia que ser professora era mais fácil para conseguir o emprego (sujeito 14).

As representações sociais (RS) são conhecimentos práticos construídos cotidianamente nos grupos de pertença dos sujeitos a partir das interações e comunicação. Portanto, a história, o ambiente sociocultural, os grupos de pertença e aspectos de ordem econômica, política ou educacional estão relacionados à construção dessas representações. Portanto, as RS dos sujeitos sobre suas escolhas profissionais estão ancoradas nos sentidos e imagens construídos pelos sujeitos ao longo da convivência com a família.

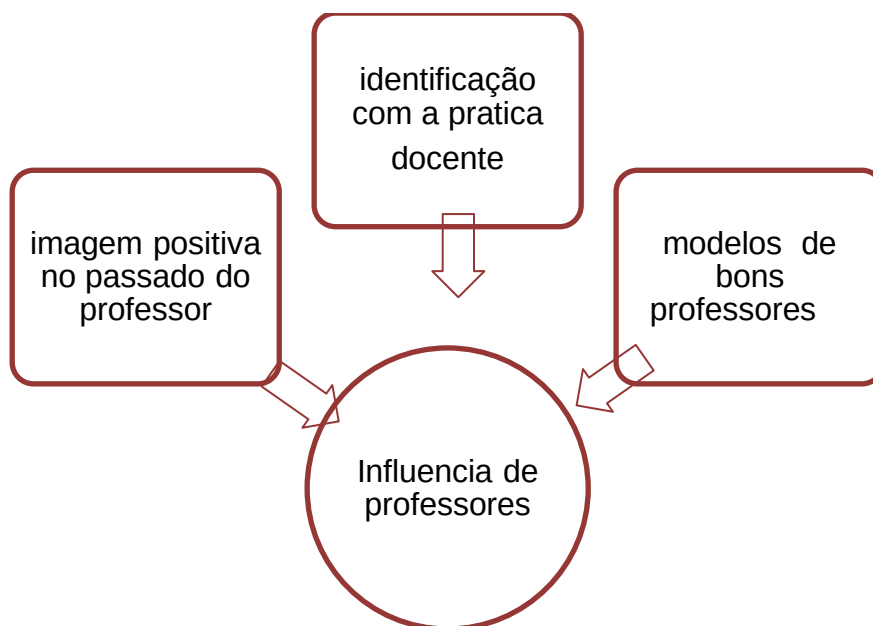
A família, um dos grupos mais importantes de convivência social e de formação de valores (sobre si, o mundo e aspectos relacionados ao trabalho) e geradora de representações. Essa se torna um dos importantes fatores influenciadores da escolha profissional. Segundo Bardagi, Lassance, Teixeira (2012) a família torna-se primordial nas escolhas profissionais. Os discursos e valores do ambiente familiar auxiliam o jovem na construção de valores e crenças sobre si, suas capacidades e habilidades e opções profissionais e aspectos do mundo do trabalho.

Pesquisas como as de Bright et al (2005) indicam a influência materna na escolha profissional das filhas, principalmente quando estas trabalhavam fora. Os autores destacam o contexto social imediato como influenciador importante para a escolha profissional.

Os professores como influenciadores na escolha docente

As RS sobre a influência na escolha profissional docente relacionada ao trabalho docente envolveram a identificação com uma professora e sua prática, a referência positiva de vários professores e a imagem do passado da profissão docente (figura 2). Essas representações ocorrem em menor frequência do que a influência familiar.

Figura 2– Ancoragens e objetivações: os professores como influenciadores na escolha profissional



A imagem do bom professor (práticas pedagógicas, respeito e o aspecto afetivo) é uma fonte de influência na decisão profissional. Vejamos a narrativa de Rita (sujeito 5) direcionada as experiências escolares e a prática do professor influenciando sua escolha profissional.

Naquele período me lembro muito bem de uma professora, o nome dela era Solange, lembro que era uma professora dedicada e amava o que fazia, eu percebia que era uma excelente professora porque ela amava a profissão professor. E quando eu terminei o magistério, não pensei duas vezes, eu optei pelo curso da área da educação e de me tornar professora.

A influência do professor na escolha profissional está relacionado a prática docente e a imagem do bom professor. Tardif (2012) afirma que a influência do aluno está relacionada à apropriação que ela faz dos saberes docente. Esse saber é desenvolvido na história da vida de estudante .

O que influenciou as escolhas profissionais

As RS sobre o que influenciou na escolha profissional da carreira docente se direcionaram para determinadas fontes como necessidade financeira e a possibilidade ajuda

familiar, busca de conhecimentos, praticas educativas não escolares entre outros conforme indicados no quadro 1.

Quadro 1: O que influenciou a escolha profissional docente

Necessidade financeira e precisar ajudar a família	Possibilidade de profissionalização mais rápida	Busca de conhecimento, as leituras, os grandes autores.	Praticas educativo não escolar encantamento pela profissão
Encantamento pela profissão	Determinadas competências como facilidade de comunicação	A vontade de ajudar as crianças	

A motivação para a escolha profissional docente está ancorada nas experiências cotidianas. Aspectos socioeconômicos até motivos altruístas constituíram os sentidos e imagens da influencia na escolha da carreira docente.

A questão socioeconômica, a necessidade financeira de ajudar a família e a possibilidade de profissionalização de forma mais rápida foi um ponto de destaque nas falas dos sujeitos. Para Magalhaes, Alvarenga e Teixeira (2012) o contexto socioeconômico pode interferir nas escolhas profissionais.

Considerações finais:

O objetivo da pesquisa foi analisar as representações sociais sobre as influencias de pessoas e grupos nas escolhas profissionais. Os dados indicam a família como principal grupo influenciador nas escolhas profissionais. Os sujeitos identificaram papeis dos pais e irmãos como principais influenciadores, em segundo plano apareceu à influência de antigos professores. A convivência familiar, o exemplo de pais e iramos os valores, o aspecto afetivo foram pontos importantes nessas escolhas.

A guisa da conclusão esse estudo pode suscitar reflexões sobre o trabalho docente e o pouco impacto dessa docência para as futuras escolhas profissionais dos alunos, assim também, pode ser um instrumento a mais para a possibilidade de orientação profissional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 9 (2), 31-44.

BRIGHT, J. et al. The role of social context and serendipitous events in career decision making. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, 5 (1), 19-36. 2005

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs). **Políticas de Formação do Professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009
Lucchiari, D. H. (1993). O que é Orientação Profissional? Em D. H. Lucchiari (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional** (pp. 11-16). São Paulo: Summus.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A. S.P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A .B.Editoras, 1998, p. 239-250.

MAGALHAES, M.O.; ALVARENGA, P. e TEIXEIRA, M.ntonio P. Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. **Rev. bras. orientac. prof** [online]. 2012, vol.13, n.1 [citado 2016-06-27], pp. 15-25 . Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEPOMUCENO, R.F. ;WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2010, vol.14, n.1 [cited 2016-06-27], pp.15-22. Available from: <<http://www.scielo.br/sciel>

SILVA, L. M.; JACQUEMIN, A. **Intervenção em orientação vocacional/profissional: avaliando processos e resultados**. São Paulo: Vetor Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

VALLE, I.R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.87, n.216. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/i5>>.

UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA LITERATURA DA AMAZÔNIA: AS PRÁTICAS ESCOLARES NA OBRA *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA* (1901-1920)

Maria do Socorro Pereira Lima
soclina@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: Este ensaio estabelece o seu objeto entre as conexões história da educação e literatura. Reflete sobre as práticas escolares dirigidas à criança na Primeira República da Amazônia paraense entre os anos de 1910 a 1920. Por meio dos conceitos de *práticas* e *representação* cunhados por Roger Chartier, usa-se principal fonte de estudo e objeto de análise a obra *Chove nos campos de Cachoeira*, escrita por Dalcídio Jurandir. Nesse âmbito epistemológico fundamentado pela Nova História Cultural, a reflexão pretendida que privilegia a literatura se dá por encontrar dentro dessa modalidade o rigor e as mediações adequadas na correlação de documentos da época e da história, bem como por se tratar de um dos discursos que efetivamente, ao assumir a preocupação com a infância e com a criança, passa a construir um conceito ou imagem dela como sujeito. Considerando a representação da educação na obra literária, as crianças que estudaram em escolas isoladas nos espaços interioranos da Amazônia paraense entre 1901 a 1920 eram submetidas a práticas escolares opressoras, disciplinadoras e humilhantes.

Palavras-chave: Crianças. Práticas Escolares. História da Educação. Literatura

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem seu surgimento a partir da pesquisa que eu desenvolvi junto ao programa de doutorado em educação da Universidade Federal do Pará que analisou a infância, a educação e a criança na Amazônia entre 1897 a 1920, por meio de um *corpus* literário constituído por duas obras produzidas no contexto da Amazônia paraense nesse período.

No decorrer desse estudo iniciado no ano de 2011 e concluído em 2015, a criança ganhou a preferência de escritores como personagens de suas obras e também como leitores, posto que, na época, muito se investiu na intelectualidade da população de um modo geral e na escolaridade da criança tida como símbolo de desenvolvimento e progresso.

A referida pesquisa abrangeu dois contextos distintos: o período de grande efervescência econômica do estado do Pará, proporcionado pelo ciclo de produção do látex e o período do declínio desse comércio, momento em o monopólio desse produto passa para as mãos dos asiáticos.

No decorrer da pesquisa pude observar que já existe uma representação significativa de trabalhos em que os autores fazem referência à educação e à criança num contexto de riqueza sustentada pelos seringais. Em função dessa constatação, interessei-me em dar

continuidade ao estudo sobre a criança considerando as práticas escolares que orientaram a sua educação, procurando evidenciar o período da crise da borracha, cujos pesquisadores não tem se interessado tanto, com exceção dos que preferem tratar da história demográfica e da história da infância se levar em conta as singularidades da criança.

De acordo com essa pretensão, optei por refletir sobre as práticas escolares que se davam no interior das escolas isoladas ou aulas particulares, tendo como principal fonte e objeto de estudo a obra *Chove nos campos de Cachoeira*, escrita por Dalcídio Jurandir.

A referida obra publicada em 1941, mas contextualizada na década de 20. Condensa elementos significativos da infância na Amazônia paraense onde a criança se destaca como sujeito crítico da realidade de uma Amazônia que se contrasta à tão glamourosa *Belle Époque* (LIMA, 2015), de acordo com minhas análises adiantadas na tese de doutorado que fazem referência ao período onde a criança se destacou pela assistência e proteção dada a ela com a presença dos médicos higienistas no Pará.

Contudo, pela incompletude das análises que ficaram mais concentradas no contexto urbano da cidade de Belém, por se presumir o espaço que mais se concentrara as ações em torno da assistência à criança no estado do Pará, bem como à construção de escolas e outras questões voltadas à formação educacional da população paraense, percebi que a história da educação local, com toda sua relevância nesse período de grande efervescência econômica, não ganhou tanto destaque e nem foi objeto de interesse de pesquisadores fazer estudos da educação da criança nesse mesmo período nos espaços dos interiores da Amazônia.

Portanto, pela experiência de analisar a infância e a criança em textos literários a partir dos conceitos de práticas e representação já trabalhados na minha tese, procurei abordar neste ensaio minhas reflexões sobre práticas escolares dirigidas à criança no contexto da Amazônia paraense tendo como objeto e fonte de estudo da obra *Chove nos campos de Cachoeira*, escrita por Dalcídio Jurandir, por trazer em sua narrativa elementos importantes sobre a história da educação no Pará, além de se tratar de um romance caracterizado por um momento de decadência que denuncia as precárias condições de vida dos que habitavam os lugares distantes da capital como a ilha do Marajó, a leste da Amazônia.

Para as pretendidas reflexões, não conclusivas, busquei fundamentação epistemológica na Nova História Cultural por se tratar de uma modalidade da história que vê a literatura “[...] instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo como ele é” (CHARTIER, 1990, p.20). Além disso, o valor histórico da obra revela a história de uma

educação pouco divulgada, na época, onde todo *glamour* da *Belle Époque* repousa nas páginas dos luxuosos álbuns disponíveis nos arquivos públicos do Pará, com total ausência de imagens de uma realidade da criança que a referida procura representar.

Tais reflexões ainda inserem-se nas ações de um projeto de pesquisa que venho desenvolvendo na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, que investiga sobre as práticas educativas dirigidas à infância na Primeira República, com total abrangência de várias fontes documentais, tais como: relatórios de governos, relatórios de diretores de grupos escolares, registros de professores em cadernetas, livros escolares, entre outras onde insiro a literatura da Amazônia.

Além de meu interesse pessoal como pesquisadora, a proposta de pesquisar as práticas escolares dirigidas à criança nesse período, dá-se também por eu ter constatado que, embora exista um número razoável de trabalhos publicados sobre a educação da criança de um modo geral, se apresentam com enfoque na demografia histórica delimitada à história da infância, sobretudo ligada a preocupações com a assistência e proteção da criança pobre e das instituições criadas para abrigar as crianças desvalidas (FARIA FILHO, 2011). Isto, portanto, me motiva a proposta de aprofundar análises sobre as práticas educativas, sendo que neste momento, as práticas escolares presentes na obra *Chove nos Campos de Cachoeira* onde os discursos sobre essas práticas no interior da Amazônia partem da própria criança..

Embora eu me prevaleça de várias fontes de investigação na pesquisa que venho desenvolvendo sobre esse objeto, a literatura tem se firmado como uma fonte histórica importante para quem direciona seus estudos no campo da discussão da infância desde quando a criança foi reconhecida como sujeito individual e social, principalmente para escritores que se interessaram em tonar públicas lembranças saudosas de suas infâncias no período da *Belle Époque* paraense.

Todavia, enquanto alguns escritores trouxeram em suas obras as melhores lembranças desse período⁷ Dalcídio Jurandir, um escritor paraense totalmente engajado nas questões sociais da região, procurou dar destaque aos menos favorecidos e aos fatos que não coadunam com a melhor fase econômica no estado do Pará, como afirma: “[...] o pequenino dom eu recebo como um privilégio, uma responsabilidade assumida, para servir aos meus irmãos de igapó e barranca”, se autodefinindo novamente, aos 67 anos, como sendo um escritor marajoara, por ser o termo mais restrito, mais exato (TORRES, 1996, p. 29)

⁷ Ver (LIMA, M.S.P.) Infância, Educação e Criança: um estudo histórico-literário nas obras *Serões da Mãe Preta* e *Chove nos campos de Cachoeira* (1897-1920).

Ademais, ao considerar *Chove nos campos de Cachoeira* para este ensaio foi pensar rigorosamente em mediações adequadas na relação literatura e história da educação, tendo em vista que a literatura é um dos discursos que efetivamente, ao assumir a preocupação com a infância, passa a construir um conceito ou imagem dela como sujeito. Mais que isso, a literatura pode-se dizer, socializa, antecipa e constrói representações da criança que circularam na sociedade da época investigada (AMARILHA, 2012).

Reforça-se ainda que a recorrência por um texto literário para procurar vestígios da história da educação da criança no contexto estudado, significa expandir as fronteiras da erudição histórica para além das suas limitações tradicionais (CHARTIER, 2011), de forma a reconhecer o papel ativo da linguagem, do texto e das estruturas narrativas na criação da realidade histórica que envolveu, no caso da obra *Chove nos campos de Cachoeira*, a educação da criança num período em que os direitos à educação de qualidade deveriam ser garantidos.

Portanto, para além do objetivo pretendido, as reflexões intencionam contribuir com questões históricas que designadas à educação da criança, possibilitam privilegiar as questões regionais, já que a fonte literária foi produzida na região norte do Brasil e as especificidades regionais, segundo Kuhlmann Jr. & Feranandes (2004), ainda são carentes de estudos e necessitam ser consideradas.

O CONTEXTO EDUCACIONAL NO PARÁ REPUBLICANO

Desde o final do século XIX, o estado do Pará passou por importantes transformações em todos os setores com vistas a responder aos ideais republicanos na construção de uma sociedade brasileira civilizada e moderna. Em direção a esse ideal, o estado do Pará, como uma forma contribuir com o projeto nacional de desenvolvimento e progresso, não economizou nas finanças para transformar e melhorar os setores da sociedade e a vida da população paraense.

Na ocasião, o Pará ostentava uma economia invejável pelo domínio do comércio da borracha, possibilitando mudanças necessárias em todos os setores da sociedade, mas principalmente na urbanização da sua capital, cidade de Belém, à época, administrada pelo Intendente Antônio Lemos entre 1897 a 1911, o qual criou um projeto de urbanização que tornaria a cidade uma cidade Paris, capital francesa.

Assim, a urbanização da cidade de Belém consistiu na criação de palácios, palacetes, bolsa de valores, teatros, igrejas, necrotério, praças com lagos e chafarizes, infraestrutura sanitária, alargamento de vias, calçamento de ruas com pedras importadas da Europa, saneamento básico nos principais bairros e demais mudanças em prol da sua modernização que a transformaria numa *Paris n'Ámerica* .

Idealizado o projeto de Antônio Lemos, a cidade tornou-se símbolo do progresso e da modernidade no imaginário popular, principalmente para a população que nela não habitava e que alimentava o desejo de conhecê-la e até nela passar a viver. Para os que nela habitaram nesse período de muita efervescência econômica, o sentimento de orgulho ganhou as páginas das crônicas, dos sonetos, dos poemas e demais composições que circularam nos principais jornais e revistas local⁸.

Com vistas à escolarização da população, em especial com a instrução da criança, o período também se caracteriza pela intensa produção de livros didáticos para leitura e educação de crianças e jovens paraenses cujo objetivo maior era “brotar o patriotismo no coração dos estudantes brasileiros” (COELHO, 2015, p. 196). Assim, os livros didáticos circularam nas escolas para atender uma reivindicação afirmada desde 1890 por José Veríssimo quando assumira a função de Diretor da Instrução Pública do estado do Pará.

Para esse educador, jornalista, escritor e professor, o desejo de transformar a sociedade brasileira numa nação moderna e civilizada só se daria por meio da educação, considerada por ele como única arma no embate entre “luta pelo capital” e “luta pelo direito” (BARBOSA, 1974). Nesse sentido perpassava também a produção de livros e a criação de escolas com prédios em perfeitas condições de funcionamento para o atendimento das crianças paraenses, o que compreendia o atendimento a todas e não somente as que habitavam na capital.

Ainda segundo Veríssimo, o governo republicano deveria entrar “sistemática e resolutamente na via da construção de casas para escolas” (VERÍSSIMO, 1891, p. 95). Alertava que a casa escolar não poderia ficar à mercê do compadrio político e da problemática repartição de obras públicas, que, apesar de contar com um número significativo de engenheiros, carecia de arquitetos para pensar os edifícios escolares.

De fato, o investimento no setor educacional como um meio de consolidar a nação brasileira esperada e defendida por José Veríssimo, que entendia que o governo republicano deveria entrar “sistemática e resolutamente na via da construção de casas para escolas”

⁸ Ver (LIMA, M.S.P.) *Infância, Educação e Criança: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos campos de Cachoeira* (1897-1920).

(VERÍSSIMO, 189, p. 95), tornara-se realidade ainda no governo de Paes de Carvalho (1897-1901), quando da implantação dos grupos escolares que aparecem pela primeira vez na legislação de ensino em 1899.

Posto isto, numa organização modelar, os grupos escolares foram criados, amparados e elaborados ainda na administração do eminente Paes de Carvalho, governo que antecedeu o de Augusto Montenegro, com o objetivo de reorientar a educação no Estado que precisava solucionar problemas relativos à valorização do professor e os métodos de ensino, bem como responder aos ideais nacionalistas e cívicos dos governos republicanos (COELHO, 2006).

Ainda de acordo com Coelho (2008) que analisou os relatórios do Diretor da Instrução Pública, Alexandre Vaz Tavares, de 1893 e 1894 enviado para o governado Lauro Sodré, afirma que nas visitas que esse diretor realizou em algumas escolas da capital e do interior, “ficou sensibilizado com a situação de crianças que se acotovelavam, se comprimiam e se amontoavam em bancos insuficientes e em salas com pouco espaço e pouco ar” (COELHO, 2008, p.73).

Nesse período, os grupos escolares expandidos no governo de Augusto Montenegro figuraram como importantes instituições de ensino e cooperaram para a formação de virtudes morais, sentimentos patrióticos, atitudes civilizadoras e disciplinadoras, assim como se projetou na sociedade republicana, porém, insuficientes para atender a demanda populacional de todo o estado, significando que as escolas isoladas permaneceram em muitos lugares do interior até que novas mudanças viessem a ocorrer.

Até a década de 20 não havia ainda no país um sistema organizado de educação pública, o que possibilitou a abertura de novas propostas para a educação por meio de um dos movimentos mais importantes da época que foi a Escola Nova que se voltava pela defesa de uma escola pública universal e gratuita com o objetivo de formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

Por volta de 1912, a crise do comércio da borracha se instalou no estado e a situação dos municípios que nem chegaram a se beneficiar da proposta educacional que expandia grupos escolares por todo o estado foram beneficiados assim como a capital. É sobre essa realidade que Dalcídio Jurandir procura retratar na obra *Chove nos campos de Cachoeira*.

Desse modo, as reflexões pretendidas neste texto tratam sobre uma parte da história da educação na Amazônia com atenção ao modelo de educação dirigida à criança no interior do Pará e que estão relacionadas a esse período.

A CRIANÇA E AS PRÁTICAS ESCOLARES EM *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA*

Ambientada entre 1920 a 1930, num contexto marcado pela pobreza de Vila de Cachoeira, na ilha do Marajó, *Chove nos campos de Cachoeira*, caracteriza-se por ser um romance que condensa fatos marcantes de um lugar onde as pessoas viviam os dilemas de uma sociedade “corroída” pela ausência de condições básicas necessárias à sobrevivência humana, o que se contrasta aos modos de vida dos que habitavam na capital paraense na mesma época.

Totalmente engajado nas questões sociais, políticas e educacionais dos ribeirinhos, principalmente dos que habitavam nas ilhas do Marajó, Dalcídio Jurandir residiu em várias localidades do estado. Além de escritor e jornalista, assumiu a função de Inspetor Escolar, Secretário Tesoureiro da Intendência Municipal de Gurupá e trabalhou como Secretário da Delegacia de recenseamento em Santarém.

A obra de Dalcídio Jurandir, aqui, analisada, passa a ideia de que o romance é sempre visto como uma representação no plano literário da vida, em que a memória se encarrega de evocar fatos, cenas do cotidiano, muitas vezes da infância do escritor para inspirarem as páginas da ficção (LIMA, 2015).

Pela complexidade da obra, torna-se difícil facilitar ao leitor um possível resumo, pois, no seu projeto literário, o autor busca traçar o perfil de “[...] uma Amazônia derruída, sem perspectivas, atônita após a derrocada de um ciclo econômico que ergueu palácios, teatros, palacetes; que deu ares europeus às altas temperaturas locais” (FURTADO, 2002, p. 12).

No contexto dessa Amazônia descrita por Furtado (2002), Dalcídio Jurandir busca penetrar na subjetividade dos personagens elaborando discursos íntimos, dando, dessa forma, voz a eles, que, de outra forma, permaneceriam eternamente calados e emudecidos pelo tempo, neste caso mais particular me refiro a crianças que ele tira da invisibilização e do anonimato histórico.

Destaca-se ainda que *Chove nos campos de Cachoeira* não só revela um tema bastante fecundo que explora os problemas sociais de pessoas que viveram em áreas distantes como as regiões das ilhas, no Marajó, mas chama a atenção pela forma como as crianças são exploradas e submetidas às humilhantes situações de educação numa escola isolada do lugar onde a obra é ambientada.

Nessa obra, as crianças são personagens identificadas como pobres porque se encontram em situação de carência dos meios necessários para sobreviver de forma mais digna; algumas são muito debilitadas, do ponto de vista físico; outras são humilhadas, marginalizadas e dependentes da caridade pública; são crianças tão “derruídas” quanto à Amazônia retratada por Dalcídio Jurandir (LIMA, 2015)

De um modo geral, o romance se caracteriza por apresentar um tom de denúncia, possível de ser identificado pelos dramas das crianças conforme identificadas na citação acima, que de certa forma as insere num mundo de miséria material e espiritual que assola os moradores do lugar onde elas vivem.

Para este ensaio, extrai da obra o personagem Alfredo como porta-voz do núcleo infantil. Trata-se de um menino de doze anos incompletos que direciona um olhar crítico às práticas educativas que ocorriam nas escolas de Vila de Cachoeira, onde a obra é ambientada. É nele que procuro centrar as reflexões propostas neste texto onde as crianças sentem os efeitos negativos de uma visível desigualdade social que faz com que elas se achem inferiores aos que, por ventura, tiveram a chance de viver o efeito de um progresso tão anunciado na *Belle Époque* paraense.

No decorrer da leitura e associando os fatos narrados à figura de Dalcídio Jurandir, percebi que a história de Alfredo se confunde com a história do seu criador, um sujeito sem escolaridade completa que alimentava o sonho de morar no Rio de Janeiro, chegando inclusive, a realizar esse desejo aos 19 anos quando foi até esse estado tentar a sorte como escritor, porém, por inúmeras dificuldades ele retornou à Amazônia.

Na obra, Alfredo é um menino que aspirava pela ascensão social, mas, de início, pelas dificuldades financeiras de sua família, via remota a possibilidade de sair de Vila de Cachoeira para morar em Belém, no entanto, por se tratar de uma criança inteligente e perspicaz, ele se sobressai no romance por conseguir olhar com criticidade a educação na Vila de Cachoeira.

Inconformado com a difícil situação do lugar Alfredo via na educação uma saída para solucionar o seu desejo e mudar completamente de vida, ou seja, para sair do mundo interiorano, esquecido pelo poder público e partir para viver e estudar na cidade de Belém, pois, entre as inúmeras situações da Vila de Cachoeira, em todos os aspectos, se contrastam à imagem da moderna cidade de Belém e, pela ausência dessa possível modernidade mais diretamente visualizada na urbanização das ruas e na construção de prédios, faz com que esse personagem sonhe com o mundo maravilhoso que pensava ser a capital.

Ali estava todo o seu sonho da cidade de bondes elétricos, arraial de Nazaré, largo da pólvora, as lojas de brinquedos, a Torre de Malakof, das senhas vermelhas. Aquele clarão chamava-o. Era o seu sonho de viagens (JURANDIR, 1941, p. 119 - 130).

Entretanto, o encontro com a cidade imaginada por Alfredo, conforme descrita nos trechos citados, não acontece no romance e ao mesmo tempo o narrador não consegue apresentar alguma razão que possa levá-lo a experimentar, com satisfação, algo no tempo presente da narrativa. E quando fatos são retomados do passado, nada de novo acontece de diferente. Uma exceção se resume em poucas palavras do narrador. “[...] O que o diverte na sua ida para a escola são os cajus que seu Roberto apanha de seu quintal e lhe dá quase todas as tardes” (JURANDIR, 1941, p. 111).

A verdade é que Alfredo temia o lugar, pois, “[...] seu terror era ter de ficar naqueles campos como José Calazãs. Acabava vaqueiro, andando de perna aberta de tanto viver enganchado em costa de boi velho” (JURANDIR, 1941, p. 269-270). [...] Por que seu pai não joga ele em Belém? Por que Tales de Mileto, que é burro, vai logo para Belém e ele fica ali socado na escola do seu Proença? (JURANDIR, 1941, p. 314).

Alfredo tinha medo do futuro em Vila de Cachoeira, um lugar que não tinha uma educação de qualidade e a população contava com poucas escolas, entre as quais as escolas do Seu Proença, a que ele se refere na citação e também era a escola onde ele estudava, e a do Zé Paiva. Todavia, grande parte das situações apontadas no romance sobre práticas escolares com as quais Alfredo não concordava, recai no modelo de escola do seu Proença, onde a maioria das crianças estudava.

Uma situação sobre práticas escolares adotadas nessas escolas de Vila de Cachoeira correu com o personagem João Galinha, quando criança, na escola do Zé Paiva, o que significa que há tempos a educação é vista com base no que aconteceu na infância desse personagem que já é jovem, na narrativa.

Ressalta o narrador que no passado, a mãe de João Galinha o encontrara brincando na beira do poço e decidiu matriculá-lo na escola do Zé Paiva para aprender a carta de *abc*, mas não houve meio do menino aprender as letras, afinal, pois, “[...] *Era medo, era o grito do mestre, era a fama do homenzinho terrível*”. (JURANDIR, 1941, p. 277), que fez com que o menino fugisse da escola e desistisse de estudar, tornou-se um adulto analfabeto e

delinquente. Era espancado pela mãe. Regenerou-se, mas voltou a cometer furtos. Regenerou-se novamente e trabalhou como ajudante de vaqueiro, mas não aprendeu a ler e escrever.

Sua mãe botou ele com o seu Paiva e depois foi um nunca acabar de castigo, de não sair do A, de passar a tarde inteira amarrado num banco para não fugir da escola. E por fim, quando seu Paiva sumiu para dentro da casa, João quis desamarrar a perna do banco. Não pode. O nó estava bem feito (JURANDIR, 1941, p. 277).

A situação desse personagem é um pouco do que o protagonista Alfredo questiona e denuncia sobre a precariedade da educação na Vila de Cachoeira que mais do que a falta de infraestrutura inadequada ao atendimento das crianças do lugar, os professores, talvez por despreparo na formação, usavam de práticas de aprendizagem com base em métodos ultrapassados que ao invés de educar as crianças submetiam-nas a humilhações e castigos, como o exemplo do personagem João Galinha.

Enfim, observam-se posturas que não coadunam com uma educação digna que a escola deveria oferecer às crianças, que por viverem à margem do descaso público, sem garantias de direitos, a escola seria o lugar de acolhimento e segurança para elas, considerando as mudanças na proposta de ensino no estado e a total atenção dada à criança, na época, sem contar que o estado do Pará já tinha sido um dos estados mais ricos do Brasil, dada o domínio e a capacidade de envolvimento do escritor com a realidade do lugar onde ele viveu e ambienta os fatos narrados.

A experiência do personagem João mostra que depois que ele fugiu da escola do seu Zé Paiva, não lhe tirou o desejo de aprender a ler e a escrever. Esse sentimento é mais aguçado quando se ele se torna adulto e se apaixona por uma moça com a qual precisava se corresponder através de cartas. Por não saber ler e nem escrever, esse personagem apelava para a intermediação de terceiros para a comunicação pretendida e por vezes eram enganado.

Resalto mais uma vez que obra de Dalcídio Jurandir traz muito da representação que ele faz da realidade marajoara, pois como literato não deixa escapar nada da Vila de Cachoeira e nem da intimidade de seus personagens. Do mesmo modo, como jornalista, teve atuação significativa na área educacional como inspetor de ensino e como secretário da Revista Escola, órgão do professorado estadual. Com esse envolvimento, suas percepções do universo escolar são visíveis no seu registro literário não só em *Chove nos Campos de Cachoeira*, mas em grande parte de seus outros livros publicados posteriormente.

A exemplo do que se passara com João Galinha, as inquietações do menino Alfredo com o ambiente escolar onde as crianças estudavam, sobre o método de ensino, a utilidade do saber institucionalizado e as referências ao sonho de educar-se para ascender socialmente, surgem como discussões que possibilitam observar alguns dos conflitos e antagonismos no processo de conformação social na fictícia Vila de Cachoeira num período marcado por uma série de acontecimentos intelectuais, culturais e políticos nos quais sobressai a tensão entre a realidade agro - exportadora brasileira e as novas demandas de um capitalismo urbano-industrial que se consolidava no Brasil e que interferiram na estrutura educacional do país.

Segundo Romanelli (1998):

Essas emergentes questões político econômicas colocam em cheque certos aspectos da estrutura educacional brasileira, destacando-se o número insuficiente de escolas nas regiões rurais, os métodos de ensino baseados no enciclopedismo e na generalidade dos conteúdos, a desarticulação entre os saberes difundidos na escola e as necessidades do mundo do trabalho (ROMANELLI, 1998, p. 94).

As questões apontadas no trecho podem ser reforçadas pelas percepções que Dalcídio Jurandir fazia sobre o modelo de educação escolar, como expressado em artigo escrito na *Revista Escola*, em 1935.

A primeira coisa que se ensina á creança é o dever com a letra grande. Mas dever? Sim, um dever que é a ferrugem deprimindo, corroendo e destruindo o vigor, a alegria e a saúde das creanças e dos adolescentes. O que se deve fazer da creança é uma criatura humana. A educação não tem sido mais do que um processo policial. Policiar é sempre mais fácil do que educar. Por que educar é exigir a pensar e Anatole France dizia que muita gente não gostava do Hamleto porque o merencoreo príncipe obrigava a pensar [...]. Educar é construir e hoje o processo é destruir e conservar em poeira, as raridades inúteis ou ferozes como o Dogma, o Preconceito, o ensino religioso e o collarinho de pontas viradas [...] (ESCOLA, 1935, p. 43).

Não há detalhes sobre a descrição física das escolas de Vila de Cachoeira como a do Seu Proença e do Zé Paiva, e nem se funcionavam em todos os turnos, mas, fica mais evidente se tratar de escolas isoladas quando o narrador expõe mais um exemplo que ocorrera com o menino Alfredo na escola do seu Proença, na presença dos familiares desse professor.

Uma tarde, foi nos primeiros tempos de escola, ele foi posto nu pelo Proença [...] mas Flor, Flor, olha o pipi dele. O pipi Flor! [...] Era diante dos alunos. [...]. E então Alfredo via nos olhos já definidos de Flor uma censura azul que era para o menino qualquer coisa de humilhante, de cínico, de pior do que o riso, o olhar, os gritos de Proença (JURANDIR, 1941, p.187).

Além desse tipo de prática, Alfredo questionava o perfil de educador do seu Proença, um homem com um perfil de “louco, cínico, gritava, dava gargalhadas, possuía olhos vidrados, ásperos e ferozes que ficavam observando Flor lendo o “*Tico-Tico*”⁹ e tomando a lição dos alunos.

Castigos e atitudes como as descritas no excerto, talvez fossem os castigos menos dolorosos fisicamente, porque seu Proença ainda costumava deixar os alunos de joelhos e batia com palmatória nas mãos deles, causando ainda mais aflição em Alfredo.

Era preciso sair daquela escola do seu Proença, da tabuada, do argumento aos sábados, da eterna ameaça da palmatória embora nunca tenha apanhado, daqueles bancos duros e daqueles colegas vadios que todo dia apanham e ficam de joelhos, daquela D. Flor (JURANDIR, 1941, p. 110-111).

Em análise feita por Fernando Farias¹⁰ (2009) a partir das situações que envolveram o menino Alfredo em duas obras de Dalcídio Jurandir, que são *Chove nos Campos de Cachoeira* e *Três casas e um rio*, esse autor afirma que “[...] Alfredo é “ensinado” por um contexto marajoara rico em saberes, todavia, desvalorizados por uma ideologia que legitima, unicamente, os “conhecimentos vazios” de muitos professores daquele contexto ficcional” (FARIAS, 2009, p. 13).

Farias (2009) também coloca em questão outro importante ponto referente à formação do professor como as imagens de professores até então mencionados na obra, demonstram que em Vila de Cachoeira os métodos de ensino dos professores são agressivos, à base de humilhações, que desmotivavam os alunos a aprender os conteúdos.

Constata-se que nem na escola do seu Proença e nem na do mestre Zé Paiva, onde os professores usavam de práticas agressivas para disciplinar as crianças, não há qualquer motivação e entusiasmo para a permanência das crianças nas escolas. Daí ser compreensivo o plano de fuga do lugar por parte do menino Alfredo e o futuro desanimador do personagem João Galinha.

Como crítico literário, Dalcídio Jurandir, assim como Alfredo, considerava que a escola constituía espaço elevado de formação, tanto na aquisição de conhecimentos quanto na

⁹ Tico-Tico foi a primeira revista em quadrinhos destinada ao público infantil, lançada no Brasil em 1905 e teve sua última publicação em 1962. A revista O Tico-Tico é um marco na indústria editorial brasileira, sendo a mais longa publicação periódica dirigida à infância no País, editada por 56 anos. Desde o início, a revista destacou-se por uma seleção de seções, apresentando matérias com teor informativo, educativo, cívico e moral.

Fonte: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/viewFile/42300/45971>

¹⁰ Fernando Farias (2009) analisou a representação da educação em duas obras de Dalcídio Jurandir: *Chove nos Campos de Cachoeira* e *Três casas e um rio*. Da análise feita, o autor chegou à conclusão que as obras denunciavam as precárias condições da educação no interior da Amazônia, em que as escolas empregavam métodos ultrapassados de ensino, não adequados às necessidades da realidade local.

formação de hábitos e valores, porém, via um problema nesses preceitos em relação à realidade onde eles atuariam como afirmou num de seus artigos da revista Escola (1935, p.42): “Não devemos manter o antagonismo entre a escola e o meio, a educação e a vida. O problema educacional está ligado ao problema da miséria, da fome, da pauperização das massas e da proletarização das populações urbanas e rural”.

Na citação, Dalcídio reforça que a instituição se encontrava sob o domínio de preceitos e normatizações que a afastavam da realidade social, como seria o caso das escolas mencionadas de Vila de Cachoeira, onde a educação era concebida como métodos disciplinares rigorosos e práticas de humilhações às crianças no ensino do professor achar que por meio dessas práticas as crianças aprenderiam.

Alfredo queria estudar, queria sair de qualquer jeito da Vila de Cachoeira e durante toda a narrativa mostrou-se alucinado por esse desejo, se embebeu em sonho que foi a fuga do lugar para realizar o seu sonho de estudar numa escola que fosse diferente da escola do seu Proença e as informações que são apresentadas por ele na narrativa, coadunam com o olhar aguçado que o escritor tinha da realidade educacional do Pará e das críticas que ele fazia em relação à falta de assistência às que habitavam no arquipélago marajoara.

De todo modo, nota-se que a falta de condições financeiras interferiam e ainda interferem nas decisões das famílias em relação a escolha onde os filhos devem estudar, como foi o caso do menino Tales de Mileto, um personagem que era filho de um fazendeiro em Cachoeira que o mandara estudar em Belém. Essa decisão causou desespero para Alfredo que não contava com esse mesmo apoio por falta de condições financeiras.

Alfredo tinha receio que uma outra criança fosse estudar em Belém antes dele. Na sua imaginação, se isso viesse a acontecer, Tales ficaria mais inteligente do que ele, como enfatiza: “Tales pensa que só porque tem dinheiro, mas porque é o único que tem inteligência para estudar em Belém” (JURANDIR, 1941, p. 306).

De um modo geral, a obra aprofunda, discute e faz denúncias sobre a educação precária em que os interiores do Pará, assim como exemplificado na fictícia Vila de Cachoeira, não tiveram o apoio dos governantes para com a educação das crianças nesse período, cuja situação se torna mais agravante quando o estado perdeu o monopólio do comércio da borracha para a Ásia, ainda na segunda década do século XX.

Portanto, não houve como não considerar a visão do personagem Alfredo ao entender que era pela inteligência que uma criança pobre como ele iria conseguir mudar o rumo da vida para melhor, levando-nos a pensar que isso é que faz da escola um campo de tensão e disputa

para quem procura ascender socialmente, como é o caso dele que não vê outra saída para se livrar das práticas opressoras do seu Proença e alcançar um futuro promissor por meio de uma educação de qualidade, o que não se via na Vila de Cachoeira, na ilha do Marajó, no Pará Republicano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora qualquer conclusão que se faça aqui seja inconclusa, não há dúvidas de que a vida em Vila de Cachoeira, segundo a obra *Chove nos campos de Cachoeira*, apresenta a face pobre da riqueza que representou a cidade de Belém do fim do século XIX e início do século XX, o que se torna compreensível o olhar crítico do narrador à situação educacional que envolve a formação das crianças que habitavam o lugar, considerando o que Roger Chartier (1990) postula que em diferentes lugares a realidade cultural muda, se constrói, é pensada e lida de diferentes maneiras.

Assim, suponho que Dalcídio Jurandir tenha intencionado fazer em sua obra ao reconstruir a realidade dos que habitaram no complexo marajoara, a leste da Amazônia, num período em que o estado atravessou duas fases importantes na sua economia: o auge do comércio da borracha e o seu declínio.

Ao reconstituir a realidade que contrasta a vida dos moradores de Cachoeira à da metrópole, o escritor procurou dar à obra um tom de denúncia, mostrando à sociedade da época aspectos relevantes e emergenciais que assolava o interior do Pará, com ênfase na diferença social que ocasionava tamanha pobreza nas regiões rurais da Amazônia paraense e que culminavam com práticas escolares inadequadas à formação das crianças.

Considerando a fonte, a escola era um lugar violento porque não só violava o direito de as crianças aprenderem como as reprimia por meio de ineficazes práticas escolares reducionistas, como os exemplos mostrados no decorrer deste texto.

Nas tímidas reflexões que tenho feito sobre as práticas escolares dirigidas à criança na Primeira República, as apresentadas em *Chove nos campos de Cachoeira* se comparam as que eram aplicadas no contexto da Colônia, como bem lembra Mary Del Priore (2005), que as situações de violências contra crianças eram comuns quando se utilizava de práticas de ensino aplicadas pelos jesuítas, vistas inclusive como “uma forma de amor”.

Portanto, ao direcionar o olhar para a literatura da Amazônia como fonte histórica da representação da criança e da educação no período determinado para este ensaio em que

algumas situações de práticas escolares foram mostradas, é não abrir mão dessa fonte que vem revelando vestígios históricos importantes da educação, em especial, da formação da criança, bem como é não abrir mão também dos sentidos e significados que a cultura escolar representou para uma determinada parte da sociedade paraense.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Alexandre. *A tradição do Impasse*. São Paulo: Ática, 1974.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Maricilde Oliveira. Livros Escolares: Portadores de formação do sentimento nacional. In: Araújo, Sonia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo (orgs.). *Educação e Instrução Pública no Pará Imperial e republicano*. Belém: EDUEPA, 2015.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pesquisa em História da Educação: perspectivas e análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG edições, 1999.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. *A implantação dos grupos escolares no estado do Pará*. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20IMPLANTACAO%20DOS%20GRUPOS%20ESCOLARES%20NO%20ESTADO%20DO%20PARA.pdf>

FURTADO, Marli Tereza. *Universo Derruído e Corrosão do Herói em Dalcídio Jurandir*. UNICAMP. Tese de doutorado. Campinas: São Paulo, 2002.

COELHO, Maricilde Oliveira. *A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. *Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des) caminho do personagem Alfredo em busca da educação*. 123 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

JURANDIR, Dalcídio. *Chove nos campos de Cachoeira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi LTDA, 1941.

_____. Educação. In: *ESCOLA – Revista do professorado do Pará*. Directoria Geral da Educação e Ensino Público. Anno I Setembro de 1935 Num.5. p. 43-45.

KUHLMANN, Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A Infância e sua educação: materialidades, práticas e representações*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Maria do S. P. *Infância, Educação e Criança: uma análise histórico-literária nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira (1897-1920)*. Tese de Doutorado. 259p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará, 2015.

PARÁ. Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1907 ao Congresso Legislativo do Pará, pelo Governador Augusto Montenegro. Imprensa Oficial: Belém do Pará, 1907.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 9. ed. Petrópolis. Vozes, 1998.

TORRES, José Alonso. *Entre construções e ruínas*. Tese de doutorado. 244 p. Doutorado. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2006.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 2. ed., 1906.

MULHERES BRASILEIRAS E ARGENTINAS NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO

Sônia Maria da Silva Araújo
ecosufpa@hotmail.com
UFPA

Maria Natalina Mendes Freitas
mnfreitas@yahoo.com.br
UFPA

Larissa Andrade dos Santos
UFPA

RESUMO: Este trabalho, ainda em curso, é desenvolvido no interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/UFPA), vinculado a um projeto mais ampliado de pesquisa. Especificamente, o plano vinculado a este trabalho dedica-se ao levantamento e estudo de mulheres brasileiras e argentinas. Os objetivos são: a) Fazer um levantamento de nome de mulheres brasileiras e argentinas que produziram escritos sobre educação no século XIX; b) Construir verbetes sobre essas mulheres; c) Identificar as matrizes teóricas que fundamentam o pensamento dessas mulheres, articulando-as com a história. Teoricamente, o estudo se pauta na História Social do Pensamento, na História Intelectual e na História Cultural. Os resultados preliminares indicam que o pensamento de mulheres brasileiras e argentinas está vinculado intimamente ao projeto de liberdade iniciado com a independência política do Brasil (1822) e da Argentina (1810), que se articula à incorporação do iluminismo e do liberalismo no continente. Todavia, há diferenças significativas entre brasileiras e argentinas. Mais afeitas ao patriarcado, as brasileiras apresentam um pensamento conservador que as argentinas demonstram estar em franco processo de superação.

Palavras-Chave: Mulheres; Brasil; Argentina; Século XIX.

Introdução

Inicialmente fizemos um levantamento do nome de mulheres brasileiras e argentinas que produziram textos escritos sobre educação no século XIX. Este levantamento foi feito em dicionários específicos, em *sites* na WEB e em bibliotecas virtuais do Brasil e da Argentina. Localizamos dezesseis mulheres brasileiras e três mulheres argentinas. As brasileiras são: Adélia Sigaud (1840-?), Alina de Brito (1863-1934), Amélia Rodrigues (1861-1926), Andradina América de Andrade e Oliveira (1878-1939), Beatriz Francisca de Assis Brandão (1779-1868), Branca Fialho (1856-1966), Dona Delminda Silveira de Sousa (1834-1932), Francisca Izidora Gonçalves (1855-1918), Francisca Senhorinha da Mota Diniz (?), Julia Lopes de Almeida (1862-1934), Julia Wanderley (1874-1977), Maria Firmina (1825-1917),

Maria Josefa Barreto Pereira (1788-?), Narcisa Amália de Campos (1852-?), Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), Quintina Diniz de Oliveira Rebelo (1878-1942). As argentinas são: Juana Paula Manso (1819-1875), Rosario Peñaloza (1873-1950) e Raquel Camaña (1883-1915). Foi, portanto, levantado um total de dezenove mulheres. Mas, neste trabalho, apresentaremos apenas duas brasileiras e duas argentinas, portanto, quatro das dezenove mulheres escritoras e educadoras.

A definição das mulheres foi estabelecida com base nos seguintes critérios: a) mulheres que viveram e produziram escritos no século XIX; b) mulheres que publicaram textos sobre educação ou desenvolveram práticas nesse campo. Os resultados do estudo, apresentados em seguida, estão organizados em três tópicos. No primeiro apresentamos o problema e as bases teóricas da pesquisa. No segundo fazemos uma breve descrição do contexto social e cultural do Brasil e da Argentina no século XIX. No terceiro tópico apresentamos os verbetes das quatro mulheres escolhidas para este texto: Maria Firmina e Nísia Floresta, do Brasil; Juana Manso e Raquel Camaña, da Argentina. Em seguida, traçamos algumas considerações a título de finalização.

1. Problema e bases teóricas da pesquisa

O objeto de investigação deste trabalho são as ideias de educação de mulheres do Brasil e da Argentina, produzidas no século XIX. A intenção é, de forma mais ampla, mapear a produção dessas ideias, identificando suas autoras e escritos.

Pensar sobre o que disseram as mulheres do século XIX nos impõe romper com a visão limitada e patriarcal de que ela, a mulher, não tinha nada a dizer e que foi silenciada. Estudos sobre o pensamento social do século XIX nos indicam que as mulheres não só escreveram sobre educação como apresentaram nesses escritos nuances que as diferenciavam significativamente do modo como os homens pensavam a educação. Mas, quais são essas nuances?

Entendemos que tendo participado ativamente da história e sendo muitas vezes dela protagonista, a escrita dos homens omitiu o lugar ocupado pelas mulheres nos acontecimentos, o que diziam e defendiam. Esta omissão só começa a ser superada com a nova história, especialmente com a obra “A história das mulheres do Ocidente, da Antiguidade até nossos dias”, organizado por George Duby e Michelle Perrot (1991-1992), e de “As mulheres ou os silenciamentos da história”, de Perrot (2005). Nessas obras fica evidente que as mulheres não são nem passivas, nem submissas. Como assevera Perrot, “a

miséria, a opressão, a dominação, por mais reais que sejam, não bastam para contar a sua história” (2005, p. 152). As mulheres, para esta autora, foram se apropriando de campos de trabalho e, nessa direção, rompendo com limites impostos à (e pela) ordem social.

Investigações realizadas pelo Grupo de pesquisa deste estudo demonstram diferenças e aproximações, semelhanças e dessemelhanças entre as discussões sobre a educação no final do império no Brasil e as presentes, anos antes, em pensadores/pensadoras latino-americanos/as de língua espanhola, no mínimo inquietantes. Isto porque em ambos percebem-se, a princípio, fortes ligações com o Iluminismo, o ideário liberal e as teorias eugenistas, raciais e patriarcais produzidas no Ocidente europeu, largamente disseminados no continente. Esta constatação reforça a assertiva de Schwarcz (1993) para quem o último quartel do século XIX, especialmente os anos de 1870, são uma marca para a história das ideias no Brasil, uma vez que representa o momento de entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista em que os modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental. Assim como em Nísia Floresta e suas contemporâneas brasileiras, entre as latino-americanas de língua espanhola havia as que defendiam um nacionalismo mestiço, sem a segregação de gênero (apartado da visão eurocêntrica de civilização e nação, mesmo se inspirando nela).

A necessidade de liberdade presente no pensamento das brasileiras e das mulheres latino-americanas de língua espanhola salta nas linhas e entrelinhas de obras publicadas particularmente no último quartel do século XIX e primeiro do século XX, mas são ainda escassos os estudos que se dispõem a fazer o cotejamento desses pensamentos, a compará-los, especialmente no campo da educação.

No caso particular da produção sobre educação – uma área colocada em evidência para a garantia da soberania das nações nascentes com a independência e a república na América do Sul – faltam estudos que indiquem as interpretações que o pensamento sociológico da época nela produziu, assim como faltam estudos comparados acerca da produção deste pensamento que, não raro, inspirou políticas de educação para as repúblicas recém-criadas, mais raro ainda são os estudos que tratam desse pensamento a partir da categoria gênero. Como diz Prado (2004), durante o século XIX os liberais tentaram construir no continente novas instituições educacionais ancoradas nas ideias do liberalismo. Isto acontece especialmente porque no século XIX já havia entre a população francamente mestiça a assunção da escola como instrumental de sobrevivência. Em estudos realizados por Gruzinski (2003) no México, ele constata, devido às medidas da Igreja e do Estado, uma real demanda de escolarização em determinados setores da sociedade indígena, que passa a reivindicar a

instrução com vistas aos benefícios que ela daria na luta pelo poder. Tal fenômeno também é percebido por Weigel (1998) na história da escolarização indígena no Alto Rio Negro, no Brasil. Mas como as mulheres se colocavam frente a essa demanda?

Ao colocar em articulação o pensamento educacional latino-americano de língua espanhola com o brasileiro, destacamos as diferenças que nos separam e, por extensão, os aprendizados que as histórias locais nos colocam e que podem nos ajudar a pensar criticamente sobre as estratégias adotadas no campo da educação para os problemas sociais e políticos do continente, como fez Mariátegui (PERICÁS, 2007), socialista peruano, que viveu de 1894 a 1930, e que dedicou alguns escritos sobre educação, destacando que na América Latina os princípios de uma escola laica e democrática, conforme apregoada pela sociedade burguesa da Europa, precisavam ser (re)significados por nós.

Dito isto, apresentamos as questões de investigação que mobilizaram o estudo que resultou neste texto, que são: a) Que eixos temáticos se constituem como basilares no pensamento educacional de mulheres brasileiras e argentinas que viveram no século XIX? b) Que fundamentos teóricos respaldam esse pensamento coletivo? c) Como esse pensamento se situa no contexto histórico de libertação do Brasil e da Argentina?

Para dar conta de tais questões, e com base nas inquietações anteriormente expostas, definimos como aportes teóricos para a pesquisa a história cultural, a história social do pensamento e a história intelectual.

Segundo Chartier (1990, p. 16-17) “a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Isto representa reconhecer que as práticas discursivas sobre a realidade social não são produzidas isentas de poder e dominação, como bem ressalta Chartier (1990). Os produtos culturais, como os escritos, são materializados em meio a lutas políticas e a estruturas de sentimento as quais seus autores encontram-se inseridos, portanto, podemos dizer que seus sistemas de pensamento são estruturas de estruturas. Tais produtos incorporam, sob a forma de categorias mentais e representações coletivas, a própria organização social.

A história cultural enquanto aporte epistemológico se faz, portanto, necessária neste estudo na medida em que seu objeto foi tratado – o pensamento educacional de mulheres latino-americanas – em relação a acontecimentos que extrapolam as questões educacionais, ancorando-as aos fenômenos sociais que organizam a vida social, política e econômica do continente no período histórico previsto. Isto, sem dúvida, nos forçou a recuperar a estrutura,

os movimentos sociais e as representações coletivas que engendraram a constituição de tais escritos. Como nos esclarece Solà, “o sentido da história educativa não se esgota no escolar, e o educativo (e o escolar) fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social” (1995, p. 215), o que reforça as ideias de Prost (1998) e Rioux (1998) sobre a necessidade da totalidade e do quanto ela faz diferença na história cultural. Para Rioux (1998), por exemplo, “o historiador do cultural continua a ser, no sentido pleno, simplesmente um historiador, bem agarrado aos pleonasmos herdados: toda história, por definição, é social e sonha ser total”. Esta dimensão total da história cultural se assoma à que aparece na definição de história intelectual de Darnton, que diz ser ela, a história intelectual:

A história das ideias (o estudo dos pensamentos sistemáticos, geralmente nos tratados filosóficos), a história intelectual propriamente dita (o estudo dos pensamentos informais, das correntes de opinião e das tendências literárias, a história social das ideias) e a história cultural (o estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo as visões do mundo e as mentalidades coletivas). (DARNTON, 1980, *apud* CHARTIER, 1990, p. 28)

Tanto a história cultural de Chartier, quanto à história intelectual de Darnton, nos ajudam a pensar em como operar a análise dos textos escritos, pois pretendemos tratá-los na sua multidimensionalidade, isto é, articulando elementos do próprio discurso textual às condições históricas de possibilidade de sua produção e à política cultural que contribuiu para que sua materialidade fosse experienciada.

Essa totalidade é também a que constitui a própria educação, já que ela, a educação, com sua instituição escolar e todo o sistema que articula, incluindo aí os produtos culturais com os quais lida (os livros, por exemplo) e cria (as normas e regras), também contribui para a construção dessa vida social, política e econômica, isto é, para a conformação do mundo na sua totalidade. Portanto, a educação e seus sujeitos são necessários para a compreensão da formação cultural das sociedades, o que significa reconhecer que ao dar tratamento analítico aos escritos das autoras trazemos à superfície toda a complexidade histórica na qual estavam àquele momento envolvidos os já reconhecidos atores escolares: professores, alunos, pais, gestores etc. No caso particular da América Latina, a história cultural se constitui com base na força dos modos de vida de suas populações miscigenadas, amalgamadas pela zona de contato¹¹ em que práticas sociais, apropriação e (re)apropriação de produtos materiais – como o domínio da escrita – geraram representações coletivas que fazem parte do universo de representações, isto é, do seu universo cultural, entendendo a cultura como um sistema de

¹¹ Cf. a concepção de zona de contato em Mary Louise Pratt (1999).

significados inter-relacionados e decorrente das condições objetivas da vida das pessoas.¹² É no contexto desse sistema que gênero assume seu lugar particular. Mas, qual é o lugar que historicamente a questão de gênero vem assumindo no bojo da trama social, política e econômica do continente? Mais: que lugar ocupam as mulheres no processo de libertação do continente latino-americano? Como as mulheres relacionam a libertação do continente com a educação?

Para operar a análise das produções levantadas dos pensadores brasileiros e argentinas tentaremos encontrar, como nos ensina Chartier (1990, p. 24) “o ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito”. E, para tanto, será necessária uma teoria da leitura capaz de nos fazer “compreender a aproximação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (Ibidem).

2. O Brasil e a Argentina no século XIX

No século XIX, após a invasão napoleônica, a família real muda-se para o Brasil, enquanto os espanhóis lutam nas Províncias Unidas do Rio da Prata (Argentina) para resistir à dominação francesa. Com a prisão do Rei Fernando VII, os espanhóis deveriam opinar entre conquistar a independência por meio da formação de uma junta de governo local ou aceitar a dominação francesa. Apesar de a junta ter sido instaurada, não é possível afirmar que se iniciou nesse período um processo emancipatório, já que alguns espanhóis objetivavam apenas defender o Rei, soltando-o da prisão. Com as mudanças que ocorriam internacionalmente, a ideia de retornar à colônia foi substituída pelo desígnio emancipador, onde a preocupação central não era a retomada da monarquia, mas a criação e a consolidação de uma nação.

A independência das Províncias Unidas do Rio da Prata só foi oficializada em 1816, mas passou a ser reconhecida por muitos espanhóis apenas em 1820, após a Batalha de Cepeda. Juan Manuel Rosas foi um dos primeiros governadores Argentinos, era conservador e lutou contra os unitaristas liberais¹³.

¹² Como nos esclarece Roger Chartier (1990), à história cultural cabe identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Para este autor, a história cultural é “a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p. 27).

¹³ Para os unitaristas os países de colonização ibérica deveriam se libertar dos costumes trazidos por seus colonizadores, já os conservadores acreditavam que as tradições dos colonizadores resgatariam a identidade coletiva, assegurando a autenticidade diante de outras culturas.

Diferente da Argentina, a independência brasileira ocorreu em 1822, quando os países de colonização espanhola já haviam conquistado a independência e suas repúblicas em curso.

Após a independência do Brasil e da Argentina, predominou no pensamento político e intelectual desses países a adoção de modelos europeus que, na compreensão dos povos latinos, havia superado a dificuldade de ordenamento constitucional da nação, fazendo com que liberais e conversadores atribuíssem os problemas nacionais às condições geográficas, climáticas e raciais. Esses aspectos eram tidos como justificativa para a inferioridade dos países latinos em relação à Europa.

Ao tentar recorrer aos modelos estrangeiros, os intelectuais encontravam dificuldades para concretizá-los, atribuindo isso às deformações nacionais. Tal visão decorria da influência europeia, construída quando os intelectuais mestiços (os *criollos*, para os latinos de língua espanhola) iam estudar na Europa, sendo influenciados por teorias científicas, positivistas e deterministas.

Os autores daquele período propuseram o branqueamento da população por meio ou do extermínio de indígenas e negros, prática defendida por Alberdi e Sarmiento (argentinos), ou pelo esquecimento da cultura dos povos mestiços defendido por Varnhagen (brasileiro), ambos incentivando a imigração europeia. Clima, paisagem, terra e raça seriam os principais responsáveis, segundo os autores do Século XIX, pelo atraso no desenvolvimento dos povos latinos, que poderiam ser recuperados pela utilização de rios não navegáveis, construção de estradas de ferro e imigração.

Enquanto isso, na Argentina, Alberdi e Sarmiento propunham simplesmente o extermínio ou *branqueamento* dessas populações para a promoção do desenvolvimento das culturas superiores e para a eliminação dos obstáculos à unidade da nação. No Brasil, o historiador oficial da monarquia, Francisco Adolfo de Varnhagen, desqualificava as raças nativas como possíveis portadoras de um apego ao seu próprio *habitat* (WASSERMAN, 2011, p. 109).

No Brasil, a partir de 1870, Joaquim Nabuco e Andre Rebouças¹⁴ começaram a compreender que a economia rural da França e o pequeno proprietário norte-americano não poderiam servir como referenciais para o Brasil, já que as economias eram distintas.

¹⁴ Joaquim Nabuco (1849-1910) viveu durante o Brasil Imperial e foi político, advogado, escritor, diplomata e fundador da cadeira de nº 27 da Academia Brasileira de Letras, defendendo ideais liberais e abolicionistas. Já em 1878 apoiou a abolição da escravidão e a emancipação imediata dos escravos. André Rebouças (1838-1898) tornou-se engenheiro militar em 1860 e foi um dos apoiadores da campanha abolicionista, participando da Confederação Abolicionista e da Sociedade Brasileira da Escravidão.

Entretanto, a negação aos modelos externos só ocorreu, de fato, a partir do século XX, quando as teorias marxistas começaram a prevalecer durante as décadas de 1920 a 1930.

No século XIX, Brasil e Argentina se preocuparam em defender uma educação baseada em princípios laicos. O objetivo seria construir uma identidade nacional e formar trabalhadores que pudessem contribuir com o progresso do país. Pois, como no século XIX houve a independência dos países latino-americanos, a necessidade de construir um sentimento nacionalista na população era premente.

Apesar das semelhanças entre as histórias de libertação do continente latino americano, é necessário destacar algumas diferenças no campo educacional em ambos os países. Já no Século XVII foi criada a Universidade de Córdoba que, como consequência, possibilitou à Argentina o acúmulo de consideráveis publicações de artigos, obras literárias e produções de cunho científico, o que ocorreu de forma tardia no Brasil, já que a 1ª universidade no país foi criada no final do século XIX.

Ao final do século XIX, os investimentos educacionais argentinos se voltaram à educação primária, buscando promover um modelo de escolarização primária para as massas. Diferente disso, o modelo educativo brasileiro, aplicava investimentos no ensino secundário/superior, o que significa dizer que as diferenças culturais e políticas foram pontuais e expressivas nos contextos destacados, como ressalta os autores abaixo ao dizerem:

A segunda hipótese é de que a formação cultural e política da Argentina e do Brasil foram determinantes para as diferentes experiências educacionais, particularmente para a constituição de um modelo educativo argentino de escolarização primária de massa e de um modelo educativo brasileiro elitista (ensino secundário/ensino superior). (SOUZA e CAMPOS, 2011, p. 25).

Partindo desta compreensão, é possível afirmar que no século XIX os investimentos educacionais já estavam em franco crescimento na Argentina, pois se intensificou desde o XVII, a partir da Universidade de Córdoba. Posteriormente, com a emergência do processo industrial, a preocupação centrou-se na instrução primária, destinando os investimentos a essa etapa de ensino.

No Brasil as primeiras manifestações feministas ocorreram na segunda metade do século XIX, onde as mulheres da classe média e alta utilizavam a imprensa como principal meio para disseminar ideais feministas. Embora Nísia Floresta já tenha discutido o sufrágio desde o início do século XIX, a maioria das mulheres ainda estava restrita ao ambiente familiar.

Ao final do século XIX e início do XX, com o desenvolvimento industrial as mulheres passaram a compor em maior quantidade a produção têxtil. Muitos espanhóis e italianos vieram ao Brasil, já que a escravidão havia sido abolida e as fábricas necessitavam de trabalhadores alfabetizados que pudessem manusear o maquinário, bem como o estímulo à política do embranquecimento da nação. Nesse cenário já era possível identificar mulheres que lutavam por melhores salários, condições dignas de vida, higiene e saúde no trabalho, organizando associações sindicais para isso.

Após a conquista do voto feminino os movimentos se dispersaram, acompanhando os acontecimentos ocorridos nos Estados Unidos e na Europa, o que não significou a extinção do movimento, isso porque as mulheres se organizaram em associações a fim de atender demandas sociais.

As mulheres na sociedade argentina frequentavam os Salões Literários, tradição advinda da França do século XVII e que posteriormente se difundiu para outros continentes. Estes espaços eram destinados à participação política, prevalecendo significativamente a presença de discussões de homens.

Além dos Salões Literários, outra instituição facilitou a inserção da mulher aos espaços públicos: as instituições de caridade, fundadas em 1823 por Bernadino Rivadavia. A Sociedade de Beneficência foi oficialmente a primeira instituição de caridade que reuniu mulheres da alta sociedade, a fim de fornecer serviços de caráter filantrópico e educativo. Estas instituições cumpriram com excelência a função de afastar a participação feminina de questões políticas.

A Sociedade de Beneficência foi responsável por fundar e administrar espaços públicos educativos destinados às meninas, antes da sua criação existia apenas uma escola pública destinada às mulheres, a de San Miguel. As privadas eram restritas a famílias ricas. Por outro lado, já existiam duas instituições masculinas em nível médio, o Colégio San Martin e o Colégio Republicano Federal.

No governo de Sarmiento, buscou-se realizar programas para renovar o ensino escolar, oferecendo formação para que as mulheres se tornassem educadoras, com o intuito de instruir a nação rumo ao progresso. Neste momento a educação das mulheres na Argentina não mais se restringiu à formação primária, já que muitas instituições secundárias permitiram que se formassem como professoras. Para isso, Sarmiento contratou professoras norte-americanas, a fim de assegurar a formação docente.

Sarmiento foi criticado, pois os cursos implantados não ofereciam apenas a instrução pública às mulheres, como também conhecimentos relacionados às tarefas domésticas, como higiene pessoal, criação dos filhos, economia da casa, além de práticas de esportes que garantiam a sua fertilidade.

As mulheres da classe média na Argentina tiveram oportunidades de acesso à educação pública a partir da lei 1420. Em 1869, 82% das mulheres maiores de 14 anos eram analfabetas, contra 73% de homens analfabetos. A situação modificou-se no início do século XX, onde apenas 40% das mulheres ainda eram analfabetas, contra 32% dos homens.

Otras mujeres también trabajaron, en “profesiones de mujeres”. Para las mujeres de clase media, las posibilidades de la educación pública, abiertas a partir de la Ley 1420, les brindó cierta equiparación con sus colegas masculinos. Hacia 1869, 82 % de las mujeres mayores de 14 años eran analfabetas (varones: 73 %); en 1914, esa diferencia era menor aunque subsistía: mujeres, 40 % y un 32 % de varones eran analfabetos en el país. La matrícula universitaria ES casi inexistente para las mujeres en ese momento (LÍSCIA, 2006, p. 59).

Ao final do século XIX a participação das mulheres no ensino primário era de 65,22%, aumentando para 83,51% em 1929. Geralmente, ao sexo feminino era destinada a docência. Às mulheres era aceito o trabalho de alfabetizar crianças, enquanto aos homens eram destinadas as funções de diretores ou inspetores educacionais, demonstrando uma ocupação hierarquicamente superior a das mulheres. Isto porque predominava a concepção maternal, em que as mães seriam as responsáveis pela educação dos filhos, transmitindo-lhes valores e hábitos, constituindo uma educação moral.

No governo de Sarmiento o Estado necessitava implantar um sistema educativo de menor custo, por isso, como as mulheres eram desvalorizadas, o exercício da docência ficou sob a responsabilidade delas. Tanto as mulheres solteiras como as casadas poderiam lecionar para completar a renda familiar.

Apesar do século XIX apresentar duas mulheres graduadas em medicina na Argentina Grierson e Elvira Rawson, que haviam estudado o saber médico-científico, a medicina ainda era uma profissão destinada aos homens. Nas ciências biológicas as maiores oportunidades ofertadas às mulheres eram as de parteiras ou enfermeiras, já que o cuidado infantil e a experiência do nascimento seriam uma extensão do dever feminino: ser mãe. As parteiras deveriam possuir algum conhecimento sobre regras antissépticas e de higiene, para isso surge a Escola de Parteiras, que estava vinculada a Faculdade de Ciências Médicas. Somente as

mulheres a partir de 18 anos, batizadas e que soubessem ler e escrever poderiam se inscrever na Escola.

As mulheres argentinas tiveram importante papel na saúde, na educação e na economia Argentina durante o século XIX, pois, além de se responsabilizarem pelos cuidados com os enfermos, realizavam partos, assumiam ocupações no magistério e as mais pobres trabalham no cultivo de trigo, em vinhedos e em safras açucareiras.

3. Mulheres educadoras do Brasil e da Argentina no século XIX

Maria Firmina, brasileira (1825-1917)

Nasceu no Maranhão no dia 11 de outubro de 1825. Negra, era filha bastarda de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis. Faleceu aos 92 anos na cidade de Guimarães em 11 de novembro de 1917. Em Guimarães prestou concurso para o ensino primário oficial e foi nomeada em 1847. Aos 55 anos fundou uma escola mista e gratuita para crianças pobres e defendeu a educação dos escravos, além de denunciar as condições precárias em que viviam. Lecionou até 1881 e adotou várias crianças pobres. É considerada autora do primeiro romance abolicionista do Brasil escrito por uma mulher. O romance, *Úrsula*, foi publicado em 1859. Principais obras: *Úrsula* (1859); *A escrava* (1887), *Hino da Libertação dos Escravos* (1888); *Cantos à beira-mar* (1871).

Nísia Floresta, brasileira (1810-1885)

Nasceu no Rio Grande Norte em 12 de outubro de 1810 e faleceu na França em 24 de abril de 1885. Pertencia a uma família tradicional da região, proprietária de grandes extensões de terra. O pai era um advogado português, homem de letras e liberal. Estudou em um convento de carmelitas e aprendeu a falar fluentemente francês e italiano. Casou aos 13 anos de idade com um jovem proprietário de terras, mas logo se separou e foi morar em Goiânia com os pais, posteriormente em Olinda. Depois foi viver com um jovem acadêmico de Direito e passou a ser ameaçada pelo ex-marido que a acusava de adultério. Em 1830 nasceu sua primeira filha e em seguida seu filho. Ainda em 1830 publicou seus primeiros artigos já abordando a situação da mulher brasileira comparando-a com outras de outros países.

Ainda em Recife publicou a obra *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, uma tradução livre da obra da feminista inglesa Mary Wollstonescraft. Com a formatura do marido, foi viver em Porto Alegre e começou a atividade de preceptora de moças.

Seu companheiro morre em 1835 e Nísia permanece em Porto Alegre dedicando-se ao magistério. Depois vai para o Rio de Janeiro onde funda, em 1838, um colégio, O Colégio Augusto, e o divulga no *Jornal do Commercio*. O colégio utiliza vários métodos de ensino destinado á formação de meninas e rompe com uma formação meramente doméstica para as mulheres e por isso é veementemente criticada. Passa a publicar em Jornais e a participar de encontros literários nos quais defendia a emancipação da mulher.

Em 1849 vai para a Europa e conhece Augusto Comte com que estabelece fortes laços de amizade com quem passa a se corresponder dando opiniões sobre suas teses. Morou na Inglaterra, em Portugal e em França. Principais obras: *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1832); *Lágrimas de um Caeté* (1853); *Opúsculo Humanitário* (1853); *Cintilações de uma alma brasileira* (1859).

Juana Manso, argentina (1819-1875)

Nasceu em 1819 e faleceu em 1875. Sua mãe participou das batalhas da Revolução de 1810 e compôs do governo unitário de Bernardino Rivadavia, no qual criou a Sociedade de Beneficência Educativa, com o objetivo de fundar escolas em Catalinas e Montserrat. Em 1839, quando tinha 20 anos, sua família migra para Montevideo devido perseguições do governo de Juan Manuel Rosas.

Juana Manso foi escritora, ativista e é considerada a primeira militante feminista da Argentina e precursora na escrita de novelas hispano-americanas. Escrevia novelas históricas em que denunciava as condições degradantes da infância e das mulheres na Argentina. Poeta e oradora, reunia pessoas para denunciar as opressões da época.

Em 1841 funda, em sua própria casa, o Ateneo das Moças em Montevideo, onde ensina a jovens e senhoras do Uruguai aritmética, leitura, vários trabalhos, costumes, lições de moral, gramática, francês, piano, canto e desenho. É convidada a escrever em jornais e publica poesia e contos com diversos pseudônimos. Com a invasão de Manuel Oribe em Montevideu, em 1842, exila-se no Brasil, onde publica histórias e tratados filosóficos. Mas, devido a condições econômicas pouco favoráveis, retorna a Montevideo em 1843, e é nomeada diretora de uma escola para meninas. Publica as poesias “Una tumba” e “Una lágrima para ella” em “El Nacional” e um manual para a educação de meninas. Casa-se com Francisco de Sá Noronha, um violinista, e tem duas filhas.

Junto com seu esposo escreveu obras teatrais e funda o “Jornal das Senhoras” em que trata de moda, literatura, belas artes, teatro e crítica. Publica neste jornal, em forma de folhetim, “Misterios del Plata”. Com a morte de seu pai e abandono do esposo, regressa a Buenos Aires, logo após a queda de Rosas.

Na Argentina, funda o semanário “Álbum de Señoritas”, periódico de literatura, moda belas artes e teatro. Continua a escrever sobre a emancipação da mulher, mas agora acresce temas como: educação popular, avanços científicos e ataques à igreja. Permanece com escritos de viagem e novelas, mas não tem êxito e encerra a publicação no seu oitavo número.

Em 1859 conhece Domingos F. Sarmiento e ambos promovem a defesa da escola pública e mista. Quando Sarmiento funda a Escola Normal Mista, nomeia Joana Manso como diretora. Foi a principal contribuinte dos Anais da Educação, publicação criada por Sarmiento para difundir novos planos de ensino. Em seus escritos educacionais postulou a aprendizagem baseada na observação e na reflexão, no respeito às idades e maturações da criança. Em 1862 escreveu o Compêndio Geral da História das Províncias Unidas do Rio da Prata, primeiro manual de história com linguagem acessível às crianças das primeiras séries escolares.

Com Sarmiento como Presidente, fundou 34 escolas com bibliotecas públicas. Introduziu o ensino de inglês nas escolas e promoveu um projeto de profissionalização docente na legislatura de Buenos Aires. Juana Manso foi a primeira mulher vocal do Departamento de Escolas, em 1869, e se incorporada, em 1871, à Comissão Nacional de Escolas, sendo a primeira mulher a ocupar esse cargo. Em 1864 cria, com Eduarda Mansilla, o Seminário “Flor del Aire”, tendo a seu cargo a seção “Mujeres Ilustres de la America del Sur”. Em 1865 escreve “La escuela de Flores” em que critica duramente os governos latinoamericanos por não destinar fundos suficientes para a educação. Principais obras: *Anales de Educación Común*. V. I-IX (1858 a 1870). Periódicos que criou: *O Jornal das Senhoras* (1852); *Album de Señoritas* (1854); *La Flor del Aire* (1864); *La siempre viva* (1864). *Los Misterios del Plata. Episodios históricos de la época de Rosas* (1846).

Raquel Camaña, argentina (1883-1915)

Nasceu em 1883 na cidade de Buenos Aires. Foi educadora e escritora argentina. Estudou na Escola Normal de La Plata e se diplomou mais tarde em ‘La Escola Normal de Lenguas Vivas de Buenos Aires’. Concorreu como representante oficial do governo no Congresso de Higiene de Paris em 1910. Realizou várias viagens a Europa, onde ampliou sua

visão sobre os problemas educacionais. Essas novas ideias foram divulgadas em conferências e em publicações.

Raquel Camaña participou ativamente do Primeiro Congresso Feminino do Comitê Pro-Sufrágio Feminino em 1907. Sofreu grande decepção e discriminação por ser mulher, quando foi impedida na Universidade de Buenos Aires de assumir a Cátedra de Ciencias de la Educación na Faculdade de Filosofia e Letras. Diante desta negativa, escreveu o artigo “El prejuicio sexual y el professorado en la Facultad de Filosofia y Letras”, publicado na revista *Derechos, Historia y Letras*.

Como educadora defendia uma escola que dialogasse com os problemas sociais, sendo defensora da educação sexual. Participou da organização do “Primer Congreso del Niño” em defesa da proteção da Infância e dos desvalidos. Deixou uma notável obra pedagógica e literária e após sua morte a editora La Cultura Argentina, dirigida por José Ingenieros, publicou várias obras. Principais obras: *Pedagogia social* (1916), *El diletantismo sentimental* (1918).

Considerações finais

No século XIX as mulheres argentinas assumem um protagonismo não tão evidente no Brasil, talvez porque na Argentina tenha-se feito mais antecipadamente a articulação entre o magistério e a mulher. Portanto, lá as mulheres ingressaram no mercado com o crescimento da oferta do ensino primário. Por conta disso, Juana Manso assume um lugar de grande importância no governo de Sarmiento ao instalar escolas mistas e cursos de formação de professor para as mulheres.

No Brasil, devido ao lento processo de investimento no campo educacional, a inserção da mulher ocorre de forma mais lenta. As que se destacam por suas posturas mais avançadas para a época, acabam por sair do país, como ocorreu com Nísia Floresta.

Mas é importante destacar que tanto no Brasil quanto na Argentina as mulheres do século XIX produzem particularmente no campo da Literatura, publicando poesia e romance, com a ressalva de que a participação da mulher argentina em salões literários corroborou a sua emancipação.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol – séculos XVI-XVIII. Tradução Betariz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JUANA MANSO. Disponível em: http://es.wikipedia.org/wiki/Juana_Manso Acesso em: 21 de Jul. 2013.

JUANA MANSO. Disponível em: <http://www.juanamanso.org/2010/06/obras.html> Acesso em: 21 de Jul. 2013.

LÍSCIA, Maria. Mujeres Argentinas en el siglo XIX. **Las mujeres y sus luchas sociales en la Argentina**, Buenos Aires: Formularios CARCOS S.R.L, p. 53-61, 2006. Disponível em: <http://mindef.gov.ar/publicaciones/equidad_de_genero/Las-Mujeres-y-sus-luchas-sociales-en-la-Argentina.html>. Acesso em: 15 de Nov. de 2015.

MARIA FIRMINA. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=34293>. Acesso em: 15 de Nov. 2015

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

POZO, José del. **História da América Latina e do Caribe**: dos processos de independência aos dias atuais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual, 1992.

____. **América Latina no século XIX**: tramas, telas e textos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RAQUEL CAMAÑA. Disponível em: <http://mujeresquehacenlahistoria.blogspot.com.br> Acesso em: 03 de Mai. de 2015.

RIOUX, Jean-Pierre. Introdução: Um domínio e um olhar. In: ____ & SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Esditora estampa, 1998. p. 11-22.

SCHUMAHER, S. & BRAZIL, E. Vital (Orgs.). *Dicionário Mulheres do Brasil*. De 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930) São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SOLÀ, Pere. El estúdio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In: **Congresso Internacional “História a debater”**, 1995. Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1995, t II, p. 213-220.

SOUZA, Eliezer e CAMPOS, Névio. História comparada: uma possibilidade de escrita da história da educação brasileira e argentina. **Revista Imagens da Educação**, v. 1, nº 3, p. 21-30, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/12986>>. Acesso em: 02 de Ago. de 2015.

WASSERMAN, Claudia. A primeira fase da historiografia latino-americana e a construção da identidade das novas nações. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto - Minas Gerais, nº 7, p. 94-115, 2011. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/338>>. Acesso em: 15 de Set. de 2015.

WEIGEL, Valéria C. e M. **Escolas de brancos em malokas de índio**: formas e significados da educação dos Baniwa no Rio Içana. Doutorado (Tese em Ciências Sociais). São Paulo: PUC-SP, 1998.

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO DO ACRE E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Maria Aparecida de Souza Vangiler
vangiler@hotmail.com
UFAC

Clícia Rodrigues da Silva
cliciarodrigues@hotmail.com
UFAC

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa documental que buscou investigar a organização do tempo escolar no Território do Acre, no período de 1906-1936, marco temporal do processo de implantação da escola no Território. O texto esboça elementos da construção de uma “arquitetura temporal” para as escolas públicas primárias no Acre, posto que essa forma de estruturação da instrução primária representou uma nova maneira de organizar o tempo escolar: racional, objetivo, cronometrado e controlado. Para a realização deste trabalho foram utilizadas fontes documentais, especialmente: Relatórios de Governo - Antônio de Andrade (1908), Francisco do Rego Barros (1913), Dr. Thomas de Vasconcelos (1925), Hugo Carneiro (1930), Regulamentos de Instrução Pública do Território (1913, 1914, 1922, 1930, 1934), decretos e resoluções. A análise foi subsidiada, por autores, como: Faria Filho (2000), Souza (1998, 1999), Gallego (2008, 2013), com base nas categorias: implantação da educação primária, grupos escolares, matrícula, exames escolares, horário de funcionamento, distribuição das disciplinas escolares e frequência. Incidindo a análise sobre a organização pedagógica e disciplinar do tempo.

Palavras chave: Tempo Escolar. Instrução Primária. Grupo Escolar.

O tempo escolar, compreendido como “uma construção sócio-histórica e cultural, proveniente de um contexto específico e resultado de ações e relações entre sujeitos específicos (PARENTE, 2006, p. 23), que se estrutura na relação entre a sociedade e o fazer pedagógico, apresentou-se como objeto de estudo deste trabalho que tem como questão central: como se deu o processo de organização e implantação do tempo escolar e suas influências para o processo de implantação da Instrução Primária no Território do Acre no período de 1906 à 1936¹⁵.

O estudo do tempo escolar foi definido como objeto de estudo por se constituir como peça fundamental do projeto de implantação e organização da escola graduada, precisamente, dos grupos escolares, além de estar diretamente ligada a idéia de progresso e de modernidade

¹⁵ O mesmo vincula-se ao projeto de pesquisa institucional - Registros da educação escolar no Acre e o processo de reordenamento dos tempos, espaços e conteúdos da formação da infância acreana.

que a República anunciava. No que se refere ao recorte temporal 1906–1936, observa-se que acontecerão nesse período as primeiras iniciativas de implantação da escola graduada no Território do Acre.

Este trabalho não intenciona traçar de forma linear a consolidação da Educação Primária no Território do Acre nos períodos de organização política-administrativas, uma vez que de acordo com Lima e Maciel (2014) as reformas que foram realizadas anteriores a década de 20 foram pontuais, sem uma política comum.

Apesar destes fatores convém considerar os primeiros movimentos em prol da implantação da Educação Pública Primária no Território do Acre, pois, são eles o início de uma organicidade do sistema no Território do Acre.

Em se tratando da temática da pesquisa, o cuidado com a organização do tempo é um fator significativo quando se trata da organização escolar, pois assim como aponta Faria Filho (2000)

Os tempos escolares são múltiplos (...) são sempre ‘tempos’ pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los (...) deve ser entendido como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização” (FARIA FILHO, 2000, p. 70)

E, portanto, deve ser compreendido como um modo de ‘enquadrar’ o sujeito em um ritmo que não é o seu individualmente, mas de uma coletividade que frequenta determinado ambiente, por isso, “sua força formativa e sua centralidade no aparato escolar” (FARIA FILHO, 2000, p. 70).

O texto aponta elementos que configuram a construção de uma “arquitetura temporal¹⁶” para as escolas públicas primárias no Acre, que se expressa na instalação de uma nova forma de organizar o tempo escolar que passava a ser dividido e controlado, a curto e a longo prazo.

Pesquisa de cunho documental organizada nas categorias: educação primária, matrícula, início e término do ano letivo, exames escolares, horário de funcionamento, férias, feriados, distribuição das disciplinas escolares, frequência. Incidindo a análise sobre a organização pedagógica e disciplinar do tempo.

¹⁶ Termo utilizado por Souza (2008) para designar o conjunto de dispositivos que compõem a organização do tempo na escola.

O texto está organizado nos seguintes subtítulos: A implantação da educação primária no Território do Acre: diversidades e adversidades; a organização e o ordenamento do tempo escolar: início e término do ano letivo, horário de funcionamento e os exames escolares; o controle do tempo “ocioso” dos alunos: férias, feriados e festas escolares; o tempo dedicado aos saberes da escola: a distribuição das disciplinas escolares; quem e por quanto tempo frequenta a instrução primária.

A implantação da educação primária no Território do Acre: diversidades e adversidades.

O início de implantação da Educação Primária no Território do Acre de acordo com o Relatório de Governo apresentado pelo Prefeito do Alto Juruá¹⁷, no ano de 1908, se deu no ano de 1904, com a construção de três estabelecimentos de ensino. Este número vai crescer consideravelmente de modo que em 1908 já existiam, no mesmo departamento, 33 escolas, das quais uma era o Liceu “Afonso Pena”.

Há uma preocupação dos representantes deste Departamento em construir escolas, e proporcionar o atendimento ao maior número de crianças, atendendo a cidade e o interior. Como demonstra o Relatório de Governo de 1913, que apresenta o total de escolas existentes na capital (08) e no interior (16). Assim, a maioria das escolas, neste período, estava concentrada no interior, devido à população ser predominantemente rural.

De acordo com o mesmo relatório (1913), somente nesta data é que vai acontecer o primeiro pronunciamento legal em favor da construção de um grupo escolar em Cruzeiro do Sul: “este anno pretendo dar uma nova organização à instrução, fundando nesta cidade um Grupo Escolar com capacidade para 250 crianças” (Relatório de Governo de Francisco Siqueira de Rego Barros – 1913).

A partir de 1920 o Acre torna-se Território Federal Unificado por meio do Decreto presidencial nº 14.383 de outubro de 1920. Nesse período, tem-se a criação da Diretoria Geral do Interior e da Instrução Pública (Lima e Maciel, 2014). A criação desta diretoria representava uma gestão mais centralizada e unificada dentro do âmbito do território.

¹⁷ No período que vai de 1904-1912 o Território do Acre estava dividido em 3 Departamentos: Departamento do Alto Juruá com sua sede em Cruzeiro do Sul; Departamento do Alto Purus com sede em Sena Madureira e Departamento do Alto Acre com sede em Rio Branco. Estes departamentos eram totalmente descentralizados administrativamente, cada um vinculado diretamente a Presidência da República.

O relatório apresentado pelo Dr. Cunha Vasconcelos em 1925 aponta que no Território do Acre existia 5 Grupos escolares, um em cada sede do município: 7 de Setembro em Rio Branco, 6 de Agosto em Xapurí, Francisco Sá em Sena Madureira, João Ribeiro em Seabra e Barão do Rio Branco em Cruzeiro do Sul, e, 70 escolas isoladas. Funcionavam, ainda, 40 escolas municipais totalizando 110, estabelecimentos de ensino.

Em 1930 o relatório do Governador Hugo Carneiro apresenta a existência de 105 escolas territoriais e municipais em todo o território. Desse contingente 6 são grupos escolares, sendo dois em Rio Branco - 7 de setembro e 24 de janeiro e os demais distribuídos nos municípios de: Xapuri, Sena Madureira, Seabra e Cruzeiro do Sul. E as demais são escolas isoladas: urbanas e rurais.

O ensino primário em 1930, passa a ser oferecido em cinco tipos de escola: escolas ambulantes¹⁸, escolas rurais, escolas urbanas, escolas noturnas e grupos escolares. Atendendo, Assim a um maior número de crianças nas diversas localidades. (Regulamento da Instrução Pública do Território de maio de 1930, art. 10).

Estes estabelecimentos de ensino eram encarregados de oferecer o ensino laico, obrigatório e gratuito, compreendendo quatro anos e dividido em elementar ¹⁹ e complementar²⁰ (Cf. Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre, 1922).

Nos grupos escolares, deveria ser oferecido quatro turmas, uma para cada série, com professora distinta. Já nas escolas isoladas, deveria ser oferecido, apenas o ensino elementar, com uma única professora para as duas séries, em um único espaço. Nas escolas agrupadas era oferecido o ensino até o terceiro ano.

O Regulamento da Instrução Pública, de maio de 1930, caracteriza o funcionamento da Educação Primária:

Art. 5. O ensino primário será ministrado em quatro serie:

Parágrafo 1º - O primeiro ano do curso primário compreendera a alfabetização a as noções dos primeiros conhecimentos gerais.

Parágrafo 2º - Nos outros anos do curso serão desenvolvidos os primeiros conhecimentos, em marcha progressiva e de maneira que a criança fique em condições de encontrar facilidade ao ingressar nos cursos normal e secundário.

¹⁸ As escolas ambulantes ficavam nas localidades onde eram instaladas durante um ano e depois deste tempo era mudada para outro local, deveria difundir a alfabetização e outros conhecimentos rudimentares de higiene, educação cívica, agricultura, durante um ano letivo, nestas escolas era adotado o currículo do primeiro ano do ensino primário. (REGULAMENTO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO TERRITÓRIO DO ACRE – 30 DE MAIO DE 1930).

¹⁹ Os dois primeiros anos do ensino primário.

²⁰ Os dois últimos anos do ensino primário, que compreendia 4 anos.

Art. 3º - o primeiro ano poderá ser dividido em diversas turmas, de acordo com o adiantamento dos alunos.

Aos poucos a organização da Educação Primária no Território do Acre vai tomando forma e os estabelecimentos de ensino vão se organizando para estruturar uma nova forma de organização do tempo escolar que passa a ser dividido em anos, séries e conhecimentos a serem aprendidos no decorrer do ano.

No período delimitado pela pesquisa (1906 – 1936), verificou-se que, apesar de constar que a criação de um novo grupo escolar se dará quando a frequência média exigir a organização de quatro cadeiras de ensino, uma para cada ano (Cf. Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre de 1922, art. 24), o processo de construção dos grupos escolares acontecerá de forma lenta no Território do Acre. Na medida em que se instalam esses estabelecimentos estruturavam uma “arquitetura temporal” inovadora, com a adoção do método simultâneo, na definição do horário semanal para as turmas, na distribuição das disciplinas no período letivo escolar, na definição de início e término das aulas, e no controle da frequência de inspetores, professores e alunos.

A organização e o ordenamento do tempo escolar: início e término do ano letivo, horário de funcionamento e os exames escolares.

No que diz respeito ao tempo escolar, percebe-se uma preocupação em demarcar bem o tempo que a criança ficará na escola, seja diário, semanal, mensal ou anual. Pois, “os tempos da escola configuram-se em um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados e exigidos, percebidos pelas crianças. Nesse sentido ele educa, modela e conforma, prestando-se aos desígnios da civilização”. (SOUZA, 1998, p. 222).

Os Regulamentos de Ensino expressam bem essa preocupação em demarcar o tempo escolar nas datas de início e término das aulas, na obrigatoriedade das escolas seguirem de forma padronizada as mesmas atividades. No Regulamento de 1913, a Secretaria da Intendência Municipal de Tarauacá, estabelece que o ano letivo começará no dia 7 de janeiro, com término previsto para 15 de novembro (Quinta parte, capítulo I, art. 58). Já em 1914, o Regulamento de Instrução Pública do Departamento do Alto Purus, estabelece que: “O ano letivo começará no dia 1 de abril e terminará no dia 24 de dezembro”.

Podemos perceber que de um ano para o outro há uma mudança na demarcação das datas de início e término das aulas, mudando de 10 meses de aula em 1913 para 9 meses, em 1914. (Capítulo III, artigo 7º).

Em outro Departamento do Território do Acre, Alto Purus, em 1918, os exames finais que demarcavam o encerramento do ano letivo, estão marcados para o período de 12 à 14 de novembro, encerrando, portanto, o ano letivo em novembro.. (cf. Jornal O Comércio do Acre de Xapurí, 1918). Assim, ainda que os departamentos não tivessem comunicação entre si, demonstravam certa afinidade em relação ao período de encerramento das atividades.

No Regulamento de Instrução Publica do Território Federal do Acre de 1922, agora já Território Federal do Acre, em seu artigo 162, estabelece que: “O ano letivo começará a 1º de março de cada ano, ou no primeiro dia útil seguinte e terminará no dia 15 de novembro, com a festa do encerramento e distribuição de prêmios”. No regulamento de ensino de 1930 tem-se como marco do ano letivo o primeiro dia útil do mês de março, e término a última quinzena de dezembro.

Observa-se uma variação na demarcação destas datas, sendo, entretanto, objeto de preocupação de todos os documentos regulamentários do ensino, o que revela a sua importância para a organização do ensino primário.

Outro aspecto identificado e relevante presente nos documentos oficiais e notícias de Jornais, são os exames escolares. No regulamento da secretaria da intendência Municipal de Tarauacá de 1913 em sua quinta parte capítulo IV – Dos Exames apresenta

Art. 68. Os exames anuais serão realizados por toda primeira quinzena de novembro, de modo que no dia 15 do aludido mês sejam encerrados com solenidade, a que o professor procurará dar o maior brilho, os trabalhos do ano letivo.

Art. 69. Na sede do município a mesa examinadora e comporá do inspetor de instrução, que presidirá os trabalhos e de mais duas pessoas idôneas por este nomeadas (...)

Art. 71. As notas de exames serão: 0 – reprovado; 1-5 – simplesmente; 6-9 – plenamente; 10 distinção. (Documento encontrado no CDIH).

No Regulamento de Instrução Publica do Território do Acre de 1922, no capítulo V e artigo 180 estabelece que no mês de novembro, proceder-se-á em todo o Território aos exames dos alunos. No Regulamento da Instrução de 1930, os exames finais estão marcados para os sete primeiros dias do mês de dezembro, estando os professores encarregados de

apresentar ao inspetor escolar a relação dos alunos habilitados a prestá-los, com quinze dias de antecedência.

Os exames escolares são assim apresentados, como o principal instrumento a demarcar o término do ano letivo e avalia o desempenho dos alunos, tanto em provas orais, escritas, manuais²¹ e exercícios físicos.

Os resultados dos exames demonstram também que, o número de alunos aprovados é reduzido. Em 1918 em Xapuri²² os alunos aprovados na segunda série da classe masculina são apenas 2 e na primeira série são 7. Havia portanto, uma falta de continuidade dos estudos e alto índice de reprovação. As classes femininas também apresentam um número reduzido de alunas, mas há uma igualdade entre o número de aprovados nas duas séries, ambas tem seis alunos aprovados. (Jornal o Comércio do Acre de 1918).

O horário de funcionamento passou por algumas transformações no decorrer dos anos pesquisados. No Regulamento da Secretaria da Intendência Municipal de Tarauacá de 1913 está presente que o horário de funcionamento das escolas diurnas é de 07 às 11 horas. (Quinta parte capítulo I – Das escolas Municipais. Ensino, artigo 59). Já os documentos identificados entre o período de 1914 a 1921, definiam como diverso os horários dos estabelecimentos de ensino:

O horário para os trabalhos escolares se rege pelas seguintes disposições: para os grupos escolares, das 7 ½ às 11 ½; para as escolas isoladas das 8 às 11; para as escolas noturnas, das 19 às 21 (7 às 9 da noite). (Regulamento de Instrução de Publica do Departamento do Alto Purus, de 20 de abril de 1914, art. 6º).

E em 1915 a lei n. 44 de novembro estabelece que “o ensino será dado no mínimo 3 horas por dia, sem preferência de hora”. (art. 7).

A partir de 1922 os regulamentos de ensino apresentam um mesmo horário para os diversos tipos de escolas diurnas: isoladas, agrupadas e grupos escolares, que passa a ser das 7 ½ às 11 ½. (Regulamento de Instrução Publica do Território do Acre de 1922). Admite para o caso de excesso de frequência as aulas serem divididas em dois turnos. (art. 165). Mas,

²¹ Em 1915 no Jornal o Alto Purus de Sena Madureira, no mês de dezembro foi publicado os exames finais da escola de trabalhos manuais do Grupo escolar, seis alunas apresentaram seus trabalhos (corpinho de renda, toca de renda e fita, fronha, camisa bordada a mão, camisa de renda e vestidos costurados a maquina) todas as alunas foram aprovadas e receberam prêmios. Quatro alunas que não fizeram todo o trabalho também foram aprovadas só que com uma nota menor e não receberam prêmios.

²² Cidade pertencente ao Departamento do Alto Acre, que neste período já estabelecia uma relação administrativa com os demais departamentos.

principalmente os grupos escolares, já funcionavam no período da tarde com aulas de prendas, trabalhos manuais e música. Tal fato serviu em algumas ocasiões como empecilho para que o ensino primário funcionasse nos dois turnos (manhã e tarde)

O Regulamento de Instrução Pública, de maio de 1930, define o horário para o funcionamento das 7 ½ às 11 ½ (art. 33), mas quando exceder a frequência dos alunos poderá funcionar nos dois turnos: das 7 ½ às 11 horas e das 15 às 17 ½ horas. Perdendo, portanto meia hora de atividade escolar.

Há muitas discussões a respeito da mudança de horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino nos dois horários, o que faz com que ele se efetive de fato, somente no ano de 1935, quando, fica estabelecido que o horário seria modificado para os grupos escolares e escolas isoladas que dispunham de adjunta; estes estabelecimentos de ensino funcionariam em dois turnos: das 7:00 às 11 e das 13:00 às 17:00 horas, para “solucionar o problema do congestionamento das classes, sem ônus para os cofres públicos”. (Jornal o Acre de abril de 1935).

No mesmo jornal, em nota publicada no mês de maio de 1935 há uma referência a alteração no horário, bem como na divisão das turmas nas escolas e grupos escolares:

Tal alteração, aprovada pelo exmo. Sr. Dr. Interventor Federal, foi objeto de acurado estudo por parte do inspetor geral, professor Urbano Mendes da Silva, que apurou a existência ‘de grande desperdício de atividade no período da tarde’ com agravamento de excessiva aglomeração de alunos no período da manhã, verificando não ser possível as professoras atenderem a todos, notando ainda o referido inspetor que os inconvenientes já observados eram aumentados com a escassez de carteiras apropriadas. Esses inconvenientes levaram o chefe do governo a determinar a reforma do horário, estabelecendo, então, um razoável equilíbrio entre o bom andamento do ensino publico e os interesses das professoras e alunos que, respectivamente, se encontram matriculados na Escola Normal e nos cursos profissionais, evitando inteligentemente, a superlotação nos cursos primários.

Assim, percebe-se que a mudança nos horários não é apenas influenciada pelos interesses educacionais, mas também pelos interesses do governo em atender a um maior numero de crianças, sem precisar gastar mais que o necessário, mesmo que esta mudança tenha que influir na rotina dos alunos e funcionários da escola.

O referido quadro de horários para as Escolas Primárias do Território de julho de 1930, apresenta o horário semanal organizado de modo a garantir, que em todos os dias tivesse aulas de: educação física, linguagem escrita, aritmética, linguagem oral, antes dos 30

minutos de recreio e descanso. Por serem estas disciplinas consideradas de maior relevância para a aprendizagem infantil.

As demais disciplinas obedeceriam ao seguinte programa: do horário das 10h às 10h30min, três dias na semana, aula de geometria e desenho e dois dias geografia. Do horário de 10h30min às 11h: três dias na semana dedicadas aos estudos de história e dois dias às ciências físicas e naturais. Todos os dias havia o horário destinado para preleções sobre higiene ou educação moral e cívica. Aos sábados após o recreio e descanso das 10h às 11h estava reservado para trabalhos manuais. Funcionando de segunda a sábado. No ano de 1931 um horário semelhante foi publicado no jornal O ACRE de 29 de abril.

O exame dos calendários escolares revela que o ensino de língua portuguesa era priorizado, bem como a aritmética, educação física e as preleções sobre higiene e educação moral e cívica. Tal aspecto nos leva a inferir que as ênfases dadas a essas áreas revelam a preocupação em ensinar a ler, escrever e contar e disciplinar o corpo.

Este interesse em controlar o tempo minuciosamente revela a compreensão de que “o emprego do tempo devia ser minuciosamente administrado e controlado de modo a garantir a rapidez de resultados, a permanente ocupação e a disciplina dos alunos” (GALLEGO, 2013, p. 26).

O controle do tempo “ocioso” dos alunos: férias, feriados e festas escolares.

Além de controlar os dias nos quais as crianças ficarão na escola, os calendários e Regulamentos de Ensino também definiam as datas de férias, os feriados, e as festas escolares, que nem sempre representavam dias de folga e sim dias de atividades cívicas nas escolas.

No que diz respeito à definição do período de férias, vai variar de acordo com a data de início e término das aulas. Na resolução n. 31, de 1º de setembro de 1917, consta que o período de 16 de novembro a 7 de janeiro como o período dedicado às férias, momento em que o salário do professor era diminuído.

No Regulamento da Instrução Publica do Território do Acre de 1922, o período de férias está definido entre 15 de novembro e o último dia do mês de fevereiro do ano seguinte. (Cf.art. 208). Já o regulamento de ensino de 1930 estabelece como período de férias o período compreendido entre 16 de dezembro e o último dia do mês de fevereiro do ano imediato. Prescrevia ainda como obrigatório a participação do professor em cursos de aperfeiçoamento.

O período de férias, para os professores, representava um tempo controlado pelo Governo, seja pela necessidade de liberação do inspetor de ensino para gozar de férias fora do estado (portaria n. 23 de fevereiro de 1931), seja pela participação em cursos de aperfeiçoamento, ou ainda pela diminuição do salário, uma vez que os professores eram os únicos funcionários a trabalharem somente um expediente (Cf. resolução n. 24 de 16 de dezembro de 1931).

Nos documentos identificados até 1936, não há nenhuma referência a férias no meio do ano letivo, o que nos faz perceber que o ano de trabalho escolar era mais intenso.

A respeito dos feriados há sempre uma demarcação destas datas, porém nem sempre estas representam para alunos e professores dias de folga:

Art. 211. – Os dias de festa e comemoração nacional e os designados no artigo 210 serão solenizados nos estabelecimentos públicos de ensino, sempre que possível, com festas escolares sob programas organizados pelos diretores e docentes (...).

Art. 212 – O dia da festa da árvore será solenizado em todas as escolas publicas pela plantação de uma árvore, com uma preleção do professor adequado ao ato, e a realização de quermesses e leilões em benefício da caixa escolar e outras diversões lícitas.

Parágrafo único. – Nos lugares onde tiver mais de uma escola, a festa se realizará, com a reunião de todas elas, naquela que for designada pela Junta de Inspeção, com a presença de todos os professores, alunos e autoridades escolares. (Regulamento de Instrução Publica do Território do Acre de 1922, art. 209, 210)

Portanto, estes dias estão longe de representarem para os alunos dias de ócio, mas sim, dias no qual a atividade escolar estava focalizada para a realização de um momento privilegiado de aprendizagem de patriotismo e civismo. No Regulamento de Instrução Pública do Território de 1930, um Capitulo do titulo VIII foi dedicado às datas nacionais e as festas escolares, artigo 167 está explícito que será dedicado “culto cívica da Pátria em todos os estabelecimentos de ensino do Território os feriados nacionais as grandes datas da nacionalidade”.

Não houve grande mudança no estabelecimento das datas festivas e feridos, porque havia uma inter-relação entre as datas cívicas, religiosas e do âmbito escolar, como o encerramento do ano letivo e entrega de prêmios para os alunos.

Por ocasião das festas cívicas, os Grupos Escolares representavam, sempre para a sociedade, um lugar de encontro, posto que a maioria das festas cívicas aconteciam neles ou tinham neles seu ponto de partida.

Outra festa solene era o encerramento das aulas, que acontecia em todas as escolas, ou nos Grupos Escolares, nas localidades em que houvesse mais de um estabelecimento de ensino, sendo realizado apenas uma solenidade para todos os alunos, na qual eram distribuídos prêmios para os melhores. Em todas as solenidades exigia-se a execução do Hino Nacional. (cf. Regulamento de Instrução Pública do Território 1930, Título VII, Capítulo, artigo 173 I).

A festa de encerramento do ano letivo era uma cerimônia pública que merecia destaque na cidade, com o comparecimento dos principais representantes do Território e do Município. A programação realizada obedecia quase sempre uma mesma ordem: Execução do hino acreano, leitura das atas de exames, discurso pela professora, distribuição de prêmios e diplomas, entrega da chave pelo aluno do quarto ano, Hino Nacional, pequeno concerto, despedida dos alunos que deixam o Grupo Escolar. Outro ingrediente dessas festividades era a exposição dos trabalhos realizados pelos escolares:

Durante dois dias estiveram em exposição às prendas, composições musicais, e os trabalhos manuais confeccionados pelos alunos dos grupos escolares 7 de setembro e 24 de janeiro e da escola profissional Lira Castro. Todos esses trabalhos merecem dos visitantes justos elogios. (Jornal O ACRE, 25 de dezembro de 1932, p. 5).

No Regulamento de Instrução de 1934 todo o capítulo XIII é dedicado às solenidades escolares:

Art. 99 – Serão comemorados, em todos os estabelecimentos de ensino do Território, as grandes datas da nacionalidade e ainda as seguintes, para as quais os docentes, com a colaboração dos Círculos de Pais e Professores, organizarão programas especiais:

- a) 21 de setembro, dedicado ao culto da árvore;
- b) 20 de abril, aniversário do nascimento do Barão do Rio Branco;
- c) 12 de outubro, aniversário do nascimento do Plácido de Castro;
- d) 6 de agosto, início da campanha reivindicadora (1902);
- e) 24 de janeiro, capitulação da praça forte de Puerto Alonso (Porto Acre), centro da administração boliviana no Território do Acre;
- f) 17 de novembro, comemorativa do tratado de Petrópolis que reintegrou o Território do Acre na comunhão nacional (1903).

(...)

Art. 100 – no dia do encerramento do ano letivo, o inspetor providenciará para que nas cidades ou vilas onde houver mais de uma escola, seja realizada apenas uma solenidade, na qual serão distribuídos prêmios aos alunos que mais se distinguirem durante o ano e diplomas aos que terminarem o ensino primário.

(...)

Art. 102 – O hino nacional devesse ser cantado em todas as solenidades.

Art. 103 – Incumbe aos inspetores designar os professores que falem sobre os motivos das comemorações, cujas exposições deverão ser feiras em linguagem simples ao alcance dos educandos.

Tempo dedicado aos saberes da escola: a distribuição das disciplinas escolares.

A definição das disciplinas a serem estudadas nas diversas séries ou classes, representou para as autoridades responsáveis em organizar os programas de ensino²³ das escolas públicas do Território do Acre, uma preocupação. Em 1914, no Regulamento de Instrução do Alto Purus, há um programa de ensino para o ensino primário que respeita a divisão de curso elementar e complementar. Nos dois primeiros anos, os alunos têm acesso ao ensino de leitura, escrita, tabuada e algumas noções de ciências. Somente nos anos complementares é que são introduzidas as demais disciplinas: aritmética, geografia, história do Brasil e geometria. Assim, as crianças que deixassem de estudar no segundo ano elementar sairia sem saber nada sobre estas disciplinas.

Esta organização das disciplinas perdura até 1926, sendo acrescentado somente à disciplina: educação moral e cívica.

O Regulamento da Instrução Pública de 1930, estabelece que o método a ser utilizado seja o intuitivo, não sendo admitido o abuso de exercícios de memória. (Cf. artigo 63).

O programa de ensino do mesmo ano está organizado com as seguintes disciplinas: primeiro ano - linguagem, aritmética, geografia, historia do Brasil, ciências físicas e naturais, geometria e desenho, educação moral e cívica, trabalhos manuais, higiene e educação física; segundo ano - linguagem, aritmética, geografia, historia do Brasil, ciências físicas e naturais, geometria e desenho, educação moral e cívica, trabalhos manuais, higiene e educação física. No terceiro ano são as mesmas disciplinas dos anos anteriores e no quarto ano apenas três: linguagem, aritmética e geografia.

Com este Programa é possível perceber que há uma preocupação em que os alunos tenham acesso a todas as disciplinas de ensino desde o primeiro ano do ensino primário, o que vai diferenciar as séries são os conteúdos a serem ensinados e o grau de aprofundamento dos mesmos, mas no quarto ano há uma ênfase em apenas três campos de conhecimento.

No Relatório de Governo Hugo Carneiro aponta que: “Os programas são organizados de maneira que, a criança saindo da escola no 2º ou 3º anos, tenha uma noção embora que ligeira, de todos os pontos das matérias estudadas”. Há, portanto, uma mudança significativa

²³ Programa de ensino era o nome dado ao que hoje conhecemos como Currículo Escolar.

no ensino, uma vez que desde muito cedo as crianças terão acesso a um vasto número de conhecimentos que permitiria uma formação mais ampla.

Quem frequenta e por quanto tempo a instrução primária

O Regulamento da Secretaria da Intendência Municipal de Tarauacá (1913), disciplina a matrícula escolar, estabelecendo:

Art. 61. A matrícula estará aberta até que complete o numero de vinte e cinco alunos para cada escola, (...)

Art. 62. O ensino nas escolas municipais é gratuito sendo a matéria facultativa a todos os menores indistintamente, de quatorze anos, e maiores de seis que forem apresentados por seus pais, tutores ou responsáveis.

Art. 63. Serão eliminados da matrícula os alunos que se ausentarem para fora do lugar onde estejam as respectivas escolas, os que falecerem, ou os que forem expulsos por insubordinados ou incorrigíveis.

Já o Departamento do Alto Purus, no Regulamento de Instrução de Publica de 20 de abril de 1914, estabelece que:

Art. 14º - A matrícula para as diversas escolas será feita do dia da reabertura e suas aulas em diante, sendo exigidos dos respectivos candidatos os seguintes requisitos: serem vacinados contra a varíola, não sofrerem de moléstia contagiosa e terem de 6 a 15 anos de idade (os de sexo masculino) de 6 anos para cima (os de sexo feminino), para as escolas diurnas, e de 12 anos para cima para as escolas noturnas.

§ Único. – Em cada grupo ou escola isolada haverá um livro especial destinado ao registro das matrículas, no qual serão declinados o nome, idade, filiação e naturalidade de cada candidato.

No Regulamento de Instrução Publica do Território do Acre de 1922, a matrícula passou a se constituir objeto de edital:

Art. 158. – A matrícula dos alunos será aberta em todos os estabelecimentos escolares a 15 de fevereiro de cada ano ou, sendo feriado esse, no primeiro dia útil seguinte, e será encerrada com o encerramento do ano letivo.

§ 1º - A abertura da matrícula será anunciada por edital e pela imprensa, onde houver, a 1º de fevereiro de cada ano (arts. 117, n 4, e 118)

(...)

§ 3º A matrícula de cada aluno será feita mediante aprovação pessoal, ou por meio de guia, do pai, tutor ou representante legal do matriculado, com declaração de idade, naturalidade e filiação deste e atestado de não sofrer moléstia contagiosa.

Art. 159 – os limites condicionantes para a matrícula para os estabelecimentos de ensino são:

a) de 6 a 12 anos, no curso elementar;

b) de 6 a 16 anos, no curso complementar.

A preocupação com a idade é aspecto central no Regulamento da Instrução Pública de 1930:

Art. 25 - A idade escolar para os alunos do curso primário será de 7 a 13 anos.

Art. 26 – As crianças de mais de 12 anos de idade só serão matriculadas quando, terminada a matrícula dos 7 a 12 anos ainda houver vaga nas diversas turmas.

Art. 27 – A matrícula em todas as escolas do Território verificar-se-á nos últimos dias do período das férias regulamentares.

Até o ano de 1934, quando pela primeira vez é determinada uma data para o encerramento das matrículas: 31 de março (Regulamento de Instrução de 1934, art. 70) estas poderiam ocorrer no decorrer de todo o ano letivo, a exceção, apenas, para os alunos ouvintes.

A quantidade de crianças matriculadas oscilará para mais ou para menos no decorrer dos anos estudados. E, em alguns casos, a quantidade vai superar o permitido: “Cada escola deve ter, no máximo, a frequência média de 30 alunos; quando a frequência exceder este numero, o prefeito providenciará, desdobrando-a em duas ou nomeando um professor adjunto”. (Regulamento de Instrução de Publica do Departamento do Alto Purus de 1914, artigo 31º).

O relatório de Governo de 1913 apresenta que no departamento do Alto Juruá havia 608 crianças matriculadas das quais 352 eram meninos e 256 meninas. Em 1928, de acordo com relatório apresentado ao conselho municipal em 5 de outubro do mesmo ano, objeto de publicação no jornal O REBATE (Domingo 14 de outubro de 1928), 17 escolas existentes no Alto Juruá “funcionam com a matrícula total de 582 alunos, sendo 318 do sexo masculino e 279 de sexo feminino”.

Com base no mapa de estatística escolar, publicado no jornal O Acre de 1933 é possível saber que em 1932, foram matriculadas 3080 crianças e destas 1648 eram do sexo feminino e 1434 eram do sexo masculino. Do total dessas matrículas há um maior numero de alunos no 1º ano, acontecendo um esvaziamento das turmas subseqüentes, o que de certo modo, confirma as afirmações do Governador Hugo Carneiro em 1930, de que a maioria dos alunos não chegava a cursar todo o ensino primário.

No ano de 1933 a quantidade de crianças matriculadas baixou para 2367, e destas 1340 eram meninas e 1027 eram meninos, como no ano anterior é maior o número de meninas matriculadas nos estabelecimentos de ensino e também há um maior número de matrícula no primeiro ano, talvez pelo grande índice de reprovação ou desistência de um ano para o outro, não haver uma continuidade nos estudos.

No ano de 1935, em um quadro da diretoria de educação, estatística e biblioteca, esta a relação nominal de todos os estabelecimentos de ensino do Território do Acre, com o total de alunos matriculados nos diversos estabelecimentos. Assim, no município de Rio Branco havia a matrícula de 1165 alunos; em Xapuri 692; no Município do Purus 563; em Tarauacá 651 e no Município do Juruá 788. Com o total de 83 estabelecimentos de ensino e 3859 alunos matriculados

A obrigatoriedade escolar não se tornou realidade no Território do Acre durante o período pesquisado, sendo a alegação de ausência de mecanismos de controle a principal desculpa para que esta obrigatoriedade não se tornasse realidade:

O nosso regulamento não cogita da obrigatoriedade do ensino primário, como o fazem outros, entre os quais o de São Paulo, o de Minas, o do Ceará. O princípio da obrigatoriedade implica a coexistência de meios coercitivos para torná-la efetiva. Entretanto, sem essa obrigatoriedade regulamentar, é possível conseguir a maior matrícula das crianças e a sua assiduidade na frequência a escola, não só usando dos meios que bem tratais em vosso ofício, senão ainda de uma ação em conjunto, das autoridades escolares e dos Círculos de Pais e Professores; de levar-se a conhecimento dos pais, pessoalmente ou por escrito, as faltas cometidas pelos alunos, de se exigir do aluno que tiver faltando nos dias anteriores uma justificação escrita dos pais ou responsável. (Jornal o Acre, 31 de maio de 1931).

Investigar a organização da arquitetura temporal da escola no Território do Acre no período de início de implantação do ensino primário é fundamental para percebermos os esforços e o percurso percorrido até o reconhecimento da escola como o lugar legítimo para a educação das crianças. A continuidade desses estudos poderá identificar aspectos relevantes que este trabalho não deu conta de localizar, num esforço de mapeamento e explicitação das práticas configuradoras da escola acreana.

Parafraseando Souza (1999), é possível reconhecer que gradativamente a escola foi deixando de ser o lugar que esporadicamente a criança frequentava para tornar-se o local autorizado para a Educação da Infância. A matrícula, o controle da frequência e a obrigatoriedade escolar com seus dispositivos de controle foram importantes para que a comunidade acreditasse nesse papel da escola.

Referências

ACRE. *Regulamento de Instrução Pública do Território do Acre*. Francisco de Oliveira Conde, Secretario Geral, 1922.

ACRE. *Regulamento de Instrução Pública do Território do Acre*. José Lopes de Aguiar, Diretor do Departamento de Instrução Pública, 1930.

ACRE. *Regulamento de Instrução Pública do Território do Acre*. Waldemar Torres da Costa, Diretor do Departamento de Instrução Pública, 1934.

ACRE. Relatório apresentado pelo Prefeito Capitão Francisco Siqueira do rego Barros, ao Ministro da Justiça e negócios Interiores, relativo ao segundo semestre de 1913.

ACRE. Relatório do Governador do Território do Acre, Hugo Carneiro. 1930.

ACRE. Relatório do Governador do Território. Dr. Cunha Vasconcelos. 1925.

ACRE. Relatório do Prefeito do Departamento do Alto Jurua. Antonio Manuel Bueno de Andrada. 1908

ACRE. Resolução n. 29. Regulamenta Instrução Pública do Departamento do Alto Purus, 1914.

ACRE. Resolução N. 4. Regulamenta Instrução Pública do Departamento do Alto Tarauacá, 1913.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo – UPF Editora, 2000.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). São Paulo. Tese: FUESP, 2008.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Uso(s) do tempo**: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929). São Paulo, Dissertação: FUESP, 2013.

LIMA, E. M.; MACIEL, A. S. Regulação e controle da escola primária acreana (1910-1950): uma análise a partir dos regulamentos da instrução pública. In: LIMA, E. M.; NASCIMENTO, L. M. (Org.) ; ALBUQUERQUE, L. B. A. (Org.) . **Educação e Cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014. v. 01. 244p.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese (doutorado). Campinas, SP: 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez., 1999.

Outras fontes utilizadas

Jornal O Acre – 1931, 1932, 1933, 1935.

Jornal O Comércio (Xapuri) – 1918

Jornal O Rebate – 1928

Lei 44 de 1915

Resolução 31 de 1º de setembro de 1917

Portaria n. 23 de fevereiro de 1931

Resolução n. 24 de dezembro de 1931

A NOTÍCIA ENQUANTO FONTE DOCUMENTAL HISTÓRICA: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO ORFANOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE MENINOS DESVALIDOS (1904-1912)

Wellington da Costa Pinheiro
welingtoncpinheiro@hotmail.com
UFPA

Michelle Araujo de Oliveira
loraimn@gmail.com
UFPA

Luciana Dias da Costa
Lucianna.ufpa@gmail.com
UFPA

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar o gênero notícia jornalística como possibilidade de fonte documental para o estudo de uma instituição educativa na perspectiva histórica. Tal discussão foi desenvolvida tomando como foco o Instituto Orfanológico do Outeiro, que foi um internado paraense criado para educar e cuidar de meninos pobres. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental, cujo corpus é composto por nove notícias extraídas do jornal paraense “A província do Pará”, do período compreendido entre 1904 a 1912. Estas foram analisadas à luz de teóricos da História da Educação e da História da Infância. A partir do que foi evidenciado neste estudo, percebeu-se que as notícias podem ser consideradas, dentro de seus limites, uma relevante fonte, pois o jornal também é um espaço de manifestações escolares, permitindo que se encontrem alguns aspectos desse universo, como arquitetura das instituições, princípios educacionais, práticas educativas e de cuidados, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Notícias; Jornal impresso; Instituição; História da Educação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu no transcorrer da pesquisa de tese de doutoramento em Educação, da Universidade Federal do Pará, ao intencionar estudar a história do Instituto Orfanológico do Outeiro, que foi um internato paraense criado em 1904, mas inaugurado oficialmente em 1906, destinado aos cuidados e educação de meninos desvalidos.

Durante o processo de pesquisa de fontes para subsidiar a pesquisa sobre o Orfanológico o Outeiro nos principais arquivos do estado, deparou-se com a dificuldade de se encontrar documentos específicos desta instituição. Este tipo de situação é bastante recorrente em estabelecimentos escolares – como bem problematiza Miguel (2007) – já que nem sempre

a documentação que registra as suas histórias está à disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos.

Em face dessa conjuntura que já ameaçava a continuidade da tese e como uma das últimas alternativas, recorreu-se a uma pesquisa nos principais jornais paraenses que circulavam na primeira década do século XX – “O Folha do Norte” e o “A Província do Pará” –, os quais estão no arquivo de jornais microfilmados, da Biblioteca Pública “Arthur Viana” – CENTUR. Tal pesquisa tem o sentido de mapear mais informações, bem como detectar possíveis caminhos para novas buscas sobre esta instituição, inicialmente, nos dois primeiros anos após a criação do Instituto (1904-1906),

Nessa empreitada, percebeu-se que o primeiro – *Folha do Norte* – permitiu achar apenas duas pequenas chamadas sobre a inauguração da referida instituição; já o jornal *A Província do Pará*, diferentemente, encontrou-se um considerável número de notícias sobre o Orfanológico, portanto, o jornal “A Província” tornou-se o foco de investigação. Tal recorrência de notícias neste impresso tem uma justificativa, pois ele estava diretamente ligado aos criadores do Instituto Orfanológico e importantes figuras políticas à época – Antônio Lemos (intendente municipal de Belém) e Augusto Montenegro (governador do Pará), logo, servia como espaço de divulgação das ações políticas dessas duas personalidades, e o Orfanológico se caracterizava como mais uma delas.

Deste modo, este artigo objetiva apresentar o gênero notícia jornalística como possibilidade de fonte documental para o estudo de uma instituição educativa na perspectiva histórica. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental, cujo corpus é composto por nove notícias extraídas do jornal paraense “A província do Pará”, do período compreendido entre 1904 a 1912. Estas foram analisadas a partir de teóricos da História da Educação e da História da Infância.

1. O GÊNERO NOTÍCIA COMO FONTE DOCUMENTAL HISTÓRICA

O uso de notícias na condição de documento para o desenvolvimento de pesquisas históricas não é uma prática tão antiga. Ribeiro (2005) revela que até metade do século XX, os historiados possuíam posições distintas quanto ao uso do jornal como fonte histórica: uns aceitavam de forma acrítica; outros rejeitavam totalmente. Porém, os estudiosos de hoje concebem a imprensa escrita como o espaço no qual se materializam diversas práticas sociais, que podem fazer emergir muitas informações relevantes sobre o passado.

Segundo Lopes (2007), a valorização e legitimação da imprensa de um modo geral surge em decorrência do estabelecimento de novos desafios teóricos e metodológicos no campo da História, nos finais da década de 1980. A partir de então, começa-se a rever a utilidade da imprensa como fonte histórica, o que contribuiu para abandonar a concepção de reduzir os periódicos a simples elementos do cotidiano ou a meros relatos dos acontecimentos, o que possibilitou que ela fosse concebida

[...] como factor metodológico de maior interesse para uma maior aproximação do passado, que deve compreender desde a evolução do mundo das ideias a grandes movimentos políticos e sociais, até a recuperação de realidade e concepções geralmente ignoradas pela história convencional numa espécie de arqueologia da vida cotidiana que só é possível por intermédio da imprensa (GARCIA; ARAGONÉS, 1993, p. 528 apud LOPES. 2007, p. 740).

O jornal, enquanto um dos principais veículos de informação da imprensa escrita, permite, portanto, que se alcance certa compreensão da maneira de agir e pensar de uma dada sociedade, haja vista toda a importância que ele assume na formação da opinião pública. Para Selbach (2007, p. 76),

O uso do jornal, como fonte historiográfica, possibilita revelar, em determinados momentos e nos fatos que publica, os confrontos de ideias e a própria relação de força existente no encruzamento do mundo social. Apesar de ter disposição multidimensional da escrita, num estilo linguístico que prima pela novidade, concisão e inelegibilidade e layout espacial onde as notícias são dispostas numa nítida falta de conexão, num “caos de informação” que impede ao leitor incorporar à sua própria experiência as informações noticiadas, através do jornal é possível resgatar pequenas pistas que revelam práticas cotidianas (...)

Os textos de natureza jornalística, conforme Navarro (2008), são concebidos como um dos lugares de refúgio da memória, na medida em que materializam sentidos inscritos em outro lugar, tempo e contexto social. Desta maneira, é possível encontrar discursos imbricados na linguagem de tais textos que revelam a (s) memória (s) de determinado contexto. Tal pensamento confirma a ideia de que os anúncios ou as notícias jornalísticas, por exemplo, podem ser consideradas uma relevante fonte de informações sobre a história de determinada sociedade.

De acordo com Farias (2009), é conveniente lembrar que os jornais, além de meios de comunicação capazes de informar eventos, promover transformações, divulgar notícias, também são construtores de relações sociais, divulgadores de propostas políticas e discursos.

Ou seja, os jornais formam opiniões, interferem no comportamento e na maneira de conceber o mundo dos indivíduos, visto que

A linguagem do poder, permeada de ideologias, também está presente nos jornais, uma vez que conceitos, normas e padrões dominantes apresentam-se no sentido de reforçar e tornar consensual o conjunto das leis instituídas. O jornal, ou melhor, os discursos neles veiculados, atendem a função de apresentar como dominantes os valores de grupos dominantes (FARIAS, 2009, p. 306).

Historicamente, para Barbosa (2001), as notícias existem muito antes do surgimento dos meios de comunicação, já que no passado havia outras maneiras de espalhar uma notícia. Dentre as mais primitivas, destacam-se a “transmissão boca a boca”; na antiguidade, as informações oficiais eram passadas para a população, geralmente, por autoridades nobres; já na Idade Média, além dos nobres, pessoas ligadas à igreja também transmitiam notícias oficiais e para distâncias longas, as autoridades ou líderes enviavam um mensageiro, alguém especializado em levar notícias a lugares distantes.

Com os avanços das tecnologias da informação, os indivíduos passaram a entrar em contato de maneira quase que em tempo real com informações de várias esferas do conhecimento. O meio mais comum de se transmitir os fatos que eclodem na sociedade é partir do gênero notícia, o qual pode ser veiculado em vários suportes sejam eles revistas, jornais, internet, rádio e TV, todos estes com grande capacidade de alcançar as pessoas.

Entre os gêneros jornalísticos, a notícia é um dos mais conhecidos e veiculados pela mídia, tendo a função de informar e de transmitir a verdade ao público, por isso, a notícia deve apresentar um texto imparcial, livre de opiniões, no entanto, vale ressaltar que a notícia não é o fato, mas sim o relato deste. Desta forma, entende-se que:

A notícia não é um relato com linguagem objetiva que reflete a realidade como um espelho, como defende a maioria dos manuais de redação dos jornais e livros escolares de introdução ao jornalismo. A o contrário, a notícia é produto de uma percepção consciente ou inconsciente seletiva da realidade por parte do jornalista a partir de seus critérios profissionais, pessoais ou institucionais. É uma das diversas versões possíveis do mundo que, partindo dos gêneros da profissão, privilegia a ruptura (ou conflito) na observação e relato da realidade. A notícia é, portanto, um constructo cultural relativo, uma determinada e história institucionalizada (MOTTA, 2002, p. 113).

Franceschini (2004) afirma que a notícia é o gênero jornalístico que mais usufrui teoricamente da aura de imparcialidade que leva o leitor a aceitar, a priori, aquele relato dos fatos como verdadeiro e isento, já que em torno foi construído o mito da objetividade, responsável pela enorme acolhida e o potencial de convencimento que o jornalismo apresenta.

Nesse sentido, o pesquisador precisa ter atenção na leitura e análise deste tipo de texto, procurando entender que ele é um produto que não está desvinculado do seu contexto de produção.

A diferença entre a notícia e outros formatos de texto, segundo Lage (1993), não está no seu conteúdo ou na natureza das informações, mas na forma em que ela é redigida. Para ele, a notícia é um fato escrito a partir do dado mais importante ou capaz de gerar maior interesse, seguindo-se das demais informações em ordem decrescente de importância. A notícia é qualquer informação redigida em forma de notícia, isto é, do mais para o menos importante.

As notícias são produzidas segundo técnicas específicas que foram adotadas, em seu conjunto, de forma quase unânime pela grande imprensa. Essas técnicas dizem respeito à apuração e à seleção dos fatos, escolha do vocabulário, ordenação de informações e tratamento das fontes (FRANCESCHINI, 2004)

Convém salientar que qualquer fato recém-percebido pode virar notícia, desde que seja capaz de gerar interesse ao público. Isso inclui não só eventos naturalmente considerados como importantes por serem capazes de provocar consequências políticas e econômicas, mas também acontecimentos banais do cotidiano, como um acidente doméstico, uma briga entre vizinhos ou algum caso envolvendo pessoas de destaque na sociedade.

Na compreensão de Cavalcante (2002, p. 7), as notícias são sempre plurais em seu arco de cobertura de acontecimentos e interesses os mais diversos e o ato de noticiar, por sua vez, se for considerado que as narrativas não podem ser tidas como meros dados factuais, pressupõe uma explicação ou poder interpretativo do narrador em relação aos acontecimentos. “Por isso, a notícia deve ser vista como um elemento simultaneamente prenhe de riqueza empírica e teórica”.

Segundo Van Dijk (1996), a notícia possui uma estrutura de relevância que indica ao leitor qual informação é mais importante no texto, observando que as formas estruturais e os sentidos globais não são arbitrários, mas sim o resultado de hábitos sociais e profissionais do jornalista. Critica também a análise estrutural pura que não relaciona a estrutura aos contextos cognitivos e socioculturais da produção e recepção de notícias e propõe que a análise da

estrutura da notícia especifique as condições sociais (institucionais, profissionais) ou funções sociocognitivas, na comunicação.

A maneira como uma notícia é construída precisa ser atentada, uma vez que indica para o pesquisador caminhos para a realização das análises. De acordo com Faria e Zancheta (2005), ela pode ser estruturada comumente da seguinte maneira:

- Quem – o que – quando onde (abertura ou *lide*) como porque contexto consequência (corpo ou desenvolvimento).
- Os primeiros parágrafos de uma notícia, ou seja, o espaço do *lead* contém as informações importantes ou interessantes.
- Corpo do texto, em que surgem informações secundárias até se chegar aos detalhes. Essa forma permite leitura rápida do texto, independentemente do seu tamanho, basta ler os primeiros parágrafos e tem-se uma idéia geral sobre o fato.
- As marcas linguístico-enunciativas mais visíveis nesse gênero são: a estrutura com *lead*, linguagem intermediária, poucos adjetivos dando ênfase aos substantivos e verbos, os quais devem impressionar o leitor.
- Os verbos do texto da notícia devem vir no passado, embora os títulos sejam postos no tempo presente. No entanto, buscam-se verbos vigorosos como “morrer”, ao invés de “falecer” dando a ideia de fato concreto, predominante nessa análise.
- O estilo também é marcado pela objetividade e procura destacar aspectos principais ou interessantes de um fato, situando-o no seu momento histórico, como forma de revestir a informação de seriedade.

As notícias, a partir dessa breve discussão, caracterizam-se como importante fonte histórica, tendo em vista que aborda as mais variadas temáticas que permeiam a sociedade de uma dada época, trazendo para as páginas dos impressos jornalísticos muito além do que o relatar de fatos ou situações que possivelmente causem interesse ao leitor, mas sim apresentam nas suas entrelinhas discursos que revelam o modo da sociedade olhar, conceber e interpretar o mundo que está em sua volta.

2. O INSTITUTO ORFANOLÓGICO E A FORMAÇÃO DE MENINOS DESVALIDOS: AS NOTÍCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA

O Instituto Orfanológico do Outeiro tem sua origem demarcada a partir da lei n. 850 de 5 de outubro de 1903, elaborada por Antônio Lemos, que autorizou a criação de uma instituição destinada a receber meninos no edifício onde funcionou uma hospedaria destinada a imigrantes em Outeiro em meados do século XIX, a fim de fornecer educação e ensino primário.

O Orfanológico foi criado para atender o número de 100 meninos, na faixa etária de cinco a oitos anos de idade, que fossem órfãos de pai. O Estado seria considerado os responsáveis pelos educandos em caso de desistência dos pais ou tutores, os alunos passariam a ser neste caso pupilos do Estado, o qual teria direito sobre estes até que completassem seus estudos iniciais. Esta iniciativa, também, era vista como uma forma de preservar a infância pobre que era tida como fadada a uma vida de vagabundagem e criminalidade neste contextos (SANTOS, 1999).

O instituto somente foi de fato fundando com o decreto n. 1320 de 14 de julho de 1904, baixado pelo então governador do estado do Pará, Augusto Montenegro. O espaço entre a sanção da lei de 1903 e o decreto de 1904 se deu devido à realização de reparos e adaptações no prédio da hospedaria que foram necessárias para iniciar as atividades escolares, como “[...] uma ponte de desembarque, um tanque para natação, um hangar para pequenos ofícios, reparos na casa da hospedaria e na da diretoria, a construção de uma casa para a cozinha (A PROVÍNCIA DO PARÁ. 23.12.1904, p.1).

Informações mais pontuais sobre o Instituto Orfanológico somente foi possível de serem conhecidas neste estudo conforme as notícias iam sendo encontradas. Aspectos referentes às reformas no prédio para que o estabelecimento pudesse funcionar, à grandiosa comemoração por sua inauguração, à composição do prédio e de seu entorno, ao grande destaque dado aos políticos idealizadores do Instituto, à dinâmica de funcionamento, às festas escolares e aos princípios educacionais em prol da formação dos educandos.

As reformas para a completa adaptação da antiga hospedaria dos imigrantes para o seu novo fim iniciaram em julho de 1905 e tinha a estimativa que dentro do corrente ano já estivessem concluídas, como informa a mensagem do govenador referente ao ano de 1905 publicada no jornal “A Província do Pará”:

[...] foram iniciadas as obras de argumento deste edifício em julho do anno passado. Como sabeis o antigo edifício de hospedaria de immigrants tinha a seguinte forma e disposição:- um corpo central, cuja planta se delinea em pentágono, não regular, porem symetrico, ligado lateralmente a dois corpos por dois pequenos corredores cobertos e fechados de venezianas, tendo a planta dos dois corpos laterais à forma de um retângulo e sendo os dois

corredores mais estreitos que este. O corpo central não estava no alinhamento dos dois corpos laterais, sendo a sua posição, em relação a estes, mais para frente (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 28.12.1905, p. 2).

No entanto, foi apenas no ano seguinte que estas alterações foram enfim concluídas, tendo em vistas que muitas modificações e ampliações foram realizadas no prédio da hospedaria em comparação a sua estrutura arquitetônica original. Como relata a notícia a seguir:

Prolongaram-se de 9.^m85 as paredes laterais do corpo central, para a frente e bem assim as dos dois corpos laterais, e paralelamente a parede da frente do corpo central, projectou-se uma parede ligando as anteriores, porém fóra do alinhamento d'ellas 2.^m para dentro.

Com esta disposição ficou a fachada do edifício com dois corpos laterais e um central, tudo isto aquém dos dois corredores e do antigo corpo central. E por traz d'elles, de cada lado, projectaram-se duas paredes ligando a do fundo do antigo corpo central como dois corpos laterais, aproveitando-se assim as áreas perdidas entre esses sem prejudicar as condições hygienicas do edifício primitivo e augmentando-lhes os compartimentos sem grande augmento das paredes (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 28.06.1906, p. 1)

As mudanças decorrentes do processo de reforma fez com que o prédio do Instituto assumisse ares de imponência. As principais obras foram concluídas, restando apenas pequenos trabalhos necessários a melhor instalação e conforto dos 100 alunos. Após as alterações, a instituição passou a apresentar “[...] um aspecto deslumbrante, primando pelo asseio, ordem e elegância (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 01.07.1906), característica marcante dos prédios escolares republicanos, que deveriam ter janelas grandes, boa luminosidade e ventilação, isto é, seguir padrões para se constituir um ambiente salubre (BUFFA; PINTO, 2003). Além disso, a suntuosidade dos prédios era valorizada, porque a escola era um símbolo e instrumento de progresso e civilização (SCHUELER; RIZZINI, 2015).

No dia 1 de julho de 1906, o jornal “A Província do Pará” trouxe uma extensa matéria sobre a inauguração do Instituto Orfanológico do Outeiro, estampando grande parte da primeira página do referido impresso. Nela, descreve-se e relata-se de maneira bastante detalhada todos os momentos que fizeram parte da inauguração desta instituição.

Sobre a inauguração, o jornal narra:

Todo littoral ostentava vistoso embandeiramento e no alto da ponte n'umbelo escudo, lia-se a inscrição: Sede bem-vindos. Ali se achavam os senhores doutores Mansos Vilaça Diretor do Instituto Orfanológico; F.

Uchoa Viegas, Official; João Gualberto da Cunha Lima, tesoureiro; Francisco Goés da Costa rocha, Farmacêutico; Manuel da Cunha Lima, dentista, além de outros cavalheiros e senhoras (A PROVÍNCIA DO PARÁ 01.07.1906).

O impresso relata, também, toda a formalidade com que foram recebidas as autoridades para cerimônia de inauguração, enfatizando o número e a maneira que estavam dispostos os educandos, a maneira como estavam trajados e a homenagem que fizeram na chegada das ilustres personalidades:

Ao longo da escadaria achavam-se formados 91 alunos do estabelcimento, trajando uniforme pardo e chapéu de palha branca, tendo escritos na fita de seda azul marinho, em letras douradas, estes dizeres: Instituto Orfanológico. Ao passarem os senhores doutores Augusto Montenegro e Senador Antônio Lemos entre as alas dos educandos, estes tirando os chapéus proroperam em vivas (A PROVÍNCIA DO PARÁ 01.07.1906).

A solenidade de inauguração prosseguiu com o pronunciamento do Diretor do Intituto, dr. Manços Villaça, ressaltando a grande importância da instituição para a infância desvalida e dando vivas aos feitos de Augusto Montenegro. Posteriormente, foram inauguradas as fotografias, expostas no salão principal do governador e do intendente Antonio Lemos, houve a execução do hino nacional ao mesmo tempo que foram soltos foguetes que fendiam pelos ares e a oferta de flores às principais autoridades que ali se encontravam.

Terminada a sessão, os alunos cantaram mais um hino, de autoria do dr. Paulino de Brito, passando após todos os convidados para uma sala onde ocorreu um sorteio de brinquedos para os meninos. Ao término deste momento, os alunos foram para o salão de refeição, onde lhes foi servido o almoço. Doces, frios e bebidas geladas foram oferecidos pelo director.

Por fim, o jornal retrata o regresso da comitiva em direção a Belém e enfatiza a beleza da solenidade realizada e a boa impressão e entusiasmos que acometeu os que estavam presentes naquele dia que representavam importantes seguimentos sociais deste período, que em meio a elogios ressaltavam a grandiosidade e relevância desta instituição educativa para a população pobre.

As incursões nas notícias permitiu compreender que o Instituto Orfanológico não foi instalado, em sua intenção de amparar a infância desvalida na hospedaria dos imigrantes por conta desta apenas estar desativada, e assim, dar utilidade a um prédio público desocupado, mas também pelo fato de Outeiro ser considerada como uma região de características climáticas e ambientais favoráveis para educar e cuidar os meninos que ali fossem internados,

a partir dos modernos preceitos higiênicos à época, tendo em vista que os educandos estariam rodeados por uma aprazível e encantadora localidade e um lugar de salubridade reconhecida, como é ilustrado nos fragmentos:

Installado em um terreno cujas condições topographicas e hygienicas são as melhores possíveis, n'essa formosa ilha banhada pelas águas do rio maguary e da Bahia santo Antonio, possuindo as belíssimas praias do caratateua, que se estendem até próximo a Villa Mosqueiro, e onde nos dias feriados os educandos vão em passeio (...).

Que é um lugar sadio o outeiro prova- o seguinte: no enstituto ainda não se deu óbito algum até a presente data; conta oitenta e cinco educandos e, hoje, na sua enfermaria, apenas três meninos se acham, com moléstia cutanea, levada das casas de seus Paes (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 30.06.1906, p. 1).

Nesse sentido, nota-se a presença do discurso higienista no contexto educacional dos finais do século XIX e início do XX, que se preocupava com a arquitetura dos prédios escolares, a qual deveria ser projetada levando em consideração aspectos arquitetônicos a fim de possibilitar as melhores condições de higiene, no sentido de tornar-se um espaço desfavorável para a proliferação de doenças, por exemplo.

O conhecimento de como o prédio da instituição era estruturado foi percebido em notícias das festas escolares que ali aconteciam e nas que tratavam da visita do governador Augusto Montenegro, que periodicamente realizava visitas para inspecionar o funcionamento do Instituto, bem como intencionava divulgar a preocupação de fiscalizar o trabalho desenvolvidos pelos funcionários do estabelecimento, como se verifica nos trechos:

Uma vez no instituto, percorreu o sr. Dr. Governador todas as suas dependências, como sejam salada de visitas, salas de aula, pharmacia, dormitórios, rouparia, banheiros, cozinha, etc, examinando n'esta ultima a comida fornecida aos educandos, a qual achou excelente (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 06.11.1908, p.1).

No arejado, amplo e asseiadssimo salão de jantar, acham-se installadas a secretaria, a 1º, 2º e 3º escholae; directoria e pharmácia, de um lado, do outro, lavatório e rouparia.

Ainda aos lados do salão ficam os dois dormitórios dos alunos, os quae tem o nome dos chefes do Estado e do Município. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 11.07.1911, p.1).

Antônio Lemos e Augusto Montenegro, por serem os idealizadores do Instituto, são aclamados e constantemente homenageados no Orfanológico. Estes ilustres políticos do cenário paraense são tratados pelo “A Província”, impresso ao qual são diretamente ligados as

suas concepções e aspirações políticas, como amantes do progresso e que não medem o menor esforço para o engrandecimento do Estado.

Nas palavras do jornal “A província do Pará”, ainda em decorrência da inauguração do Instituto. Este pode ser considerado:

Mais um importante melhoramento que vem dotar o estado do Pará de um estabelecimento de primeira ordem acaba de ser introduzido, atestando ainda uma vez o patriotismo ilimitado dos eminentes administradores, a quem, em bôa hora, fôra confiado os destinos do Estado e do Município. Destino à educação e ao amparo da infância, o Orfanológico é uma instituição que por si só bastaria para atestar eloquentemente o ilimitado devotamento que a esta terra consagram os srs. dr. Augusto Montenegro, governador do Estado, e senador Antônio Lemos, Intendente de Belém (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 01.07.1906).

A educação destinada aos educandos era pautada na formação física, evidenciada pela grande preocupação com o espaço e condições de higiene do Instituto, bem como aos cuidados com a saúde dos meninos, norteados pelos serviços do médico, farmacêutico, enfermeiro e dentista do estabelecimento. Nessa direção, frequentemente, o impresso jornalístico em questão ressaltava o bom estado de saúde no qual se encontravam os alunos, a exemplo da notícia da vinda de educandos e demais funcionários do Instituto para prestigiar Augusto Montenegro por ocasião de seu aniversário:

[...] tivemos em sejo de ver os dez educandos que em companhia do seu director dr.Manuel Manços da Silva Villaça e dos demais empregados administrativos do instituto vieram a Belém cumprimentar s.exc., todos fortes, corados, cheios de vida, alegres. Todas as pessoas presentes manifestaram-se bem impressionadas com o aspecto d’essas dez creanças bem tratadas (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 30.06.1906, p. 1).

A preocupação com a saúde dos meninos nesta instituição reflete o ideal de criança que deveria ser forte, saudável e robusto, a qual estava a serviço da formação de cidadãos modelos para a nação e exemplos a serem seguidos (VEIGA; GOUVÊA, 2000). E a organização da cultura escolar deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso (VAGO, 1999).

As festas realizadas em virtude das datas comemorativas eram recorrentemente noticiadas, sendo estas momentos formativos para os alunos, nos quais se tomava proveito para incutir

valores e crenças, como se observa na notícia referente à celebração do dia da Independência do Brasil:

O dia glorioso que marca o advento de nossa Independência não passou despercebido no Outeiro, onde o Governo do Estado mantém o excellent estabelecimento que e o instituto Orfanológico do Outeiro. O seu director dr. Villaça, reunião em sessão cívica, os innúmeros almnos, aos quaes falou longamente do facto histórico de 7 de setembro (...) Encerrou a sessão a professora dona Enestina Braga Pereira com uma bella oração sobre o ensino cívico nas escholas. Enquanto durou a sympathica reunião, innumeros vivas foram erguidos ao Brazil, ao presidente da República e aos chefes do Estado e do Município. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 09.09.1905, p.1)

No fragmento dessa notícia, fica bastante evidente a busca pela formação de valores cívicos e patrióticos, aspecto muito forte no ideário educacional republicano do início do século, principalmente, por meio da educação moral e cívica nos currículos escolares. Coelho (2008, p. 132), ao discutir a escola primária no Pará, nas primeiras décadas do século XX, afirma que programa de instrução moral e cívica apresentava específicos para a formação básica do cidadão de uma República ainda recente.”

O encerramento das atividades escolares no Instituto era um momento solene também ilustrado em notícias. Nestas, pontuava-se a listagem com o nome e rendimento do educando, assim como narrava-se a distribuição dos boletins anuais de aplicação e de conduta e de premiação aos educandos que mais se destacaram nesses aspectos, bem como premiação de honra ao aluno que mais se destacou dentre todos. A sessão, geralmente, tinha como presidente o Diretor do estabelecimento, ladeado pelas professoras da instituição, o qual proferia palavras esclarecendo as finalidades e os incentivos ao estudos para a formação dos meninos: “Concitou os educandos aos estudos e fez-lhes ver que só por este meio pode o homem ser útil a si e aos seus, significando o seu prazer aquelles que iam receber o justo galardão dos seus esforços. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 30.11.1912, p. 1).

Em muitas notícias, percebem-se fragmentos que pontuam a relevância à formação dos educandos, a fim de propiciar aos meninos desamparados um futuro pautado em uma educação que lhes dê caráter de verdadeiros cidadãos, pois o Orfanológico era tido, segundo uma das situações de visitas noticiadas, [...] um estabelecimento modelo, e tendo em conta o que já por vezes temos visto quando alli fomos em visita, asseguramos ao Orfanológico um futuro promissor de utilidade para o Estado e á infância desvalida (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 30.06.1906).

Todo o ideário que perpassava pelas práticas educativas e de cuidados identificadas nas notícias convergem para a compreensão da infância e da necessidade de sua educação, pois a criança, nas palavras de Rizzini (2011, p. 24), era percebida como valioso patrimônio da nação, um ser em formação que “tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos)”. Ou seja, deveria ter a sua formação como algo a ser alvo de investimentos, já que a criança pobre poderia ser a força de trabalho do amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, tendo como foco a história do Instituto Orfanológico do Outeiro, foi possível perceber que as notícias se caracterizam como uma fonte pertinente para as pesquisas em História da Educação, tendo em vista que o jornal também se constitui como um espaço de divulgação de práticas escolares.

No caso particular deste trabalho, identificou-se relevantes informações para se investigar uma instituição educativa nas notícias selecionadas, como a arquitetura, cerimônia de inauguração, festas escolares e práticas educativas e de cuidados dispensadas aos educandos do Orfanológico, entre outros.

É importante ressaltar o cuidado que se deve ter na seleção e análise das notícias, pois se faz necessário que o pesquisador sempre traga em evidência os aspectos de circulação e produção que perpassa pelas notícias ou qualquer gênero veiculado em impressos. Nessa perspectiva, é sempre pertinente se levar em consideração questões como: Quem produz o jornal? Que princípios políticos e ideológicos o impresso se afina? Onde são os seus espaços de circulação? A público se destinam? Entre outros. Indagações estas que possibilitam compreender as intenções discursivas de qualquer gênero da esfera da comunicação.

Por fim, convém refletir sobre a necessidade de se ampliar o conceito de fonte documental, que ainda estão centrados em escritos chamados oficiais, produzidos no interior e por órgãos institucionais vinculados à instancias governamentais, para outras formas de registro como notícias, anúncios, propagandas, cartas, fotografias, cartilhas, livros didáticos, manuais, álbuns escolares, etc. E sempre com a preocupação em entrecruzar fontes, estudos e autores que dialogam com a temática desenvolvida.

REFERÊNCIAS

- A PROVÍNCIA DO PARÁ. **Instituto Orfanológico**. Belém, 23 de fevereiro de 1904, p. 1.
- _____. **Festa Pátria no Outeiro**. Belém, 09 de setembro de 1905, p. 2.
- _____. **Instituto Orfanológico**. Belém, 28 de dezembro de 1905, p. 2.
- _____. **Instituto do Outeiro**. Belém, 28 de junho de 1906, p. 1.
- _____. **Orfanológico**. Belém, 30 de junho de 1906, p. 1.
- _____. **Inauguração do Orfanológico**. Belém, 01 de julho de 1906, p. 2.
- _____. **Festa Infantil**. Belém, 06 de novembro de 1908, p. 2.
- _____. **Visita ao Outeiro**. Belém, 11 de junho de 1911, p. 1.
- _____. **Instituto Orfanológico**. Belém, 30 novembro de 1912, p. 1.
- BARBOSA, J. P. **Notícia** (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar). São Paulo: FTD, 2001.
- BUFFA, E. PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971. São Carlos: EdUFSCar, INEP, 2002.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. Madrid: Paraninfo, 1991.
- CAVALCANTE, M. J. M. **O Jornal como Fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0429.pdf> Acesso em: 16 de janeiro de 2013.
- COELHO, M. O. **A Escola Primária no Estado do Pará (1920-1940)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DIJK. T. A. V. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996.
- FARIA M. A; ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARIAS, W. G. Em nome da República: imprensa, eleições e deportações no Pará republicano. In: IV Congresso Internacional de História. Maringá – PR, setembro de 2009. **Anais do IV Congresso Internacional de História**. Maringá – PR, 2009, p. 305-317. ISSN 2175-4446. Disponível em: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/572.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2012.

FRANCESCHINI, F. Notícia e reportagem: sutis diferenças. **Comum** -Rio de Janeiro - v.9 - nº 22 - p. 144 a 155 - janeiro / junho 2004.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1993.

LOPES, A. A Imprensa e a Infância Indigente: o exemplo da Imprensa setubalense (1870-1930). In: **Para a compreensão histórica da infância**. In: LOPES, A; FARIA FILHO, L. M. FERNANDES, R. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MIGUEL, M. E. B. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das Instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 3-30.

MOTTA, G. Teoria da notícia e imaginário – Realidade e Ficção. **Revista comunicação e espaço público**. Brasília: UNB, 2001, v.1, n. 4, p. 23- 34.

NAVARRO, P. Discurso e mídia: elementos e métodos arqueológicos para a análise da produção discursiva da identidade. In: **Discurso midiático: sentidos e memórias de arquivo**. ROMÃO, M.S; GASPAR, N.R (Org.). São Carlos: Pedro e João editores, 2008, p. 225-247.

RIBEIRO, A. P. G. A mídia e o lugar da história. In: HERSCHMANN, M; PEREIRA, C. A. M. **Mídia, memória & celebridades**. Rio de Janeiro: E – Papers Serviços Editoriais, 2005, p. 105-124.

RIZZINI, I. **O Século Perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 1999, p. 210-230.

SELBACH, J. F. **Muito além da Praça José Bonifácio**: as elites e os “outsiders” em Cachoeira do Sul pela voz do Jornal do Povo, 1930-1945. São Luís/MA: EDUFMA, 2007.

SHUELER, A. F. M; RIZZINI, I. “Tradições inventadas” de uma Belle Époque no estado do Pará: expansão da escola primária para a infância paraense. In: **Educação e Instrução Pública no Pará Imperial e Republicano**. ARAÚJO, S. M. S et al (Org.). Belém: EDUEPA, 2015, p. 217-244.

VAGO, T. M. **Início** e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cad. CEDES**. [on-line], v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262>. ISSN 0101-3262. Acesso em: 21 set. 2011.

VEIGA, S. G; GOUVEIA, M. C. S. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.1, p.135-160, jan. /jun. 2000.

AFETO E COGNIÇÃO: AS TESSITURAS DA INTER-RELAÇÃO POTENCIALIZADAS EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NO CAMPO EDUCACIONAL

Edna Soares Martins²⁴

RESUMO: O estudo pretende analisar a correlação potencializadora entre afeto e cognição de forma a sobrevir um movimento entre as zonas do conhecimento, ou seja, como os possíveis mediadores (humanos e materiais) no desenvolvimento das atividades de ensino provocam uma potencialização no diálogo entre afeto e cognição, levando ao movimento entre as Zonas de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), a partir dos pressupostos teóricos presentes nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores. Considera-se que quando o sujeito aprendente é concebido nas suas múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, sociais e culturais) e os sujeitos mediadores se reconhecem enquanto favorecedores da aprendizagem permite-se que as dinâmicas mediadoras possibilitem a potencialização da inter-relação entre o afeto e a cognição, representando novos ganhos cognitivos. Essa consideração parte da ideia que afeto e cognição estão ligados pelo conhecimento, tendo nesse sentido o conhecimento como afetivo. Uma tessitura cotidiana dessa inter-relação significa que diariamente nas dinâmicas mediadoras o conhecimento, enquanto elemento afetivo está potencializando novas apropriações e o desenvolvimento do sujeito.

Palavras-chave: Afeto e Cognição. Inter-relação. Potencialização. Mediação. Zonas do conhecimento.

A justificativa inicial para esse estudo refere-se à observação de que no contexto escolar, o projeto pedagógico, o planejamento e as estratégias didáticas objetivam principalmente proporcionar aprendizagem ao sujeito aprendente, por meio de uma ação mediada sobre o objeto do conhecimento, que se efetiva no movimento entre zonas do conhecimento. Certamente a organização didática e a mediação realizada a partir de determinados instrumentos didáticos, selecionados pelo sujeito mediador, alcançarão muitos aprendentes, favorecendo a aprendizagem e o conseqüentemente o sucesso escolar. Em contrapartida, outros sujeitos por motivos diversos, semelhantes ou não, poderão não encontrar condições favoráveis para a apropriação do conhecimento. O não aprender pode estar relacionado a vários fatores que necessitam ser analisados com atenção, pois o sujeito que se matricula na escola precisa ter condições para nela ingressar, permanecer e se apropriar do conhecimento disponibilizado.

²⁴ ¹ Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA; Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia e Formação em Ead pelo Centro Universitário UNINTER; discente do programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC / Campus Universitário do Tocantins – Cametá-Pa.

A importância de estudar como afeto e cognição interagem e se potencializam na dinâmica das mediações, possibilitando o movimento entre as zonas de conhecimento nos sujeitos aprendentes, soma-se às observações realizadas em diferentes anos letivos, através de pesquisas de estágio no curso de especialização e às diversas queixas de pais e aprendentes sobre os tipos de mediações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, que pouco significava para o aprendente, não permitindo com que este estabelecesse um diálogo potencializador entre suas dimensões afetivas e cognitivas, em direção ao movimento entre as zonas de conhecimento, refletindo-se em baixas frequências na escola e desempenho abaixo do esperado.

É importante analisar a problemática, dentro do contexto onde se apresenta, mas nesse estudo pretende-se estabelecer um diálogo a partir dos estudos de Vygotsky buscando compreender o processo que precede e acompanha o movimento entre zonas de conhecimento, relacionando o possível movimento com o diálogo estabelecido entre o afeto e cognição nos processo de apropriação do conhecimento no momento de sua potencialização. Torna-se fundamental compreender como nas dinâmicas das mediações, o afeto e cognição interagem, podendo ou não se potencializar em direção ao movimento entre as zonas de conhecimento dos sujeitos aprendentes nos anos iniciais. Este olhar para o sujeito em seu processo de aprendizagem permite reflexões que podem dialogar com os demais estudos sobre a afetividade e aprendizagem no campo educacional, dentro de um contexto histórico e cultural, que marca as singularidades do sujeito, que nem sempre foram consideradas pela educação escolar brasileira, a partir de suas políticas públicas.

Essa abordagem constitui-se em uma tentativa de aproximação que vai ao encontro dos esforços empreendidos em diversos estudos para compreender o papel do afeto e das mediações no processo ensino-aprendizagem, uma vez que em virtudes das diversas problemáticas educacionais, a escola ainda não consegue efetivamente dar conta de compreender e atender o sujeito, enquanto ser histórico e cultural, constituído em suas dimensões afetivas e cognitivas, que não se desassociam em suas ações e reações aos diversos objetos do meio.

A soma de problemáticas no processo educativo tem se refletido como fator contribuinte para o fracasso escolar, carecendo ser compreendida, em sua constituição, bem como os fatores que a perpetuam ou tornam possíveis suas superações. É dessa forma, que o presente estudo insere-se aos demais estudos em educação e cultura, que vem provocando um repensar de como a escola e seus sujeitos mediadores concebem o homem e sua constituição

nas relações de mediações estabelecidas, e como o afeto, dimensão humana que dialoga com o cognitivo, sendo em grande parte responsável pelo sucesso do “aprendente” na escola, vem sendo tratado no processo de apropriação do conhecimento.

Os estudos em educação, a partir das contribuições da Psicologia, vêm ao longo dos anos, questionando e discutindo o que leva o ser humano a aprender e por que se aprendem algumas coisas mais rapidamente e outras não se configuram como aprendizagens que sejam mais significativas. No cerne dessa discussão, vai aparecer o homem nas suas relações intrínsecas e extrínsecas.

O olhar para o homem além da dimensão racional vai se manifestar a partir da década de 1960, com a revolução cognitivista. Ela representa, nesse contexto histórico, uma alavanca que muda o curso do entendimento humano por uma única dimensão, quando busca explicar o processo de construção do conhecimento humano e o desenvolvimento da inteligência, numa compreensão de como internamente se efetiva a aprendizagem. Alguns teóricos se destacaram nesse enfoque, como Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962), Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e David Paul Ausubel (1918-2008). Os estudos da Psicologia a partir daí inserem os determinantes sociais da aprendizagem, dando origem a uma visão integradora da constituição humana, que torna possível a inclusão da dimensão afetiva nas reflexões e discussões sobre a prática pedagógica.

Vygotsky e seus colaboradores, formando o chamado Grupo da Psicologia Russa, após a revolução de 1917, apresentam uma nova Psicologia, tomando como base o método dialético e os princípios do materialismo, na busca de compreender o aspecto cognitivo a partir das descrições das funções psicológicas superiores, determinadas histórica e culturalmente. Eles rompem com a associação dos estudos da psicologia animal ao campo humano e abre um leque para o acesso à população aos bens culturais ao considerar que as funções superiores se constituem nas ações do homem sobre o meio. Os objetivos da teoria de Vygotsky eram “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (Vygotsky, 1996:25).

Na base de entendimento Vygotskyano a psicologia aparece como ciência do homem histórico, a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores são de cunho social, os mediadores estão divididos em signos e instrumentos, atividades individuais e relações interpessoais, o trabalho é instrumento transformador, que permite ao homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se

transforma também, e existe uma unidade entre corpo e alma, considerando o homem em sua totalidade.

A hegemônica concepção dualista de homem que dissociava a razão e a emoção, considerando o predomínio da razão, provocou por muito tempo uma exclusão da emoção e uma supervalorização da psique, havendo uma "gloriosa morte de todo um setor da vida psíquica" (Vygotsky, 1999). A psique, entendida nesse caso, como razão, deveria avançar, enquanto as emoções retroceder, por “desvencilhar” a racionalidade e provocar comportamentos humanos pouco toleráveis.

A introdução dos estudos das emoções na década de 1970, a partir de estudos empíricos e teóricos, revelou que os estados internos são determinantes do comportamento humano. Para Vygotsky (1998, p. 61) a emoção não é algo natural que nasce com a criança ou faz parte da sua natureza enquanto espécie. Ela aparece como parte da herança biológica, como algo instintivo, que em suas interações sociais, vai dando lugar a um nível mais complexo de atuação humana. No contexto de suas relações com o meio (entendido como algo amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) e os outros, o homem apropria-se do conhecimento, a partir das interações com os diversos objetos que o meio dispõe para ele desde o nascimento. Essa ação que é socialmente mediada constitui as funções psicológicas superiores - atenção voluntária, memória mediada, percepção complexa, conceitos, controle consciente do comportamento, lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc. Logo, “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (2000, p. 27). Implica em dizer, que a natureza social das funções psíquicas é uma construção primeiramente coletiva, dentro das relações e depois psicológica, dentro de processo de internalização. Mas, apesar da dimensão cultural ser importante, não se pode dizer que a ação humana, é reprodução daquilo que o meio oferece, porque o conhecimento não é uma cópia do objeto, envolve conhecimento do mundo e de si mesmo, que cada sujeito elabora ao longo da vida, com características peculiares, que culminam na constituição de sua subjetividade, individualidade, identidade.

Ao introduzir os elementos sociais e culturais em seus estudos e associá-los ao processo de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky chama a atenção para as relações individual e social, que na constituição humana cerceiam e diferenciam o homem de outros seres. Vygotsky (2000, p. 33) diz que “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para

Pavlov é a soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. A dimensão social e cultural está para além da dimensão do outro, por estar baseada na relação com o outro e com os demais aspectos do meio externo, onde as influências mútuas se potencializam e se atualizam, do plano inter psíquico para o intra psíquico.

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1977 p. 46).

Os estudos Vygotskyanos rompem definitivamente com as visões unilaterais e divergentes das correntes psicológicas, idealista e mecanicista, propondo novos estudos que consideram o homem e o seu desenvolvimento no contexto de sua co-construção sócio-histórica e cultural. Essa abordagem considera que o funcionamento do cérebro humano se molda a partir da base filogenética (história da espécie) e ontogenética (desenvolvimento individual), resultando na base sociogenética (produto da interação com o meio físico e social). O que o homem interioriza são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio. A noção de desenvolvimento está associada ao processo de evolução, que se dá ao longo de todo o ciclo vital. A evolução, nem sempre linear é processada nos diversos campos da existência, como afetivo, cognitivo, social e motor.

Essas elucidações teóricas enfatizam o papel dos contextos sócio-histórico-culturais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, revelando a importância do meio e do outro nesse processo, uma vez que “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2003b, p. 117-118). Desenvolvimento e o aprendizado se apresentam numa relação dialética e só podem ser entendidos nessa relação, a partir da consideração de que “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma lenta e atrás do processo de aprendizado [...]” (VYGOTSKY, 2003b, p. 118). Assim, o aprendizado vai ocorrendo na interação social com os contextos sócio-histórico-culturais e com o outro, favorecido pelo desenvolvimento e pela capacidade de internalização, favorecendo por sua vez o desenvolvimento do sujeito, ou seja, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, de forma que à medida que há apropriação do conhecimento, o desenvolvimento ocorre e vice-versa. A

interação associa-se a ideia de que o outro se faz presente no caminho do objeto até o sujeito e deste até o objeto.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem a partir das ideias de vygotsky ocupam destaque, particularmente no campo educacional, assinalando importante papel de mediador ao professor. É nessa mediação que vai aparecer os espaços de troca entre os sujeitos mediadores e os aprendentes e destes entre si, possibilitando a intervenção na Zona de desenvolvimento potencial. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2000, p. 115). Para este teórico a aprendizagem ocorre pela aproximação e apropriação do objeto, que se movimenta entre o estranhamento (o novo) e a internalização de sentidos a partir de bases já existentes.

Para Vygotsky existem duas zonas de desenvolvimento: real (ZDR), que corresponde a tudo aquilo que a criança domina e pode realizar sozinha e a potencial (ZDP), que se refere a tudo aquilo que a criança poderá realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Entre as duas zonas há uma zona intermediária, a proximal, na qual o mediador deve atuar, pois na interação com outras pessoas e demais elementos mediadores poderão ser ativados os processos de desenvolvimento. Vygotsky (2000, p. 112) caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [...]”. A mediação em Vygotsky vai estabelecer uma ligação social de interação entre o signo, a atividade e a consciência.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (Vigotski, 1999a, p. 118).

O aprendizado é uma apropriação que se dá na inserção de um processo interativo quando, no âmbito escolar, as instituições educacionais, na tarefa de disseminação dos conhecimentos historicamente e culturalmente acumulados, se revestem de teorias que dão bases epistemológicas para os fazeres pedagógicos, para desenvolver atividades que envolvem os sujeitos aprendentes. A aprendizagem escolar não se resume numa resposta cognitiva do sujeito, a medida que o mesmo é constituído de dimensões afetivas e cognitivas, que não cabe

ser separadas no contexto escolar pelos sujeitos mediadores do conhecimento. O não reconhecimento do sujeito unitário e as implicações desta visão pode se refletir de diferentes formas, perpassando pelas concepções de educação, homem e consequentemente de ações pedagógicas.

Há que se frisar em primeiro lugar que as diferentes metodologias pedagógicas presentes nos contextos escolares revelam que o professor tende a distanciar-se do papel de mediação consciente e planejada no decorrer de suas atividades docentes quando estas se tornam rotineiras. Essas posturas profissionais limitam significativamente o processo ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, a visão do sujeito aprendente sob a ótica unilateral da dimensão cognitiva, considera que basta entrar em contato com o objeto, que a aprendizagem está garantida, negando a possibilidade de atribuições de significado que resultam na aprendizagem do sujeito e, em terceiro que as formas de interações e mediações por não serem planejadas e conscientes revelam nas expressões e ações dos sujeitos afetos diversos (de desatenção, recusa, conversas paralelas) que se distanciam da movimentação entre as zonas de conhecimento.

As relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento, estão entrelaçadas pelos afetos. Assim, os sentidos e significados que emergem nessas relações de conhecimento – ao produzirem prazer, o qual é compartilhado pelos sujeitos da relação subjetiva (professores e alunos), mobilizam-nos em direção ao aprender, ao formar-se. Igualmente, em sua ambivalência, esses afetos podem motivar o desinteresse, o desprazer, a fuga. (FALABELO, 2005, p.143)

É válido ressaltar que o entrelaçamento dos afetos nas relações pode ser marcado por ambivalência, revelando diversas formas de manifestações do sujeito aprendente, não no sentido de oposição, mas de modos diferenciados de se apresentar e de se revelar enquanto possibilidade de entendimento da dinâmica do processo de apropriação do conhecimento, sendo passível de observação mais efetiva quando se mergulha nas dimensões educativas práticas.

Quando o sujeito é concebido nas suas múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, sociais e culturais) e os sujeitos mediadores se reconhecem enquanto favorecedores da aprendizagem identificando seus papéis, permite-se que as dinâmicas mediadoras possibilitem a potencialização da inter-relação entre o afeto e a cognição, representando novos ganhos cognitivos. Essa consideração parte da ideia que afeto e cognição estão ligados pelo conhecimento, tendo nesse sentido o conhecimento como afetivo. Uma tessitura cotidiana

dessa inter-relação significa que diariamente nas dinâmicas mediadoras o conhecimento, enquanto elemento afetivo está potencializando novas apropriações e o desenvolvimento do sujeito.

Ao abordar o afeto na relação entre sujeitos no processo de interação com o objeto do conhecimento não se está falando simplesmente numa expressão de carinho do (a) professor (a) para com o(a) aluno(a) como forma de ser um (a) tio (a) “afetivo(a)” que agrada e acolhe para que haja mais atenção na aula ministrada. Não se trata de revestir de afeto uma ação para que a aula seja melhor, como se fosse uma ferramenta mágica, que ao ser utilizada, resolve todos os problemas de não aprendizagem.

[...] focalizam a afetividade muito mais centrada no professor, como sendo este o portador de uma afetividade que vai possibilitar uma certa configuração das relações pedagógicas. Ou, postulam a necessidade do professor dominar a questão afetiva /emocional como forma de desenvolver/organizar / controlar suas atividades pedagógicas. (FALABELO, 2005 p, 6)

A expressão “dar afeto” nas mediações não significa necessariamente garantia de um movimento entre as zonas do conhecimento e apropriação do conhecimento, se a prática em sala é puramente racional e se expressa como tal (A casa é de Bibi/ A lua é grande). A diversidade de afetos possíveis na escola está relacionada ao meio e às suas possíveis mediações. Para Vygotsky “[...] existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (1999a, p. 119).

Quando se olha com mais refinamento para o contexto escolar visualiza-se que durante uma regência de aula se fazem presentes diferentes expressões e ações, que revelam que as mediações não afetam a todos da mesma forma, porque cada sujeito atribui de modo único, sentidos aos objetos do meio. São observações bastante perceptíveis, mas como se configuram rotineiras e se tornam, até certo ponto, insignificantes para atenção pedagógica. Os mediadores (humanos e materiais) presentes no contexto escolar possuem uma relação direta na interlocução entre o afeto e cognição, podendo potencializar ou não essa correlação. As relações materiais com os espaços e os objetos também são afetivas, à medida que o sujeito faz uma apreciação destes elementos.

As condições concretas de produção das relações de ensino afetam os impulsos afetivos do aluno em relação ao aprendizado, podendo torná-lo

mais ou menos receptivo a ele. Nesse sentido, o outro desempenha um papel fundamental no processo de internalização dos processos sociais e culturais de comportamento, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo, instaurando, mediando, regulando as relações do sujeito com sua aprendizagem e consigo mesmo. A mudança de atitude do aluno, em seu processo de formação, passa pela relação com o conhecimento e pela mediação do outro, na medida em que ambos afetam as relações interfuncionais do psiquismo. (FALABELO, 2005, 82)

Em outras palavras pode-se dizer que cor, forma, textura, imagem, cheiro, odor, clima, som, a apresentação dos objetos de forma geral pode influenciar nas interações com o objeto do conhecimento, provocando ou não a potencialização da inter-relação entre afeto e cognição. Para Falabelo (2005 apud Oliveira 2001, p.8) “O afeto que impulsiona e que faz avançar o intelecto no sentido da apropriação de formas de funcionamento mental cada vez mais complexas, também pode dificultá-la e/ ou alterar seus rumos”.

Assim, percebe-se que o ambiente escolar é rico de informações que emergem á medida que se direciona o olhar com lentes multifocais, abrindo grande possibilidade, nesse caso, para entender como são tecidas e potencializadas as relações entre afeto e cognição nas atividades mediadoras diárias, a partir da manifestação de diferentes expressões e comportamentos, reveladores de múltiplos significados.

O afetivo, enquanto instância de produção de sentidos, que pode ser provocado por situações corporais imediatas ou por situações abstratas, pode ser expresso por emoções, palavras, gestos, olhares, murmúrios e silêncios. Mais do que determinante da atividade cognitiva, o afetivo é dela um mediador importante, afetando a dinâmica interativa produzida na sala de aula e as relações de ensino ali instauradas (FALABELO, 2005, p.10)

Não se pretende priorizar esta ou aquela dimensão humana, mas de ratificar a indissociação de ambas no processo de apropriação do conhecimento, que num tecimento dialógico a partir da captação do objeto do meio, produzem sentidos diversos, expressos de diferentes formas, que como maior ou menor intensidade movimentam as zonas do conhecimento. Falabelo (2005, p.10) ao defender a indissociabilidade do afeto e da cognição ressalta que a dimensão afetiva antes negada não é uma “[...] dimensão acima das outras dimensões do comportamento humano, mas como constitutivo e constituinte da articulação triádica professor – conhecimentos – alunos”. Pensar em processo ensino-aprendizagem é

conceber o homem nos seus processos interativos, que tem o professor como principal elemento mediador.

A aproximação com os estudos realizados por Falabelo (2005) sobre “A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos”, se dá pela sua proposição de estudar a questão da dimensão afetiva nas relações de ensino, procurando evidenciar como se interpenetram e afetam-se mutuamente afetividade e cognição. As análises apresentadas em seus estudos partem inicialmente de uma revisão teórica que evidencia uma visão distorcida sobre a afetividade, considerando que ainda é muito frequente ver o professor como não “portador” da afetividade, revelando ainda que o afeto, até esse contexto aparecia dissociado da cognição, como se cada dimensão humana por si só se bastasse para compreender e explicar a totalidade humana. Todas as discussões apresentadas neste texto defendem que as dimensões afetivas e cognitivas estabelecem uma relação direta no processo de apropriação do conhecimento “[...] por considerar que as mesmas como partem de uma só unidade psíquica, interpenetram-se e afetam-se mutuamente no processo de ensino e aprendizagem (FALABELO, 2005, p.7)”. Sendo, portanto, “intimadas” a dialogar nas diferentes etapas do processo de apropriação de conhecimento.

Apropriar-se de conhecimentos significa tomar para si, agir dentro de um processo que é cultural. Esse fator traz para educação uma função essencial, já que ela pode favorecer através de suas instituições educativas a apropriação de conhecimentos. Mergulhar nas teorias educacionais, como as apresentadas por Vygotsky e pelos diversos estudos que se geraram a partir desta, desvela que tais estudos ainda tem muito a sinalizar sobre o processo de apropriação de conhecimento, abrindo um leque de possibilidades de compreensão do referido processo, que muito tem a colaborar com as discussões educacionais, a medida que representa nova busca de compreensão do sujeito enquanto ser ativo no meio e em constante diálogo interior. As contribuições que surgem a partir dos estudos sobre a aprendizagem humana podem permitir além da ampliação de discussões, possíveis caminhos de reflexões educacionais que visem melhorias das problemáticas da não aprendizagem, tendo em vista tornar o processo ensino-aprendizagem cada vez mais sedutor.

REFERÊNCIAS

FALABELO, Raimundo Nonato de O. **A indissolúvel inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado, 2005. Piracicaba, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. **Os métodos de investigação reflexo lógicos e psicológicos**. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996. [Links]

AS RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Desiré Luciane Dominschek Lima
desiredominschek@hotmail.com
UNICAMP

RESUMO: A pesquisa discute as relações de Trabalho e Educação a partir de autores clássicos nas ciências humanas e tem como mediação o impresso “O ESCUDO” jornal da Associação dos Alunos da escola SENAI-PR que foi publicado entre as décadas de 1940 e 1990. Apresentamos no artigo um debate sobre as relações de trabalho/educação em uma perspectiva história. Desde os primórdios da história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e funcionamento de toda sociedade. O trabalho tem sido objeto de reflexão para economistas, sociólogos, historiadores, filósofos, se constituindo como um dos principais eixos da produção teórica nas ciências humanas e sociais modernas e contemporâneas, neste

sentido justificamos o significado deste estudo. Esta pesquisa apresenta como problematização principal a reflexão sobre o “trabalho” enquanto categoria de análise, considerando as relações com a educação fazendo interlocução com autores clássicos como Marx e também dialogando com autores críticos contemporâneos como Manfredi e Lombardi. **Palavras chaves:** Educação Profissional; Trabalho e Educação; Senai

As ideias e representações sobre o trabalho, sobre profissões e sobre a relação do trabalho com a escolarização merecem alguma discussão. “O ESCUDO” jornal publicado pelos alunos da escola SENAI-PR, apresenta em suas páginas, a sua visão da relação trabalho/educação, a cada nova edição denota-se a visão de formação ligada a empregabilidade desenvolvimento industrial, e progresso do país. Na edição de dezembro de 1972, o jornal “O ESCUDO” dedica um texto longo sobre o seu entendimento sobre formação, trabalho, indústria e escola, vejamos os dados que apresentam,

Começam as aulas em 1970, Três milhões de jovens estravam para o primeiro ciclo do ensino médio geral. Desses, apenas 113.207 haviam procurado o ensino industrial e 47.276, movidos pela curiosidade, experimentavam cursas os “ginásios orientados para o trabalho”. O desequilíbrio entre esses números revela que os jovens brasileiros, ao concluírem o curso primário, jamais foram sensibilizados, de modo conveniente para a escolha do estudo que, desde cedo, lhes proporcionasse qualquer motivação e o necessário encaminhamento para a correta escolha profissional. (O ESCUDO, 1972, Dez)

Notório no texto, a falta de análise sobre as relações sociais, sobre a divisão de classes, como uma escolha profissional pode ser conveniente ou sensível conforme relata o texto, se uma grande maioria de brasileiros vive a margem do sistema educativo? Este texto apresenta uma discussão sobre o contexto histórico da formação profissional do Brasil, descrevendo as relações entre trabalho e educação. No jornal, os alunos aprendizes descrevem as finalidades do SENAI,

Este sistema é o sistema SENAI – Serviço Nacional de aprendizagem Industrial. Criado a 30 anos e dotado dos mais atualizados equipamentos, máquinas e instalações, o SENAI reúne excelente pessoal técnico, docente e administrativo. Sua atuação vem servindo de modelo para a implantação de quase duas dezenas de organismos similares ao longo de toda a América Latina. Cobrindo o país, dentro de uma racional e equitativa distribuição de suas 230 unidades de formação e treinamento, o SENAI já atendeu a mais de 2 milhões de pessoas em 30 anos de ação. Entretanto sua finalidade é o atendimento às necessidades do parque industrial. Por isso além de seus cursos de aprendizagem, promove o treinamento e a especialização de adultos, nos mais vários setores de produção. (O ESCUDO, 1972, Dez)

Nas finalidades apresentadas é obvio a intencionalidade da formação do parque industrial, a preparação para o trabalho, e as relações entre escola e trabalho ali não aparecem, relações estas que não são simples, são complexas e merecem reflexão. Na interpretação de Manfredi,

O termo “trabalho” normalmente vem associado á ideia de emprego, ou seja, de atividade remunerada. As relações entre trabalho e escola, por sua vez, expressam visões ambíguas e idealizadas. De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir faire* adquiridos no mundo do trabalho: de fato, muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua “a verdadeira escola”. (MANFREDI,2002,p.31)

Antunes (2004), analisando sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem²⁵, aponta que o trabalho é fonte de toda riqueza ,é a condição básica de toda vida humana, e neste sentido pode-se afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O autor, afirma a partir dos escritos de Marx e Engels (1876), que é a partir em sua realização no cotidiano que o ser social se diferencia de todas as formas pré-humanas.

Antunes (2004) destaca que para Marx, “ Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna na necessidade natural e, portanto, vida humana”. (Marx, O capital, vol.I p.50).

Se consideramos o trabalho como um elemento primordial da vida humana, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado. O que deveria ser uma finalidade central no ser humano, se resume em subsistência. A força de trabalho (conceito chave em Marx) passa a ser mercadoria, ou seja, converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana.

Sobre a essência do trabalho e do que é trabalho, Antunes (2004), destaca o conceito de Gramsci sobre o trabalho, o intelectual italiano afirma que em qualquer forma de trabalho, mesmo no trabalho mais manual, há sempre uma clara dimensão intelectual.

O trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Alienado frente ao produto de seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-

²⁵ Texto escrito por Engels em 1876. Publicado pela primeira vez em 1896 em Neue Zeit. Neste capítulo mostra-se como se deu o desenvolvimento do trabalho humano ao longo da história. ANTUNES,Ricardo (org), A dialética do trabalho –São Paulo: Expressão Popular,2004

se estranho em relação ao gênero humano, como também nos mostrou Marx. (ANTUNES, 2004, p.9)

Para Marx²⁶, o trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, média, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Marx, pressupõe o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos, mas o que distingue, o pior arquiteto da melhor abelha? No fim do processo de trabalho o homem tem um resultado que já no início deste existiu na imagem do trabalhador. (Antunes,2004).

Manfredi (2002) ressalta que muitos teóricos concordariam que a noção de trabalho e as suas diferentes formas concretas são históricas, ou seja, vão se construindo ao longo da história das sociedades humanas, tendo variações dependendo dos modos de organização produtiva e da distribuição da riqueza e poder.

Nas sociedades agrícolas, o trabalho das mulheres, das crianças e dos jovens se mantém, aos jovens e crianças fica a responsabilidade pelas tarefas vinculadas ao trato de animais domésticos. As mulheres permanecem com a atividade domestica como atribuição de tarefa. Com o desenvolvimento do artesanato, com exceção do ramo têxtil, e de outros ligados a produção de utilidades domesticas (cerâmica), o trabalho em atividades artesanais com o ferro , a pedra, a madeira e outros materiais nobres será atividade estritamente masculina por muitos séculos.

O desenvolvimento da agricultura, o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho e equipamentos, o aparecimento das cidades sem falar na necessidade das guerras, vão gerar maior complexidade na divisão do trabalho, o que levará ao desenvolvimento da produção artesanal. O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola, o crescimento das cidades implicam a necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, ou seja, o aparecimento de classes sócias diferentes: agricultores, artesões, comerciantes, guerreiros, senhores feudais,(proprietários de terras), padres.

Assim surgem as corporações de ofício (base das futuras categorias sócio profissionais) e a separação entre trabalho manual e o intelectual, o que irá se ampliar com o

²⁶ Marx. Karl.O capital – Crítica da economia Política, vol I, livro primeiro, pp.149-163.Editora Abril, 1983.Neste capítulo : Processo de trabalho e processo de valorização, apresenta-se o papel central do trabalho na construção da sociedade huana, visando a reprodução social, e objetivando a valorização e acumulação do capital. Antunes,Ricardo (org), A dialética do trabalho –São Paulo: Expressão Popular,2004

desenvolvimento da manufatura e da grande indústria. Segundo Manfredi (2002) é nesse momento histórico que surgem as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais – o ferreiro, o mecânico, o tecelão, o comerciante, o banqueiro. A autora enfatiza que como elemento histórico as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários.

As transformações ocorrem de forma importante nas sociedades humanas e em suas formas de organização, do trabalho, quando da produção de subsistência, se passa para a produção para a troca, para o mercado. A produção de bens materiais passa então, a priorizar bens a serem vendidos e trocados no mercado. A princípio isso se deu com os produtos agrícolas e mais tarde com os produtos fabricados em oficinas e fábricas. São as grandes transformações econômicas e técnicas que surgem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e distribuição de riquezas, por volta dos séculos XV e XVI, na Europa. Nos países mais pobres, colonizados europeus, essas transformações ocorrerão mais tarde, durante o século XX.

Manfredi, destaca que os historiadores sociais como Thompson (1989) e Hobsbawn (1987), em seus respectivos livros, descrevem com precisão as transformações ocorridas no campo dos diferentes ofícios que sofreram progressivo desmonte e o surgimento de novas ocupações/especializações, na passagem do trabalho doméstico e do artesanato para o trabalho fabril.

Thompson analisa o surgimento fabril inglês,

A fábrica surge como o símbolo das energias sociais que estão destruindo o verdadeiro “curso da natureza”. Ela incorpora uma dupla ameaça à ordem estabelecida. A primeira, proveniente dos proprietários da riqueza industrial, esses novos-ricos que desfrutavam uma vantagem injusta sobre os proprietários das terras, cuja renda estava limitada aos arrendamentos. A segunda proveniente da população trabalhadora industrial, considerada por nosso viajante como uma hostilidade aliterante que denuncia uma reação não totalmente distinta daquela do branco racista em relação a população de cor nos dias de hoje. A equivalência entre a indústria do algodão e a nova sociedade industrial e a correspondência entre as novas formas de relação social e produtiva, foram um lugar comum para os observadores entre os anos de 1790 e 1850. Karl Marx expressou isso com o raro vigor ao declarar : “o tear manual gerou a sociedade do senhor feudal; E não era apenas o proprietário da fábrica, mas também a população trabalhadora trazida a viver junto ao redor dela que parecia “nova” aos seus contemporâneos. (THOMPSON, 2012,p.9)

As transformações na organização do trabalho artesanal e o aparecimento da grande indústria na passagem do século XVIII para o XIX, produzem o trabalhador livre, de atividade assalariada. O desenvolvimento da industrialização inicia-se na Inglaterra e durante o século XX expande-se por toda Europa e pelos demais continentes.

Manfredi (2002) reforça que hoje assistimos o fenômeno da globalização da economia, um processo de expansão territorial e política do capitalismo. O trabalho fabril apoia-se na divisão manufatureira, que possibilita o desmembramento da produção de tarefas simples e a substituição do homem pela máquina. A economia de tempo é que passa a orientar a organização do trabalho. Destacamos a partir de Thompson a formação da classe operária e suas prerrogativas na organização produtiva,

Podemos agora constatar parte da natureza verdadeiramente catastrófica da Revolução Industrial e algumas das razões pelas quais a classe operária se formou nesses anos. O povo foi submetido, simultaneamente, á intensificação de duas formas intoleráveis de relação: a exploração econômica e a opressão política. As relações entre patrões e empregados tornaram-se mais duras e menos pessoais; mesmo sendo correto afirmar que a liberdade potencial do trabalhador tenha aumentado, visto que o empregado nas fazendas ou o artesão na indústria doméstica estava (nas palavras de Toynbee) “situado a meio caminho entre a posição do servo e a do cidadão”, esta “liberdade” significava que sentia mais intensamente a falta dela. Em qualquer situação em que procurasse resistir á exploração , ele se encontrava diante das forças do patrão ou do Estado, e, comumente, frente ás duas. (THOMPSON,2012,p.25)

Os processos de reestruturação produtiva, em poucas situações ampliam os graus de liberdade e autonomia do trabalho, em razão de esquemas de controle de tempo e de métodos muito rígidos, introduzidos mediante processos informatizados em substituição aos velhos esquemas de supervisão.

Hobsbawm (2014) na obra a “Era do capital” o autor evidencia as transformações no campo industrial e apresenta o processo de formação do capitalismo industrial,

De fato, as teorias econômicas e os princípios aceitos do liberalismo de classe média não iam muito bem juntos. Em certo sentido, as teorias triunfaram. Mais e mais em nosso período, a relação de mercado. Consequentemente, vimos o capitalismo inglês da década de 1860 abandonar formas de compulsão não econômica do trabalho (tais como a lei do “patrão e empregado”, que puniam as quebras de contratos por parte dos trabalhadores com a cadeia), contratos de longo prazo (tais como o anual bond (contrato anual) dos mineiros de carvão do norte), e pagamentos em gêneros enquanto a duração média de contratos era diminuída, o período médio de pagamento gradualmente reduzido para uma semana ou mesmo um dia ou uma hora , deixando portanto a barganha no mercado muito mais sensível e flexível. O outro lado, as classes médias teriam ficado chocadas se os trabalhadores exigissem de fato um tipo de vida que elas consideravam

exclusivo, e mais ainda se eles viessem a consegui-lo. Desigualdade de vida e expectativas eram inerentes ao sistema (HOBBSAWM,2014,pp.332-333)

Nas sociedades industriais modernas o grupo de trabalhadores assalariados é heterogêneo e amplo, pois nele podemos encontrar os que exercem diferentes funções e tem diferentes graus de subordinação ao capital.

Relacionando os aspectos sócias com os educativos a educação profissional, enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação profissional para o trabalho. Para Manfredi (2002) as relações entre educação e escola se dão em um contexto histórico de movimentos contraditórios, ao mesmo tempo que convivemos com grandes transformações do campo da tecnologia , da ciência, das formas de comunicação, convive-se também com o aumento do desemprego , da diversificação das especializações com a redução das oportunidades de empregos estáveis, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado.

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada á formação para o trabalho Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. (MANFREDI,2002,p .51)

Concordamos com Lombardi (2011), quando interpreta que para Marx e Engels o trabalho não era uma categoria abstrata,

Penso que Marx e Engels não tratavam o trabalho como uma categoria abstrata, mas compreendiam tomando por base as condições em que realizava no modo capitalista de produção. Mas concordo com Nogueira, quando afirma que abordaram a união entre educação e trabalho da perspectiva de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação desalienada e revolucionaria dos filhos da classe trabalhadora. Esse argumento, assim confirma com o entendimento de que discutiam a educação não como abstração, mas em relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora. (p.105)

Assim a educação no trabalho e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho (MANFREDI,2002), relacionando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais, e políticos, como também alguns momentos da vida de cada trabalhador enquanto sujeito social. Importante ainda destacar que a educação escolar separada da educação imersa nas práticas sociais não aparece por acaso nem repentinamente,

a escola, como instituição faz parte das diferentes civilizações, os sistemas de ensino são recentes, produtos do desenvolvimento do industrialismo como modo produção, de trabalho e de vida em sociedade.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p.14).

Manfredi (2002), assinala que os estudos históricos da educação para o trabalho no Brasil enfrentam dificuldades pois a tradição historiográfica de pesquisa, privilegiou a educação nos espaços escolares em detrimento do ensino profissional.

Para Cunha se explica “pelo fato dos historiados da educação brasileira se preocuparem, principalmente, com o ensino das elites e do trabalho intelectual” (2000,p.89), os estudos e investigações sobre o trabalho e a educação profissional são recentes, principalmente quando olhamos para outros espaços de aprendizagem diversos da escola. Nesse sentido, olhamos para o século XX, para pensar o processo histórico da educação profissional no Brasil.

Em 1909 Presidente Nilo Peçanha²⁷, que apenas três meses depois de assumir a presidência, tomou uma atitude que o colocaria definitivamente na história do Ensino Industrial brasileiro: em 23 de setembro de 1909, o mesmo baixou o decreto 7.566, criando 19 escolas de Aprendizes Artífices²⁸. Estas escolas eram custeadas pelos estados, municípios e associações particulares, sendo que a união as subvencionava por meio de recursos que eram alocados no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Na implantação da Escola de Aprendizes Artífices duas versões da ideologia burguesa influenciaram o pensamento e a ação de Nilo Peçanha. Uma das versões foi o industrialismo, que atribuía à indústria a possibilidade de assegurar ao país: engrandecimento, progresso, independência política, emancipação econômica, civilização, fomento à produção interna e ‘*defesa do trabalho nacional*’. Apregoavam também que o Estado deveria instaurar o ensino obrigatório, pois paralelamente ao esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtudes corretivas.

²⁷ Fundador do Ensino Profissional no Brasil (a partir de considerações de alguns historiadores deste tema)

²⁸ Ver PANDINI, S. A escola de aprendizes artífices do Paraná: viveiro de homens aptos e úteis (1910-1928). Curitiba, 2006 (Dissertação de Mestrado), UFPR.

O curto governo de Peçanha não desarticulou Escolas de Aprendizes Artífices, pois seu sucessor, Marechal Hermes da Fonseca substituiu Nilo Peçanha em 15 de Novembro de 1910 e deu continuidade à sua obra, pressionando por fatores econômicos, pelo Senado, pela Câmara e pela opinião pública.

No Brasil após a primeira guerra mundial (1914-1918), houve um novo surto industrial iniciando-se a tendência de nacionalização da economia com a redução de importações. Percebe-se, então, uma lenta mudança do modelo econômico agrário exportador, com o surgimento da burguesia industrial urbana, e as Escolas de Aprendizes Artífices não deixariam de ser do interesse do Estado.

Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo) havia interesses palpáveis, em termos políticos como reforço do mecanismo de cooptação de setores locais da oligarquia pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados a agricultura cafeeira. (CUNHA,2000,p.21)

As escolas de aprendizes artífices constituíram uma presença do governo federal nos Estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para meninos. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio ao bloco dominante no plano federal.

Convém ressaltar que o funcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices foi dificultado, uma vez que estas se encontravam em edifícios precários e inadequados; a dificuldade estava encontrada foi a escassez de profissionais especializados para atuarem nestas redes, o que resultou assim em uma baixa eficiência destas escolas.

Rodrigues (2002) afirma que, apesar das Escolas de Aprendizes Artífices terem se mostrado pouco eficientes, elas marcaram época no Brasil, uma vez que representavam uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia mais tarde sob a forma de modernas escolas indústrias e técnicas do Ministério da Educação.

A medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema segundo Manfredi (2002) foi tomada em 1909, a partir do governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política.

Manfredi descreve a expansão do desenvolvimento industrial capitalista,

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes

estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. (2002,p.82)

Então compreende-se que a finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários, pela atividade do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais.

Nos 33 anos de funcionamento as escolas de aprendizes artífices tiveram um quadro de cerca de 141 mil alunos, conforme ressalta Manfredi (2002) seu último ano de funcionamento foi 1942 quando ocorreu a criação da lei orgânica do ensino industrial, lei 4.073 de 30 de janeiro.

Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo contornos necessários até se constituir uma rede de escolas técnicas no país. Enquanto isso acontecia, verificava-se a ocorrência de acontecimentos mundiais que refletiriam diretamente o desenvolvimento do Brasil.²⁹ O final da década de 1920, além das questões econômicas e sociais, trouxe também o rompimento da aliança entre os grandes proprietários rurais de Minas Gerais e São Paulo, que com alterações de poder, haviam comandado o cenário político da chamada República Velha.

Com base no exposto, foi possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e as ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas aquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX.(MANFREDI,2002, p.92)

²⁹ Uma dessas ocorrências foi a crise decorrente da quebra da bolsa de valores de Nova York (1929), que afetou o mundo todo e, no Brasil, provocou a crise do café e da República Oligárquica. Mas as consequências acabariam sendo de certa forma benéficas, pois a crise provocou uma reação dinâmica, com o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, dando maior ênfase, ainda, ao desenvolvimento industrial brasileiro.

Através da Revolução de 1930³⁰, Getúlio Vargas chegou ao poder, representando a Aliança Liberal.

A revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi presidente da república, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército; depois, eleito pelo Congresso Nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força. (CUNHA, 2005, p.17)

Sob essa perspectiva, o processo de industrialização que se efetivou no país na “era Vargas” teve amplas repercussões no plano educativo do país. Foi a industrialização que obrigou o próprio estado a assumir a responsabilidade de erradicar o analfabetismo, pois as tarefas demandavam ao menos um mínimo de qualificação para o maior número possível de trabalhadores. O próprio mercado de trabalhadores assim exigia. O crescimento na demanda social faz pressão sobre o processo educativo existente e, no Brasil é a revolução de 1930 que determina a formulação dessa nova demanda e modifica o papel do próprio estado neste processo. A revolução de 1930 cria condições para a modificação dessa situação e abre a possibilidade de se expandir o ensino, para nele incluir uma parcela maior da população especificamente nas regiões mais industrializadas. (GILES,1987)

Para Batista (2015), a partir de 1930, ocorre uma maior intensidade a articulação dos industriais na defesa do ensino racional profissionalizante. Segundo o autor, a defesa do ensino racional deu-se de forma mais efetiva e pública, tendo a sua frente Roberto Mange, com os métodos tayloristas.

Neste período a educação atinge um avanço, seja pela ótica governamental ou pelo movimento dos educadores escolanovistas³¹.

A formação profissional em 1930 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico.

³⁰ Sobre a Revolução de 1930, análises mais específicas podem ser vistas em alguns trabalhos relevantes sobre o tema: FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930 (Historia e Historiografia)*. São Paulo: Brasiliense, 1970; DECCA, Edgar de. *1930: O Silêncio dos Vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

³¹ As décadas de 1920 e 1930 foram férteis em discussões e debates sobre a educação e a pedagogia. Os debates eram alimentados por interesses entre LIBERAIS e CONSERVADORES. Os liberais democráticos eram os simpatizantes da Escola nova. Os representantes da Escola Nova no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo (ARANHA,2006) para aprofundar ver mais em História das ideias pedagógicas (2010) Dermeval Saviani.

Neste contexto, o ensino profissional tomou impulso consideradas suas diferentes modalidades — comercial, técnico-industrial, doméstico e artístico.

A disciplinarização do trabalho, entendida em seu sentido mais amplo, desde a definição de regras claras para regerem o regime das fábricas e indústrias, até a articulação da legislação sindical e a legislação trabalhista e previdenciária, era a palavra de ordem do governo Vargas. Sem esta “disciplinarização” para o mundo do trabalho, tal como era admitido oficialmente, emergiria graves problemas para a preservação da tão sonhada “ordem social”, diziam as autoridades. Sob o risco de prejuízos para o “progresso” econômico do país, a disciplina voltada ao trabalho rapidamente repercutiu na disciplina escolar. E, para Perrot (1988), a sociedade industrial implica ordem e racionalidade ou, pelo menos, uma nova ordem, uma nova racionalidade. Sua instauração supõe não só transformações econômicas e tecnológicas, mas também a criação de novas regras de jogo, novas disciplinas. A autora assimila ainda que a disciplina industrial não é senão uma entre outras. A fábrica, juntamente com a escola, o exército, a prisão, pertencem a uma constelação de instituições que, cada qual a sua maneira, participa da elaboração dessas regulamentações.(DOMINSCHEK,2015,p.204)

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de exames vestibulares e de testes de aptidão física e mental. Alguns outros empreendimentos foram desenvolvidos sob a orientação de Roberto Mange, entre os quais se destacam o plano de prevenção de acidentes na estiva, algumas normas para o estudo da Racionalização do Trabalho na Lavoura, e a organização e manutenção do Centro de Orientação Profissional, que funcionou junto à sede social do IDORT.

Assim, conforme destaca Batista (2015) ,a organização Racional do trabalho visava o maior rendimento com o menor esforço. Através da politécnica, a Organização Racional do Trabalho espalharia seus efeitos sobre o conjunto da sociedade, procurando colocar o país em níveis semelhantes aos das nações mais desenvolvidas. O que seria o sinal maior de civilização, o processo de industrialização devia transformar-se na vontade coletiva capaz de enfrentar as batalhas contra o atraso e o subdesenvolvimento.

É com esse propósito que os indivíduos passavam por exames clínicos cujos objetivos consistiam em verificar as condições anátomo-fisiológicas e as influências que elas poderiam vir a ter no exercício da profissão. Também passavam pelos procedimentos de orientação e seleção profissional. A orientação, como o próprio nome diz, orientava para a profissão que parecia ser a mais apropriada. A seleção escolhia em uma série de indivíduos, aquele que melhor servisse para a prática profissional observada.

Foi na década de 1940 que os diversos ramos do ensino profissional passaram a ter uma legislação, através das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, empreendidas pelo Ministro Gustavo Capanema. Neste contexto destaca-se as considerações de Bordignon³² (2012), a autora analisa os primeiros acordos de cooperação bilateral para o ensino industrial entre o Brasil e os Estados Unidos. Dando destaque para os acordos de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a *United States Agency for International Development* (USAID). Destacou o papel exercido pela Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI) no período do nacional-desenvolvimentismo, na análise do relatório da USAID, sobre os acordos bilaterais.

Para Bordignon (2012) a análise documental revelou a atuação do Estado brasileiro no sentido de providenciar a formação de técnicos para o projeto desenvolvimentista e em benefício da acumulação do capital e para além da formação profissional no modelo liberal, buscou-se uma formação moral, ideológica e cultural inspirada pelas agências externas e no modelo de sociedade norte-americano. A autora observa que desde 1946 quando se comprovou que os recursos financeiros disponíveis não seriam suficientes para custear a expansão do ensino profissional, e fomentar a formação da força de trabalho para tornar real o desenvolvimento econômico, o governo e os setores interessados não hesitaram e consentiram a interferência estadunidense nas políticas do Estado brasileiro.

O Estado Novo legitimou como política educacional a separação entre o trabalho manual e o intelectual, a organização educacional aparece com a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados as classes menos favorecidas, e assim aparece como uma marca deste período o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. (MANFREDI,2002).

A centralidade do Estado resultou na criação de importantes companhias estatais e também na constituição de aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores de atividades. Em se tratando do período ditatorial, as relações entre Estado e

³² Dissertação de Mestrado : As ações do Estado Brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946 – 1971) – defendida em 2012 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Unicamp – área de Filosofia e História da Educação, pelo grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR.

sociedade civil foram marcadas por acordos e tolerâncias diferentes conforme destaca Bordignon.

A partir de 1930 Durante o período que vai de 1935 a 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e golpeadas pela intensa repressão. Foi, contudo, no período final de sua primeira gestão, na conjuntura do ano de 1943, que Getúlio e seus colaboradores gestaram um projeto de atração da massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices do Estado. (MANFREDI,2002,p.96)

A construção da estrutura sindical oficial, e a ideologia corporativista que lhe dava suporte, não foi segundo Manfredi (2002), somente produto da repressão e do silêncio a que foram submetidos os setores mais combativos e de esquerda do movimento operário-sindical brasileiro. Ocorre a aproximação entre a burguesia industrial e o governo de Vargas, esta aproximação para Fausto (2001) representa uma aliança entre a burguesia civil e militar e a burguesia industrial, cujo objetivo era o da promoção industrial no país. Foi também resultado de uma série de medidas legais e político-institucionais que se articularam e legitimaram os interesses das elites e dos setores vinculados ao capital industrial.

Considerações Finais

No período apresentado o Estado incorporou muitas reivindicações trabalhistas: salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho, a limitação da força de trabalho feminina e infantil, mas Manfredi (2002), afirma que neste mesmo período se estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação política dos trabalhadores, enfim, a questão social passou a ser também política-ideológica. O Estado getulista apoiou os Círculos Operários, eles eram movidos por um ideário anticomunista e pela negação do antagonismo entre capital e trabalho, articulando-se com a concepção corporativista de sindicalismo.

As ambiguidades das relações entre o Estado e os setores privados (católicos, industriais, e latifundiários) caracterizava muitas das disputas ocorridas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo e foram nestas relações que o SENAI, foi criado. Muller (2009) ainda indica que, pelo menos no papel, a escola profissionalizante deixa de ser espaço do assistencialismo, para ser o espaço do aprendiz, que deveria esperar do Estado a possibilidade de receber uma educação adequada a seu desejo profissional, a seus “dons”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.), A dialética do trabalho –São Paulo: Expressão Popular,2004.

BATISTA, Eraldo Leme e MULLER (Orgs), Meire Terezinha. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo : ícone, 2015.

BORDIGNON, Talita Francieli. **As ações do Estado Brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)**. Programa de Pós Graduação em Educação. Dissertação . Universidade Estadual de Campinas. 2012.

CUNHA, Luis Antonio. **O Ensino profissional na irradicação do industrialismo**. 2 ed. – São Paulo : Editora Unesp: Brasília , DF: FLACSO, 2005.

_____. **A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.14, maio/ago., 2000.

DOMINSCHKE, Desiré Luciane. Tempos “modernos” no Brasil? O parque fabril brasileiro e as iniciativas senaianas. In: BATISTA, Eraldo Leme e MULLER (ORGS), Meire Terezinha. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo : ícone, 2015.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

HOBBS, Eric J. **A era do Capital**, 1848-1875- 21ª ed – São Paulo: Paz e terra, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels** – Campinas, SP: Editora Alinea, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
MARX , Karl. O capital. 7 ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MULLER, Meire Terezinha. **A lousa e o Torno : a escola Senai Roberto Mange, de Campinas**. Programa de Pós Graduação em Educação .Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2009

O ESCUDO - **Órgão oficial dos alunos do SENAI**. Curitiba: Oficina de Artes Gráficas da Escola do SENAI, 1949-1990.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4, jul./dez. 2002.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau**. São Paulo: MEC; INEP; Cenafor, 1986.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**, 2 : A maldição de Adão.- 2ª ED – São Paulo : Paz e terra, 2012.

O HABITAR POÉTICO DA LEITURA COM PROUST E NIETZSCHE

Gilcilene Dias da Costa
costagilcilene@gmail.com
UFPA

RESUMO: O texto adentra os labirintos íngremes do pensamento filosófico-literário, tateando o quarto da leitura na companhia de Proust e Nietzsche. Trata-se de um exercício do pensar-poético da leitura despojado da cronologia do tempo que imprime suas marcas contra a experiência da entrega. O percurso do texto se faz por três movimentos: Inicialmente, levanta a hipótese do desaparecimento do leitor na literatura, com base em duas noções interligadas: a ambiguidade da palavra e o deslocamento de sentidos, propondo pensar a metáfora do quarto da leitura como um *habitar poético da palavra* movido por encontros, desejos, afecções. Em seguida, percorre as zonas de vizinhança entre filosofia e literatura, cavalgando no dorso de uma linha feiticeira que põe a filosofia a poetizar e a poesia a filosofar, num duplo exercício, de sensibilidade e entrega da palavra como abertura ao pensar. Finalmente, joga com a metáfora do quarto da leitura como *poética do habitar com o outro*, experimentando os cumes do pensar e o devir da palavra antropofágica pela arte ruminativa da leitura com Nietzsche e adentrando nos labirintos de sentidos do “tempo perdido” e do “tempo redescoberto” da leitura com Proust. Movimentos de um devir-pássaro a planar nos abismos do quarto da criação.

Palavras-chave: Habitar poético; Leitura; Filosofia; Literatura.

Sobrevoos...

Este texto é um convite a adentrar nos labirintos íngremes do pensamento filosófico-literário, tateando o quarto escuro da leitura sem falsas promessas de saída. Aliás, aqui não se busca encontrar saídas, tampouco o espectro de um leitor “ideal” a nos guiar, quando muito, desejamos encontrar adjacências e canais por onde possa escorrer a seiva da vida que nutre o ímpeto literário. Trata-se de um exercício do pensar por fruição, despojado da cronologia do tempo compassado que imprime suas marcas contra a experiência da entrega, e talvez, por fruição, se possa experimentar sensações adormecidas ou redescobertas nos intervalos da criação entre um “tempo perdido” e um “tempo reencontrado” da leitura, na companhia de Proust e Nietzsche.

Planando nessas linhas de entrada, proponho pensar, num primeiro movimento, a hipótese do **desaparecimento** do leitor na literatura do ponto de vista de duas noções interligadas: a **ambiguidade** da palavra e o **deslocamento** de sentidos. Em seguida, jogar com a metáfora do **quarto da leitura como poética do habitar**: experimentar subir aos cumes do pensamento bordejando abismos, traçar uma linha invisível e feiticeira nos labirintos da

leitura, habitar uma zona de vizinhança entre filosofia e literatura desprovida da presença do leitor que diz “eu” e reclama por significações.

Partiremos em direção ao primeiro encontro: pensar a hipótese do desaparecimento do leitor por meio de um duplo movimento: a ambiguidade da palavra e o deslocamento de sentidos, para assim transfigurar a ideia de quarto da leitura como poética do habitar.

1. O quarto da leitura: uma poética do habitar

Para tratar da noção de “desaparecimento” do leitor na literatura, proponho iniciar com algumas provocações: Como sinalizar a ideia de “desaparecimento” do leitor se, como sabemos, ele próprio constitui o elo ou a ponte que interliga a dádiva do escritor a suas impressões de mundo? Se, como aprendemos, a figura do leitor é classicamente celebrada como a de um sujeito (do conhecimento) sem a qual todo texto se configuraria uma linha morta? Mas, se ao contrário disso, podemos nos lançar ao sentido de uma hipótese do “desaparecimento” do leitor na literatura, como então justificar que essa ideia seja plausível? E afinal, de qual “desaparecimento” e de que “leitor” aqui se fala?

Parece, em primeiro plano, que a noção de **ambiguidade da palavra** auxilia na análise da hipótese do “desaparecimento” do leitor, por um duplo jogo de sentidos: Por um lado, não se trataria simplesmente de atestar uma *crítica* ao arquétipo do leitor moderno – um tipo de leitor duramente criticado por Nietzsche nas suas *Conferências* de juventude (1872), configurado como um leitor utilitário que lê apressado e com uma finalidade produtiva –, contrapondo a ele um outro arquétipo de leitor (um leitor calmo e atento, cuja serenidade e lentidão fariam esvair a pressa do utilitarismo da leitura).

Tal exercício pareceria um tanto binário – não obstante o refinamento da crítica do jovem Nietzsche e seu anseio por um leitor contemplativo que dignificasse a atividade leitora para além do utilitarismo –, de modo que essa linha de pensamento não consistirá no caminho a ser seguido no presente texto, especialmente levando-se em conta que, na atual temporalidade em que vivemos – marcada por aceleradas transformações tecnológicas que exigem cada vez maior velocidade e produtividade no trabalho e em todos os setores da vida, colocando em marcha as sociedades contemporâneas na direção de parâmetros de conhecimentos cada vez mais funcionais –, soaria, de certo modo anacrônico, atestar a figura de um leitor contemplativo como “ideal” de formação.

Buscando trilhar uma outra via ao pensar, proponho um **deslocamento de sentidos** capaz de transpor esse limiar de personificações ou de arquétipos prefigurados na figura do “leitor”, para saltar ao encontro da **leitura** e da **literatura** por meio de sensações e afecções gestadas no dorso desse encontro, no livre cavalgar do pensar em direção ao desconhecido, espreitando o que nelas há de desassossego e inquietude, de intensidade e arrebatamento, de despojamento de um “eu” leitor que tudo conhece, significa, julga, utiliza, desalojando-o do lugar-comum de sua cátedra do saber, do seu “quarto” íntimo de leitura.

Com tal intuito, buscamos espreitar a leitura e a literatura por entre frestas, por um arregaçar de janelas e cortinas, um embaralhar de mobílias, um transfigurar de fisionomias, um deslocar da imagem clássica do quarto como habitação íntima do “eu” e seus rumores, para as metamorfoses do **quarto da leitura como poética do habitar com outros**. E aqui experimentamos essa metamorfose do espírito na poética do habitar um quintal do mundo em Manoel de Barros:

Bom é corromper o silêncio das palavras.

Como seja:

1. *Uma rã me pedra...*

2. *Um passarinho me árvore...*

3. *Os jardins de borboletam...*

4. *Folhas secas me outonam...*

Gosto de viajar por palavras do que de trem.

(Manoel de Barros, *Retrato do artista quando coisa*)

Aqui delineamos os contornos de um quarto labiríntico, despojado do “eu” como posse, desprovido de possíveis saídas, em cuja arte é capaz de transfigurar os espaços quebrando paredes e abrindo pontes para a relação eu-outro. A imagem labiríntica de quarto recusa a linha reta ao pensar, recusa os espelhos e seus rebatimentos, recusa lugares fixos para habitar, ao contrário disso, instaura a mobilidade, a pluralidade, as misturas, os deslocamentos desse vaguear a ermo pelo quarto do mundo, da imaginação; no quarto estranho povoa um universo de intensidades e forças, encontros e afecções, silêncios e reverberações, signos circundam os *entre-lugares* de uma poética gestada no dorso da Diferença (o quarto do Outro), onde a rasura do novo se pode entrever nas silhuetas dos autorretratos ou da nudez do rosto, no roçar de corpos que confluem em teias nupciais, compondo uma **erótica da palavra**.

Do encontro com o outro advém uma **poética antropofágica da leitura**, um desejo pela nudez do corpo vivo da palavra. A erótica da palavra... apetece a sensualidade do sentir, do cheirar, do tocar, do degustar, do sussurrar, do transpirar dos poros, do esgueirar das entranhas; apetece a arte do encontro com a nudez da palavra, anterior a qualquer

significação, por obra do desejo, potência, sedução; apetece o desejo de ser habitado pelo outro, pela palavra que vem do outro, pelo abismo do desconhecido, deflagrando pujança e fragilidade do perigo.

Leitura é arte ruminativa: Ler bem é comer bem e comer bem é digerir bem, assim nos lembra uma equação nietzschiana em *Assim falou Zaratustra*. Para ter uma “barriga jovial”, para desfrutar da “grande saúde”, é importante absorver o que da leitura é capaz de nutrir o espírito (canibalismo da leitura); comer com o apetite ruminativo de um asno para selecionar o valor singular de uma boa leitura; ler com os sentidos apurados para, em seguida, deslocá-los e desapropriá-los de possíveis ideias doutrinárias; seguir lendo os pensamentos e confabulando o novo mesmo já tendo o livro fechado – tal a singela percepção do poeta do ínfimo: “o olho vê, a memória revê, a imaginação transvê” (Manoel de Barros).

O exercício ruminativo da leitura se movimenta por um duplo desejo seletivo, ao que chamamos de **canibalismo da leitura**: fortificar-se e padecer no outro. No quarto da leitura o outro habita; seu espectro de inquietude e desassossego aflora desejos múltiplos e sensações desconhecidas que atraem o pensar na sua direção: desejar o outro, desejar ser outros, encontrar sua fortaleza na desordem da sedução. Paradoxalmente, há que se dizer da derradeira armadilha: na fortaleza da leitura habita igualmente a sua vulnerabilidade: o ser afetado pelo outro com ele padece: de suas dores, de seus temores, de seus amores... de tudo o que nele há de pujança e fragilidade se partilha, quando a relação se faz por pura entrega.

Uma **leitura ruminativa** é aquela capaz de deixar-se afetar pelos signos do texto, do mundo; por obra de sua força fisiológica, ela afeta nervos e entranhas, move o corpo e o espírito em múltiplas direções.

Ruminar é preciso! Ruminar os pensamentos, as ações, o dia e a noite. De boca aberta, degustar e sentir fome pelo que se fez e pelo que ainda não se fez. De olhos abertos, elevar os pensamentos à prova do alto e do baixo, com leveza e gravidade. Espreitar os pensamentos e, junto deles, seus atos de bravura e coragem, de fraqueza e lassidão. Ruminar é preciso! “Ruminando, eu me pergunto, paciente como uma vaca: quais foram, afinal, as dez vitórias sobre mim mesmo?” (NIETZSCHE, 2000a, p.55). O importante é manter os olhos, a boca e os ouvidos apurados, “juntar o libertino com o libertário, o desejo com a rebeldia” (TADEU, 2005), deixar o pensamento alçar voos mirabolantes em suas rajadas de criação. Romper a comodidade do pensamento para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu, mas que pode vir a nascer dessa inusitada agitação. (COSTA, 2008, p.17)

A perspectiva fisiológica da leitura, segundo Nietzsche, sinaliza que precisamos, ao mesmo tempo, aprender e desaprender a: ver as coisas, cheirar as palavras, ouvir os timbres,

tocar os livros, comer com apetite. E para cada uma destas experimentações espreitar os abismos dos sentidos: dedilhar com a devida calma os signos do mundo, captar e sentir seus aromas e odores, saber ouvir o timbre de cada espírito, ter a delicadeza ou os punhos firmes para tocar nos livros ou nas coisas, ter um gosto apurado e a boa saúde da digestão para ler livros que movem o pensar e esquecer o que o imobiliza. E, afinal, perguntar: [Esse livro] “É capaz de andar? Mais ainda, é capaz de dançar?” (NIETZSCHE, GC, 2001, 366, p. 267).

Nesta outra acepção da leitura, falamos de um habitar poético da leitura como intensidade e arrebatamento, um cavalgar no *dorso do tigre* (para usar uma metáfora nietzschiana tão bem potencializada no pensar filosófico-poético de Benedito Nunes), um deixar-se perder na aventura de talvez encontrar-se noutros tempos, noutras relações; um habitar *entre* ou uma zona de vizinhança entre filosofia e literatura, mediante a recolocação do elemento filosófico na literatura e do elemento poético na filosofia, sem falsas hierarquias. Nestes termos, não mais falamos propriamente do “leitor” (ou do “escritor”) e sua individualidade – daí a noção sinalizada de seu “desaparecimento” –, e sim, de um habitar poético da leitura movido por encontros e afecções.

2. Cavalgar no *dorso do tigre*: zonas de vizinhança entre filosofia e literatura

O desafio neste ponto consiste em pensar as relações entre filosofia e literatura como uma “arte dos encontros e das afecções” e uma “arte do acontecimento em estado de *devenir*” (DELEUZE, 1997). Em tal perspectiva, ler implica, em muitos casos, deixar-se afetar por forças e intensidades de encontros que ora aumentam ora diminuem nossa potência de agir – posto que, como já dissemos, na fortaleza da leitura habita igualmente a sua vulnerabilidade.

Na perspectiva dos encontros, a relação filosofia-literatura entra numa zona amorosa indeterminada, em que o ódio e a inimizade são a sua contraparte, base onde se assenta o habitar ambíguo da literatura e da filosofia, pois, nisto consiste “o caráter diabólico do amor”: o Cupido (emblema da criança em sua nudez e inocência) impunha a flecha da desrazão e da paixão lançando dardos mortíferos que atingem de amor e de morte aquele que ama.

Somos afetados de amor e de ódio sempre que o gesto da leitura provoca um desassossego e uma inquietude ao pensar. Quando, como em Nietzsche, a propósito de seu encontro com *O mundo como vontade e como representação* de Arthur Schopenhauer (aquele que seria o seu “primeiro e único educador”), por ocasião de sua entrada em um antiquário em Leipzig no ano 1865, teve a sua atenção e sua filosofia mudadas para sempre. O cavalgar no

dorso da leitura produz, duplamente ao pensamento, euforia e embriaguez, espanto e consternação. Na leitura como na escrita, somos afetados pelas alegrias e dores do mundo, provocados a criar procedimentos de intervenção capazes de traduzir as sensações e percepções frente ao que vemos, ouvimos, tocamos, e ao que nos vê, ouve, toca em meio a deslocamentos múltiplos de sentidos.

Em *Hermenêutica e Poesia* (1999) Benedito Nunes nos fala de uma “proximidade-na-distância” entre poesia e filosofia como uma “poetização da filosofia e uma reflexividade da crítica” (p. 9), uma “dialogação” capaz de recriar nossas relações com o mundo (p. 10), tornando híbrido o gênero da escrita.

Deslocar os sentidos na leitura e na escrita do texto poético-filosófico implica, nessa acepção, não apenas habitar uma “proximidade-na-distância”, resguardadas as suas singularidades, mas sobretudo, não tomar o “pensamento poético” por um interesse cognoscitivo da filosofia pela poesia, tampouco a poesia como um bálsamo frente à aspereza do pensar crítico e conceitual da filosofia. Novamente aqui o deslocamento se faz necessário, pois, trata-se, ao contrário, de um *transladar de sentidos*, qual seja: efetuar uma ampla volta ao redor dos signos (como a cobra de vidro por detrás da casa manoesca, onde passa um pequeno córrego), um movimento de ir-e-vir nos pensamentos e nas paisagens, um devir pensador-poeta por uma “dialogação” e uma “confrontação” no âmbito do pensar-sentir.

O inevitável trânsito: ir da filosofia à poética, ir da poética à filosofia, de modos que “entre as duas não haveria conversão mútua: nem a filosofia transforma-se em poesia, nem a poesia transforma-se em filosofia. O movimento de vaivém de uma à outra implica num singular confronto entre as duas” (NUNES, 1999, p. 15), uma “proximidade-na-distância” na zona de vizinhança em que se percorre uma dupla conversão simétrica: “da filosofia em arte e da arte em filosofia” (p. 17), de modos que “no poeta desponta o filósofo e no filósofo remanesce o poeta” (idem). Aqui, um jogo de transfigurações entra em cena: o leitor/escritor “camaleão” metamorfoseia-se constantemente, usa de versatilidade para tramar a poesia com a filosofia (como nos lembra o quarto kafkiano).

Tal versatilidade poderia ser notada na perspectiva do encontro travado entre o velho filósofo e seu amigo – invocados por Nietzsche em suas *Conferências* sobre Educação (1872/2003) – e os jovens universitários de Boom, quando, às margens do Reno, no seu ímpeto de filosofar, de criar a arte de sua cultura, ambos reivindicavam para si a tranquilidade e a solidão do pensamento. Sabiamente, Nietzsche os coloca em uma zona de vizinhança em que tanto os jovens quanto o velho filósofo e seu amigo experimentam a força de um pensar

por meio da “*meditativo generis futuri*” (reflexão geradora de futuro), já que ambos são de acordo que “a cultura não pode reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, uma carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo ‘espírito utilitário’” (NIETZSCHE, 2003, p.11). Nietzsche fala aos que ainda não desprenderam a pensar, que se inclinam arduamente e com tamanho prazer sobre o que leem ou ouvem mesmo muito tempo depois de terem fechado o livro ou os ouvidos. Na impetuosidade dos jovens, um aprendizado aos filósofos: “Nós também queremos filosofar!”. Na serenidade do filósofo, sábias palavras aos jovens: “Como? Vocês temem que o filósofo os impeçam de filosofar?”. Nesse transladar de sentidos entre gerações, a cumplicidade do pensar é cultivada: “Aqui estão os nossos bancos: coloquemo-nos agora longe uns dos outros; não quero impedi-los de refletir sobre a melhor maneira de se tornarem homens cultos”. O reverberar das vozes entre gerações já não podia ser ouvido sem uma atenção especial ao pensar de ambos.

Assim, falamos de um pensar poético que transborda a ideia de “estatuto” da Filosofia ou da Literatura, pois, nessa zona de vizinhança intersticial, habita uma filosofia que se põe a poetizar e uma poesia que se põe a filosofar – um duplo exercício, rigoroso e sensível do pensar, uma capacidade de tomar e entregar a palavra como dádiva, experimentando os seus abismos e suas indefinições, ou ainda, uma busca por existir, pensar, viver de outros modos estando imersos ou transpondo a linha do tempo.

2. Sobre o habitar poético da palavra... com Proust e Nietzsche

Nietzsche e os cumes do pensar

Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche ensaia uma elevação do espírito aos cumes do pensar percorrendo os labirintos da caverna. E afirma: “*Os aforismos devem ser cumeeiras, e aqueles a quem se fala devem ser homens altos e robustos*”. A imagem da caverna enseja, duplamente, ares de refúgio e perigo, fortaleza e indecisão. Nela encontra-se o abrigo necessário para escapar das intempéries do tempo e da solidão do espírito, ao que Zaratustra desfrutou na companhia dos seus animais, a águia e a serpente, mas nela também sobrevoam os assombros do pessimismo, da solidão, do risco de circunscrever-se em soberba e erudição.

Cultivando a inocência e o esquecimento, Zaratustra alcança os cumes do pensar, sendo ágil e leve se faz alto e robusto, na maturidade do espírito encontra-se envolto em sabedoria radiante, mas imerso em solidão. De seus animais (a águia e a serpente) emprestou o espírito desbravador e altivo, e tendo enchido a taça que por longos anos o alimentou, não almeja afogar-se em soberba e solidão (aliás, Zaratustra não é um erudito, cuja

sabedoria guardaria para si como tesouro, posse, prestígio). Não. Zaratustra, não quer ser um erudito estéril tampouco um eremita solitário que vaga ao ermo em sua floresta infértil longe de toda perturbação, rejeição e convívio humano. Quer ser Zaratustra, ao contrário, uma aurora, uma celebração, uma taça que transborda em direção a outrem, quer viver seu ocaso entre os homens, perigo e salvação, seu único destino e derradeira solidão. “*Quando o vosso coração se dilata, amplo e pleno, tal como um rio, bênção e perigo para os que vivem às suas margens: ali está a origem de vossa virtude*” (NIETZSCHE, ZA, 2000, p. 103).

Alcançar os cumes do pensar exige que tenhamos asas e espírito leves no encontro com a leitura, fazer da própria caverna um *labirinto* (não uma linha reta com entradas e saídas, não um fechamento ou um rebatimento sobre si mesmo – aqui não pensamos na caverna de Platão e seu pressuposto representacional), um labirinto por onde possamos nos perder na desventura de nos encontrar. Aventura para a qual necessitamos de espírito aventureiro, destemido o suficiente para nos lançar ao *dorso do tigre* e com ele galopar perigosamente, experimentando o risco que implica viver. *Chega a ser! Torna-te!* E se os aforismos são cumeeiras e aqueles a quem fala devem ser altos e robustos, talvez emprestássemos das crianças a sua destreza e plasticidade corpóreas para tocar os cumes das árvores, das montanhas, das habitações, para deitar nos leitos dos rios, embrenhar-se por lugares inóspitos do pensamento em busca de fruição, encantar-se com a descoberta do novo sempre que este lhe fascina. (Parece-me, não obstante, que o ser maduro, *alto e robusto*, a quem os aforismos devem alcançar, necessita de plasticidade no pensar, tendo sido o corpo e o espírito muitas vezes enrijecidos pela moral).

Apostar e perseguir o próprio destino. O profeta errante dispensou a procura por um deus (desconfiando que soubesse dançar), e o seu diabo, achou-o “sério, meticoloso, profundo, solene: era o espírito de gravidade — ele faz todas as coisas caírem” (NIETZSCHE, ZA, Do ler e escrever, 2011, p. 41). Não buscou um “além-mundo” que reconfortasse o seu pensar, preferiu o círculo da *vida* por onde possa todas as coisas, por onde podemos tocá-las, senti-las, imaginá-las, espreitar sua grandeza e miséria. Altivez e prudência os seus animais o ensinaram, enroscados em círculo nupcial do anel do eterno retorno, um viver na cumplicidade da vida e da criação.

O viver e o pensar de Zaratustra são veias por onde escorrem seu próprio sangue: “De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue: e verás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, ZA, Do ler e escrever, 2011, p. 40). Não digere bem aqueles que leem ou escrevem por passatempo, por desfastio. Não obstante o seu falar e

escrever com sangue, a língua de Zaratustra se crava em “brônzeo silêncio”, suas palavras se calam na surda fermentação dos campos dos ouvintes, onde nada floresce. Zaratustra não encontra ouvidos para a sua boca:

20 (1) *O brônzeo silêncio* –
Cinco ouvidos – e som nenhum neles!
O mundo estava mudo...

Escutei com os ouvidos de minha *curiosidade*
Cinco vezes lancei o anzol sobre mim,
Cinco vezes não puxei peixe nenhum –
Perguntei – resposta nenhuma caiu-me na rede –

Eu escutava com o ouvido do meu *amor*

(NIETZSCHE, *Fragmentos finais*, 2007)

Persistir amando o seu destino. Aqueles a quem falava Zaratustra ora mostravam-se perdidos ou céticos demais em seu próprio caminho, como ovelhas a procura do rebanho, e por isso falou-lhes à sua derrota e ao seu desprezo:

20 (31) [ovelha perdida]
queres pegá-los?
fala para eles
como ovelha perdida:
“vosso caminho, ó, vosso caminho
vós o perdestes”
Eles seguem qualquer um
que assim os adula.
“como? tínhamos um caminho?”
segredam entre si:
parece que realmente temos um caminho!”

(NIETZSCHE, *Fragmentos finais*, 2007)

Sabe Zaratustra que o riso gélido do desprezo e do orgulho são armas contra a elevação. Mas também com o riso se mata o espírito de gravidade, levando-o a sua autodestruição.

Não com a ira, mas com o riso é que se mata.
Eia, vamos matar o espírito de gravidade!
Aprendi a andar: desde então corro.
Aprendi a voar: desde então, não quero ser empurrado para sair do lugar.
Agora sou leve, agora voo, agora me vejo abaixo de mim, agora dança um deus através de mim.
Assim falou Zaratustra.

(NIETZSCHE, ZA, *Do ler e escrever*, p. 41)

Inocência e esquecimento. O espírito quando se faz *leve* coloca o leitor para *dançar*, contesta o ressentimento e a soberba daquele que diz “EU”, desposa a aurora do pensamento em círculo nupcial afirmando o *Sim* da criação.

Ao encontro de Proust, espreitaremos os intermináveis deslocamentos de tempos plurais de sua escrita, um cavalgar no dorso de uma temporalidade desviante, composta por conexões e rupturas entre o “tempo perdido” e o “tempo redescoberto” da leitura, confabulando, em sua companhia, as aprendizagens que por aí se passam.

Proust e os labirintos do “tempo perdido” da leitura

Podemos dizer que o enigma da leitura em Proust, ou o que se passa entre o “tempo perdido” e o “tempo reencontrado” de sua infância, perfaz um limiar de intervalos e deslocamentos que adiam permanentemente a captura de sentidos, pois se trata de um limiar atravessado pela obscuridade, pela dissipação do tempo linear, pelo transbordamento de sentidos e lampejos de memórias.

Em *Proust e os signos*, Deleuze (2003) se refere à obra de Proust como uma unidade de signos tecida na heterogeneidade do tempo. A *Recherche* dessa escrita vai além do sentido de uma simples busca; em sentido profundo, ela condiz à “busca da verdade” ou de uma singularidade da vida no decurso de um tempo perdido que a todos arrasta. Pensamos, ainda, que a obra proustiana não se refere a um “romance de formação” porque não lida com finalidades em seu percurso, não almeja dizer como alguém se fez desta ou daquela maneira, não busca pintar um quadro de transformações para seus personagens –aliás, Proust é sempre arrastado por eles e suas afecções; antes, poderia tratar-se de “um aprendizado dos signos” – como para Deleuze – nascido da violência do pensar. Deleuze afirma que a obra de Proust não traduz propriamente uma rememoração ou exposição de uma memória involuntária, ao contrário, ela se constitui por um aprendizado de signos. “Não se trata de uma exposição da memória involuntária, mas do relato de um aprendizado – mais precisamente, do aprendizado de um homem de letras” (DELEUZE, 2003, p. 3).

A escrita de Proust perfaz uma “busca da verdade” porque acredita que só busca a verdade aquele que está determinado a fazê-lo, não por simples vontade ou obrigação, mas porque se vê afetado por uma violência que o força a pensar, que o arrebatava para além dos “signos mundanos”, dos “signos amorosos”, dos “signos sensíveis” (DELEUZE, 2003) – que são comumente os signos que se constituem à nossa volta e dizem respeito ao domínio

material do “tempo perdido” do vivido ou o tempo limitado da busca que anula o pensar. Quem busca a verdade, acredita Proust, redescobre um aprendizado novo obscurecido nesse “tempo perdido”, nesse tempo que se perde (com o mundo, com o amor, com as sensações); busca a verdade aquele/a que submerge no mergulho do tempo comum a todos para reencontrar suas próprias verdades, recriar sentidos. “Ele quer interpretar, decifrar, traduzir, encontrar o sentido do signo” (DELEUZE, 2003, p. 15).

Conquanto, os “signos mundanos”, os “signos amorosos”, os “signos sensíveis”, que cotidianamente nos absorvem deixando pouca margem para o pensar, podem ser redescobertos pela experimentação de outros signos, como “os signos da arte”. Os “signos da arte”, na visão de Proust, são os que mais se aproximam do sentido que o escritor tentou relacionar à sua *Recherche*, ou seja, uma “busca da verdade”, a verdade reencontrada na vida singular transfigurada pela arte. Na *Recherche* de Proust, os “signos da arte” englobam todos os outros signos que nele interferem e reagem; neles, a própria arte e a literatura se desmaterializam na redescoberta do tempo, um “tempo reencontrado” cujo sentido vale a pena celebrar, pois nele se eterniza a duração da intensidade de um instante criador.

No “tempo perdido” da leitura, na infância de Proust, o escritor vai em busca de suas verdades, recorre às paisagens longínquas de suas memórias, não para fixar-se no saudosismo de um tempo que não retorna, mas para saborear o agridoce das lembranças dos dias felizes em que viveu na companhia de um livro, para instigar novas buscas, reencontros, sentidos outros da leitura. Esse relato se faz presente no ensaio *Sobre a leitura* (2003) – Prefácio que Proust escreveu em 1905 para o livro do amigo John Ruskin, *Sésame et les Lys* (o gergelim e os lírios), traduzido no Brasil por Carlos Vogt (2003) – e dado tão belo elogio à leitura, recebeu o destaque de uma publicação em livro. Por meio desse elogio à leitura, reportaremos à ideia do *quarto da leitura como poética do habitar*.

O quarto de Proust, conta o escritor, ele próprio organizou – ou desorganizou – subtraindo dele as inutilidades mercadológicas dispensáveis, a fim de torná-lo cada vez mais desapropriado para si e habitável para os outros com quem desfrutava a companhia dos livros. Esse quarto tornar-se-ia palco de uma “arte”, uma espacialidade-outra, uma temporalidade-outra que desapropriaria o leitor de seu saber, de sua individualidade, sendo permanentemente habitado e inquietado pelo encontro com o Outro.

Nessa operação de desapropriação do “eu” do quarto da leitura, desaparece o leitor que conhece e codifica, que estabelece as regras do jogo da leitura, e emergem as forças e as intensidades da diferença, as afecções e os silêncios provocados pela atividade leitora. Em

Proust, tratar-se de um exercício do pensar por desassossego, gestado no dorso da Diferença (o quarto do Outro), onde a reescritura do novo deixa-se entrever na tenra infância.

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul. (PROUST, 2011, p. 9)

Desta ideia da leitura proustiana como “tempo perdido” e “tempo redescoberto”, como um deslocamento temporal das memórias de infância, há quem prefira caminhar por entre campos verdes, desenvolver atividades práticas com fins específicos, ou correr por entre o mundo físico sem rumo, a vontade de preencher seu tempo move desejos. Todavia, para os amantes da leitura, o convite emana dos livros, como a aventura a ser vivida, pertencida em outros lugares, em outras viagens. O corpo envolve-se com a leitura em um ler mergulhado naquele habitar, momentos de entrega que geram sensações e experiências vivas de memórias.

Na experiência da entrega, o “tempo perdido” da leitura se faz “tempo redescoberto” de sentidos, como se com o livro se tecesse uma relação amorosa que ativasse fascinação e intriga ao pensar.

Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilas e invioláveis para abrigá-las. (PROUST, 2011, p. 10)

Sensação de repouso atento ao encontro da leitura, à curiosidade típica da infância quando se deleita em prazer algoz sem notar o transcorrer do tempo (“como crianças caladas que jogavam sozinhas e de pronto vivenciam o existente; mas seus traços, que estavam ordenados, ficaram alteradas para sempre” – pequena dose do poema de Rilke *Der Leser*).

Proust, que não tinha as horas a seu favor, tinha apenas desejo, vontade:

De manhã, voltando do parque, quando todos “tinham ido fazer um passeio”, eu me metia na sala de jantar, onde, até a ainda distante hora do almoço, ninguém, senão a velha Félicie, relativamente silenciosa, entraria, e onde não teria como companheiros de leitura mais do que os pratos coloridos pendendo nas paredes, o calendário cuja folha da véspera havia sido há pouco arrancada, o pêndulo e o fogo que falam sem pudor que se lhes responda, e cujos suaves propósitos vazios de sentido não substituem – com

as palavras dos homens – o sentido das palavras que se leem. (PROUST, 2011, p.10)

Os detalhes grafados na memória involuntária imprimem à leitura seu *sentido vívido*, habitam um “pertencer” a um tempo que não mais regressa, mas que se eterniza em silêncios e sensações inscritos no corpo.

De tempos em tempos, ouvia-se o barulho da bomba que fazia a água correr e também levantar olhos e olhá-la através dos vidros fechados da janela, ali, bem perto, na única aleia do jardimzinho que margeava com tijolos e faianças em meias-luas suas platibandas de amores-perfeitos: amores-perfeitos colhidos, parece, nesses céus tão bonitos, esses céus versicolores e como que refletidos dos vitrais da igreja que se viam às vezes entre os tetos da vila, céus tristes que apareciam antes tempestades, ou depois, já bastante tarde, quando o dia estava prestes a terminar. (PROUST, 2011, p.11)

Admirável silêncio a reverberar no encontro com o Outro. A leitura ativa a redescoberta do tempo e das sensações, os sentidos e as sensações vagueiam, dando margem à renovação do pensar, do criar, do recriar continuamente, ainda que, de tempos em tempos, o prazer seja abreviado pela pressa e obrigação mundanas.

Eu deixava os outros terminarem de lanchar na parte baixa do parque, à margem dos cisnes, e subia correndo no labirinto até uma alameda onde eu sentava, impossível de ser encontrado, recostado nos nogueirais podados, olhando os aspargos, a cercadura dos pés de morango, o lago, onde certos dias, os cavalos faziam a água subir de nível andando à sua volta, a porteira branca que estava acima, no “fim do parque” e, além, os campos de centráureas-azuis e de papoulas. (PROUST, 2011, p. 23)

O tempo e suas interrupções sempre trairiam o deleite da leitura proustiana. Por isso, o estado de fuga e de captura das horas vagas se convertia em estado de paz. Tenra lembrança das horas em que a única companhia era os livros e o silêncio. E enfim:

A última página era lida, o livro tinha acabado, era preciso parar a corrida desvairada dos olhos e da voz que seguia sem ruídos, para apenas tomar fôlego, num suspiro profundo” (PROUST, 2011, p. 25) [...] era preciso se recompor, era preciso “dar aos tumultos há muito desencadeados em mim, outros movimentos para se aclamarem. (PROUST, 2011, p. 25)

O quarto de Proust perfaz um labirinto povoado de aflições e transtornos eminentes. Não obstante, a leitura exerceu uma função curativa e terapêutica aos espasmos doentios, sendo a geradora da “grande saúde” para os males do espírito. A leitura em voz alta de sua mãe ressoava um gesto de carinho e alento:

[...] dava toda a ternura natural, toda a ampla doçura que exigiam, àquelas frases que pareciam escritas para a sua voz e que, por assim dizer, cabiam inteiras no registro de sua sensibilidade. Para atacá-las no devido tom, sabia encontrar o acento cordial que lhes preexiste e que as ditou, mas que as

palavras não indicam: graças a ele, amortecia de passagem toda rudeza nos tempos dos verbos, dava ao imperfeito e ao pretérito perfeito a doçura que há na bondade, a melancolia que há na ternura, encaminhava a frase que ia findando para aquela que ia começar, ora acelerando, ora retardando a marcha das sílabas para fazê-las entrar, embora diferissem de quantidade, num ritmo uniforme e insuflava àquela prosa tão comum uma espécie de vida sentimental e contínua. (PROUST, 1982, p. 30).

Noutros momentos, sob o efeito da leitura, restava “permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo” (PROUST, 1991, p. 27). Sublime atividade ruminativa: tendo o livro fechado, o pensamento prossegue em voos mirabolantes:

Olhos ainda fixos em algum ponto que, em vão, se buscaria em meu quarto ou fora dele, porque ele não estava situado senão numa distância de alma, dessas distâncias que não se medem por metros e por léguas como elas quando se olham os olhos “distantes” dos que pensam “em outra coisa” E aí? Esse livro não era senão isso? (PROUST, 2011, p. 25)

Transladar os sentidos. Bailar no jogo aberto de perguntas e respostas, deslocando o “eu penso” de seu próprio eixo, para percorrer longas distâncias, sem a pretensão de encerrar os sentidos em um quadro de resultados, sem buscar propriamente saídas ao que sucede: “essas pessoas por quem se tinha suspirado e soluçado, não as veríamos jamais, jamais saberíamos alguma coisa delas” (PROUST, 2011, p. 25). O fim do livro talvez seja uma libertação para sermos outros em nossas histórias e modos de invenção. Para Proust, “as leituras da infância deixam em nós a imagem dos lugares e dois dias que fazemos” (PROUST, 2011, p. 27), deixam um desejo de seguir rumo ao desconhecido, com valoroso desafio. E isso certamente nos faz pensar no incentivo do gosto da leitura desde a tenra idade, para potencializar encontros com o desconhecido, para combater a rotina redundante dos modelos educacionais que tomam a leitura e a literatura como “ferramentas” de ensino.

Prosseguir planando...

Inventar não deixa de ser uma desrazão aos sentidos que flutuam dispersos por um limiar tênue da leitura. Por vezes, precisamos ir além do sentido “encontrado”, ou ainda, se não nos for “dado” um sentido, teremos de criá-lo pela ótica de sua própria renovação, com intuito de que as verdades não sejam um acervo de respostas prontas, negando a possibilidade de caminhar na direção de um *por vir*.

Entre os cumes do pensar e as memórias de infância, por deslocamentos filosóficos e literários, Proust e Nietzsche não cessaram em afirmar a importância valorosa que a leitura desempenha em nossas vidas, sendo “um milagre profundo de uma comunicação no seio da

solidão” (PROUST, 1991, p. 28). A leitura nos dá a ler para além das páginas, situações e personagens, para além do término do livro. Nela, o término do livro não demarca o fim da busca de sentidos ou da temporalidade-outra da leitura, ao contrário, produz um impulso para desbravar o desconhecido arriscando-se a tramar um percurso na obra.

Portanto, pertence à incerteza da leitura e da escritura sua própria fugacidade no tempo, a efemeridade de seus sentidos, um jogo em aberto por onde se possa tramar uma poética do habitar nos interstícios de um “tempo perdido” e um “tempo redescoberto” no encontro com o outro e seus abismos. A leitura, por fim, se faz um convite: para transfigurar corpo e espírito, para experimentar afecções e sensações emanadas de seu amor e sofrimento (*amor fati*), para habitar poeticamente os labirintos do quarto, os cumes do pensar, os abismos da memória, as asas da imaginação... para devir-pássaro e “construir ninhos nos ombros das árvores” (como na metáfora manoesca) onde ambos, texto e leitor, possam metamorfosear-se indistintamente.

Referências

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

COSTA, Gilcilene Dias da. *Trilogia antropofágica: a educação como devoração*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

_____. *A Gaia Ciência*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. RJ: Ed. PUC-Rio; SP: Loyola, 2003.

_____. *Fragmentos finais*. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. Brasília: Editora da UnB, 2007 (1ª reimpressão)

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. 3ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2011.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, PALMAS – TOCANTINS: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS

Sádia Maria Soares Azevedo Rocha/UFT
sadiamsoares@gmail.com

Jocyléia Santana dos Santos/UFT
jocyleiasantana@gmail.com

Daniela Patricia Ado Maldonado/UFT
ado_daniela@yahoo.com.br
Agencia Financiadora: CAPES

RESUMO: Esta pesquisa objetiva construir por meio das memórias de professoras alfabetizadoras a história do PNAIC da rede estadual de ensino, em Palmas - TO e o processo de formação docente. Participaram do estudo dez professoras de duas escolas estaduais. A metodologia utilizada foi da história oral temática, partindo de entrevista semiestruturada, cujas narrativas fundamentam-se na literatura sobre história e memória, formação de professores e no material do PNAIC, relacionando a prática com a teoria. A análise das narrativas apontou para a importância de considerar a prática docente, a valorização profissional e o quantitativo de alunos em sala de aula no processo formativo dos professores, para que a formação seja coerente com uma educação mais efetiva.

Palavras-chave: história, memória; formação; PNAIC.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo construir por meio das memórias de professoras alfabetizadoras a história do PNAIC da rede estadual de ensino em Palmas - TO e o processo de formação docente. A inquietação quanto ao tema da pesquisa ocorreu a partir das variadas experiências e vivências das pesquisadoras em processos formativos, para isso, instigou saber em que medida os aspectos teóricos e metodológicos da formação do PNAIC contribuem com a prática docente, após dois anos de participação no curso.

Trata-se de uma investigação qualitativa, em que são pesquisadas dez professoras alfabetizadoras de duas escolas estaduais, em Palmas-TO. A metodologia utilizada foi da história oral temática, partindo de entrevistas semiestruturadas, cujas narrativas fundamentam-se na literatura sobre história e memória, formação de professores, prática docente e no material do PNAIC, relacionando a prática com a teoria. A análise das narrativas, parte do pressuposto de que ouvir as vozes das professoras é uma possibilidade de redimensionar sua prática docente situando-as enquanto sujeito.

História e memória – discussões e conceitos

Diversos autores discutem os conceitos de história e memória, partindo desta perspectiva foram selecionadas contribuições de Pierre Nora (1993), Le Goff (2003) e Maurice Halbwachs (2004) para reflexão acerca destas temáticas. Pierre Nora (1993) nos apresenta inúmeras diferenças entre memória e história. Na visão deste autor a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança ou do esquecimento, vulnerável a usos e manipulações. É um fenômeno atual, um elo vivido no presente. A memória se alimenta de lembranças globais, particulares ou simbólicas, sensível a censas, as censuras ou as projeções.

Nora (1993) contribui com a discussão afirmando que história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, uma representação do passado. Considerada uma operação intelectual demanda análise e discurso crítico. A história liberta, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A história se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (NORA, 1993, p.9).

Na perspectiva de Le Goff (2003) o campo da História é complexo, cheio de controvérsias, desafios e interrogações. Contudo, tanto a história como a memória trazem contributos para a consolidação da História, sobretudo no alargamento e aprofundamento da história científica. Para este autor, a memória na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. E enfatiza que “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (LE GOFF, 2003 p. 471). O autor traz uma contribuição relevante para esta pesquisa quando se refere à História contemporânea, destacando que toda história é uma história contemporânea, entendendo que por mais que pareçam estar afastados, os acontecimentos de que trata na realidade e no tempo, a história está em sintonia com o presente.

Halbwachs (2004) amplia a discussão apresentando a diferença entre história e memória, esclarecendo que o fato da história se prender a calendários e fatos. Nesta perspectiva, o tempo da história é homogêneo. Para o autor, esta história é a chamada história escrita diferentemente da história vivida, que se relaciona com a memória coletiva. Deste modo, é na história vivida que se constrói a memória. A memória emerge de um grupo que ela

se une, há tantas memórias quantos grupos existem, sendo por natureza, individualizada, múltipla, coletiva e plural (HALBWACHS, 2004).

Os conceitos de história e a memória são representativos para esta pesquisa uma vez que possibilitam a discussão sobre a história do PNAIC no Tocantins, a partir das memórias das professoras. A história na visão dos autores mencionados é a reconstrução incompleta, uma representação do passado, considerada como operação intelectual que demanda uma análise crítica. A história se envolve com as continuidades temporais, evoluções e relações. A História é complexa, cheia de controvérsias, desafios e interrogações. Já a memória é viva e está em evolução, aberta à discussão, vulnerável a usos e manipulações. A memória é um fenômeno presente, se alimenta de lembranças particulares e globais.

Formação de professores – contribuições da literatura

Essa discussão destina-se a retomar elementos constitutivos da formação de professores e da prática docente, amparados em conceitos e encaminhamentos de autores que propõe um reflexão-ação deste assunto no contexto educacional, tornando-se um chamamento à ação dos profissionais da educação, que neste estudo serão utilizados para análise das narrativas.

No entendimento de Imbernón (2011) a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos aperfeiçoamentos e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Corroborando com esse pensamento García (1999) aponta para o conceito de formação de professores, sete princípios, considerando-os imprescindíveis:

- 1) um processo contínuo de desenvolvimento profissional; 2) processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, para facilitar a melhoria do ensino; 3) ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; 4) integração entre os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos; 5) estudo do processo de construção da teoria a partir da prática; 6) harmonia entre a formação recebida pelo professor e a educação que posteriormente lhe será pedido que este desenvolva; 7) deve responder as necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais (GARCÍA, 1999, p. 27).

A partir dos princípios pontuados, acima, em uma formação de professores faz-se necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento contínuo do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios

professores. Isso implica que os docentes sejam capazes de gerar seu próprio conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Na visão desses autores pode-se acrescentar que a formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar capacidades reflexivas sobre prática docente, cuja meta é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social (IMBERNÓN, 2011). Veiga (2009) aponta que a formação docente é uma ação contínua que envolve várias instâncias, e valoriza a prática pedagógica, como componente da formação, para a autora ao abordar a relação teoria e prática destaca que é fundamental a prática, ressaltando que em nenhum momento deve se assumir a dicotomia da relação teoria-prática, sendo que a prática docente exige uma teoria explícita, sendo a prática o ponto de partida e de chegada da formação.

Nóvoa (1992) confirma que a formação passa por processos de investigação, ligados às práticas educativas, passa pela experimentação, por ensaio de trabalhos pedagógicos e por uma reflexão crítica a sua utilização. Nesta perspectiva, faz encaminhamentos, como: alimentar-se de perspectivas inovadoras; valorizar as atividades de autoformação e de formação mútua; alicerçar-se em uma reflexão na e sobre a prática e incentivar a participação dos professores em redes de colaboração.

Sendo assim, a formação continuada é um processo contínuo, que requer uma trajetória investigativa, sistemática e dialógica. Deve contribuir com o desenvolvimento do professor no seu trabalho, ampliar sua visão acerca da autoformação, da troca de conhecimentos com os pares e incentivar a participação em cursos. Nesta perspectiva, Sacristán (1999) e Serrão (2012) argumentam em favor de um acompanhamento da formação e da compreensão dos condicionantes institucionais e sociais vivenciados pelos professores.

A formação de professores, que possibilita crescimento profissional efetivo no desenvolvimento da prática docente de acordo com Contreras (2002) deve se assegurar em um conteúdo crítico, sem acenar, soluções fáceis, o recurso da teoria aparece como aliado para enfrentar o desafio. Segundo o autor uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer os problemas da escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. O conhecimento teórico tem um papel de oferecer aos professores perspectivas de análise, que segundo Pérez Gómez (1999) e Pimenta (2012) possibilita a reflexão e a compreensão de si como profissionais e dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais ocorre à atividade docente.

A formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, faz-se necessário à indagação, a apropriação do conhecimento a partir da prática e da reflexão dos próprios professores. Além disso, assegurar um processo intencional e planejado, um conteúdo crítico, comprometido com a aprendizagem e o ensino, alicerçado em uma teoria sólida, poderá possibilitar ao professor conhecer os problemas no contexto da escola e fora dela. A atividade docente necessita viabilizar conhecimentos que favoreça a democratização dos saberes, com vistas a levar o professor a pensar sua atividade de forma reflexiva, intelectual e crítica.

PNAIC – Contexto de criação e formação de professores

No contexto de criação do PNAIC são apontados pelo MEC aspectos considerados relevantes para a estruturação de uma política pública para formação continuada de professores alfabetizadores, dentre estes a baixa consistência entre a escolaridade e desempenho dos alunos; a necessidade de uma reflexão sobre identidade profissional dos professores alfabetizadores; a definição do que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas; a criação de uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada e a articulação de todas as políticas do MEC (BRASIL, 2015).

No início a proposta de formação foi elaborada para atender todos os Estados do Nordeste e o Pará na Região Norte, sob a responsabilidade das Universidades que desenvolveram o Pró-Letramento. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE foi responsável por elaborar a proposta de formação, inicialmente pensada para dois anos, este trabalho teve como foco a utilização dos materiais – disponibilizados pelo MEC – voltados ao professor alfabetizador e sua prática. O MEC reconheceu a necessidade de expandir esta proposta de formação de professores, tornando assim o PNAIC um programa nacional, ampliando-a para todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país (BRASIL, 2015).

O PNAIC surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Para o MEC, o significado de estar alfabetizado concebe a capacidade de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações comunicativas, ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos (BRASIL, 2015).

Pactuação e base legal do PNAIC

Direcionado ao Ensino Fundamental de Nove Anos, o PNAIC foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União, nº 129. A pactuação é um compromisso formal assumido entre governo federal, distrito federal, estados, municípios e sociedade com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade, ao final do ciclo do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

O Art. 5º da portaria trata dos objetivos das ações do PNAIC cooperando com esta pesquisa o inciso IV que estabelece como um dos objetivos “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012), sendo este um dos elementos mais relevantes e direcionadores desta investigação.

Formação dos Professores do PNAIC

A formação continuada do PNAIC acontece em um curso presencial. Em 2013, a formação foi desenvolvida em diferentes componentes curriculares, com ênfase em Língua Portuguesa, as estratégias contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização prática. Em 2014, o destaque foi para Matemática, mas com a intenção de não perder o foco do trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa, com aprofundamento dos temas (BRASIL, 2014). Em 2015, foram implantadas as ações do PNAIC com os diversos componentes curriculares da educação básica, com foco na interdisciplinaridade, bem como na perspectiva de um currículo inclusivo.

Por conseguinte, o processo formativo é organizado para subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam às necessidades dos alunos. Para isso, são apresentadas sugestões de atividades didáticas, sequências didáticas e projetos, ao longo do material de formação. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012). A ideia, é que mais do que repetir tarefas prontas, o professor, possa criar e adequar as atividades a sua sala de aula (BRASIL, 2015).

As ações de formação do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas e 4) gestão, o controle e

a mobilização social. A concepção de formação do PNAIC pressupõe a articulação entre teoria e prática, na tentativa de oferecer suporte à prática pedagógica do professor alfabetizador, para isso, são desenvolvidas as temáticas planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo e materiais teóricos que incentivem a reflexão, a problematização e a teorização, na perspectiva de um processo contínuo de formação profissional (BRASIL, 2015).

Historicizando o PNAIC no Tocantins

Igualmente, como nas demais regiões do Brasil, no Tocantins o Programa teve início em 2012 com assinatura do termo de adesão entre as secretarias estadual e municipais de educação e o Ministério da Educação. A instituição formadora que iniciou o processo formativo foi a Universidade de Brasília, onde estavam alocados: coordenadora geral, supervisora, coordenadora adjunta e formadores de linguagens. A equipe estadual foi composta por coordenador estadual, orientadores de estudo, técnicas pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e professores alfabetizadores, atendendo 19 mil alunos (TOCANTINS, 2014).

No ano de 2014 a instituição formadora passou a ser Universidade Federal do Tocantins, com formação continuada do PNAIC estruturada conforme segue: na UFT estavam alocados coordenação geral, coordenação adjunta em alfabetização linguística e em alfabetização matemática, supervisora da área de linguagem e de matemática, formadores na área de linguagem e de matemática, cuja função foi ministrar formação para os orientadores de estudos que, por sua vez, conduz a formação dos professores alfabetizadores da rede estadual e municipal (UFT, 2014).

Em 2013 iniciou-se efetivamente a formação de professores do PNAIC no Tocantins, destinada aos professores alfabetizadores, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem (Alfabetização e Letramento). No ano de 2014, a formação com ênfase em Matemática, desenvolveu-se numa perspectiva interdisciplinar – linguagem/matemática – com dois formadores das respectivas áreas atuando juntos em sala. A formação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores em 2015, foi organizada, conforme segue: orientadores de estudo, desenvolviam encontros presenciais e seminários para professores alfabetizadores e atividades não presenciais. Os professores alfabetizadores desenvolviam as atividades com os alunos (UFT, 2015).

Uma das ações previstas no Projeto do PNAIC Tocantins foi à seleção e a correção de trabalhos dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores publicados em um Caderno Pedagógico intitulado PNAIC Tocantins, inspirando práticas significativas organizado por Campos, Klein e Oliveira (2015), coordenadoras do programa na UFT, contendo relatos de experiências exitosas desenvolvidas em 2014 pelas profissionais que atuam no PNAIC (UFT, 2015). O material consta de resultados empíricos, realizados por professores alfabetizadores em diversos municípios do Tocantins.

Conforme depoimentos dos alfabetizadores e orientadores de estudo, os resultados das ações e projetos realizados são positivos, sendo que os professores relatam avanços em suas práticas pedagógicas, na elaboração do planejamento, tornando as aulas mais criativas. Relataram estarem mais perceptivos ao desenvolvimento das crianças e ao processo de aquisição do conhecimento em sala de aula. Perceberam envolvimento das crianças nas atividades, pois estas estão contextualizadas, partindo de materiais manipuláveis, que respeitam a faixa etária dos estudantes, propiciando resultados consistentes. Destacam que as atividades exigem do professor pesquisa, desencadeando novas oportunidades de aprendizagem para o professor e para os alunos (CAMPOS, KLEIN e OLIVEIRA, 2015).

Apesar dos avanços, são grandes os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos nesta formação. O PNAIC foi pensado como uma parceria entre federação, estados e municípios. Todos tem um papel importante a cumprir, seja com despesas de locomoção, hospedagem e alimentação, seja com disponibilidade dos profissionais participantes da formação. Neste sentido, tem se os desafios dos entes federados das redes de ensino estadual e municipal em cumprir a contrapartida dos recursos destinados ao PNAIC, o que dificulta a vinda dos orientadores, coordenadores e professores para participarem da formação, exigindo a intervenção da Universidade junto as Secretarias que não estavam cumprindo com as atribuições previstas no Documento de adesão, dificultando a execução do PNAIC nos municípios (UFT, 2015).

Caminhos da pesquisa e seus desdobramentos

O objetivo deste estudo é construir por meio das memórias das professoras alfabetizadoras a história do PNAIC da rede estadual de ensino em Palmas - TO e o processo de formação docente, para analisar as contribuições na prática docente. A metodologia de história oral temática apontada por Meihy & Ribeiro (2011) utilizada nesta pesquisa

considerou a voz das professoras, para oportunizar a reconstrução de uma história vivida e sua repercussão na contemporaneidade.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, cujas narrativas foram analisadas com base na literatura voltada para formação de professores. Para coletar as memórias das professoras, utilizou-se a narrativa – seguindo as orientações da história oral temática. Esta metodologia segundo Meihy & Ribeiro (2011) utiliza-se de entrevistas temáticas e devem ser aplicadas a um grupo de pessoas cujo assunto é específico. Para a construção do roteiro da entrevista considerou-se os elementos constitutivos da história oral e memória dos professores, de forma a possibilitar a análise da formação no PNAIC e sua aplicabilidade no contexto de sala de aula.

Teoria e prática na formação inicial e continuada

Na discussão sobre a teoria e a prática surgem várias temáticas. O papel da teoria para Pimenta (2012) é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos nos quais eles estão inseridos, propõe o exercício crítico das condições nas quais o ensino e a aprendizagem ocorrem. Neste sentido, uma temática abordada pelas professoras diz respeito à articulação teoria e prática.

Paniago (2015) indica que as formações iniciais oferecidas pelas universidades necessitam contemplar a teoria e a prática, neste sentido a professora relata:

eu percebo que a própria universidade tem muito a melhorar, principalmente na prática do professor, se não tiver teoria e prática [...] teoria ao longo do curso [...] E eu vejo que a cobrança hoje vai só para o professor, o grande problema está na formação do professor e não no professor em si, porque como que você vai cobrar um resultado de quem não ofereceu uma formação adequada (PANIAGO, 2015).

E Santos (2015) sinaliza que “[...] a Graduação, foi mais um reforço, relembrar tudo aquilo que eu fiz no meu magistério”.

Observa-se que a formação inicial de professores tem seus déficits na construção do conhecimento, considerando a necessidade que a formação continuada exerça o papel de complementação daquilo que não aprendido na graduação. Nessa ótica, a formação continuada deve servir para adquirir e aperfeiçoar conhecimentos. A essa discussão García (1999) define que os processos de formação, possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos para exercer sua atividade docente e melhorar a qualidade da

educação que alunos recebem. Veiga (2009) afirma que a formação docente é uma ação contínua que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização para a prática pedagógica, como componente constitutivo da formação.

A formação progressiva não ocorreu com todas as professoras. Fernandes (2015) fez o processo contrário,

comecei trabalhar como professora em 1993, depois que eu já estava trabalhando vários anos, que comecei a fazer a Graduação, fiz Normal Superior, [...] na Unitins, depois também de vários anos fiz Pós-graduação, que foi Supervisão Escolar (FERNANDES, 2015).

Observa-se que a professora atuou e só tempos depois se formou em nível superior. É importante destacar que na época era comum a atuação de professores leigos em todo o país. Simultaneamente, o advento da nova LDB de 1996 – (BRASIL, 1996), traz a obrigatoriedade de formação superior para atuação de professores nas séries iniciais. O fato é concretamente representado na fala de Fernandes (2015). Todas as falas transcritas carregam reconhecimento da necessidade de qualificação profissional.

A formação do PNAIC e a Prática docente

No que se refere à prática docente, buscou-se dados sobre como as professoras caracterizam a prática pedagógica após a participação nos encontros do PNAIC e se o programa colaborou para a atuação em sala de aula. Em resposta as professoras Carvalho e Gonçalves (2015) relataram que após o curso sentem a necessidade de melhorar a prática docente.

Eu penso em melhorá-la porque o mundo está em constante evolução! Nós devemos [...] evoluir nossa prática. Eu penso em colocar novas estratégias para meus alunos, aplicar o que eu aprendi no PNAIC, na sala de aula. E eu vi nesse processo que teve mudança na evolução da aprendizagem dos alunos, aplicando o que aprendi durante três anos na sala de aula, a gente percebe que os alunos desenvolveram, tiveram avanços (CARVALHO, 2015).

[...] sempre quando a gente participa desse tipo de formação, volta com um olhar mais doce, mais humano, quando a gente participa de um curso, de uma formação, você traz a memória, lembra de muitas ‘coisas’. E o olhar para as crianças volta mais brando, focando criança por criança. [...] olhar para as crianças e focar nelas individualmente (GONÇALVES, 2015).

Quanto à melhoria da prática pedagógica, as narrativas confirmam que o PNAIC modificou o olhar das professoras, resultando em um tratamento humanizado às crianças. Observados resultados na aprendizagem dos alunos, o que sinaliza mudanças na sala de aula, perceberam a necessidade de aperfeiçoar as atividades que realizam com as crianças. As narrativas confirmam o pensamento de Imbernón (2011) quando este esclarece que o professor não deveria ser um técnico que desenvolve inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar criticamente no processo de mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Quando questionadas se a formação do PNAIC colaborou de alguma maneira para atuação em sala de aula, as professoras revelaram que o programa contribuiu com: “outra forma de ver o aluno. Minha forma de atender esse aluno, atender os pais na escola. Melhorou na escola com o diretor, com os coordenadores” (CARVALHO, 2015); “revendo o que eu estava fazendo, acabei mudando a posição, com 22 anos de sala de aula e a gente acaba se ‘apegando a uma coisa’ que acha que é certo e com o tempo vai evoluindo e a gente percebe que não” (SANTOS, 2015).

A professora Carvalho (2015) apresenta que melhorou com métodos e técnicas com atendimentos aos pais, alunos, diretor e coordenação pedagógica na escola, Santos (2015) diz que a formação possibilitou uma reflexão sobre o seu trabalho e uma revisão de sua prática. Essa discussão acompanha o conceito de reflexividade apontado por Pérez Gómez (1999):

a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 29).

A respeito da melhoria na atuação em sala de aula após o curso do PNAIC Paniago e Oliveira (2015) destacam:

hoje eu tenho mais domínio de sala de aula, consigo fazer um trabalho dinâmico, interessante para as crianças, não só com livros didáticos e cópias em quadro, mas utilizando jogos, brincadeiras, músicas, textos literários. Executo um projeto com a Rute Rocha, [...] que traz lição para ajudar na vida dos meninos (PANIAGO, 2015).

Colaborou sim, até porque tem os depoimentos dos colegas, porque acho que só a formação teórica não melhora muito, mas a contribuição dos colegas associadas ao que PNAIC oferece, a prática da gente melhora [...] O PNAIC de uma forma geral ele acrescentou pode se dizer tudo, porque eu pude enxergar minha prática (OLIVEIRA, 2015).

As narrativas são positivas e indicaram mudança em diferentes aspectos: no uso de materiais que facilitaram o desenvolvimento de conteúdos; na melhoria do trabalho pedagógico, pela troca de saberes e a utilização de materiais do PNAIC; olhar as crianças individualmente, participação dos alunos nas aulas, segurança no trabalho docente e melhoria no relacionamento professor, aluno, coordenador e diretor.

Martins (2015) se posiciona acerca da utilização do material do PNAIC na escola: “a gente reúne na escola e vamos ver como vai aplicar, se tem outras formas, se pode mudar, contanto, que levaria as crianças a aprenderem mais” (MARTINS, 2015).

Observa-se que as professoras retomam os seus registros como forma de revitalizar aquilo que vivenciaram nos estudos, recorrendo a materiais de suporte, socializando as atividades, o que em si é uma forma de auxiliar a condução dos procedimentos solicitados no desenvolvimento do programa e que vem alimentar a prática docente, uma vez que ao retomá-lo as professoras fazem reflexões sobre o que foi desenvolvido.

Dificuldades em sala de aula

No que concerne às dificuldades apontadas pelas professoras, Santos e Carvalho (2015) consideram que a formação de professores deve possibilitar uma valorização profissional desenvolvendo uma harmonia entre o curso e o contexto escolar, destacam a necessidade do conhecimento da realidade da escola, das condições de trabalho, para que os discursos da formação sejam coerentes com a sala de aula.

Nesta perspectiva, narram que a formação necessita ir além dos aprimoramentos e que esta envolve questões relativas ao Estado, salário, clima de trabalho, estruturas físicas da escola, envolvimento da família, níveis de participação e de decisão das professoras.

Tinha que ter uma parte realmente de valorizar, porque muitas vezes quando o índice que era para ser alcançado, não foi alcançado [...] acha que os professores não estão ensinando direito, e esquece de outros fatores externos: a questão da família; a estrutura física; a educação de casa que não vem e a gente acaba se tornando mãe, psicóloga, médica, tudo isso, acho que tem que ser visto, então se a gente é isso tudo, tinha que ser mais valorizado. (SANTOS, 2015)

Acho que deveriam olhar mais pra gente, saber o que é dar aula mesmo, na prática, porque na teoria é difícil a gente falar como é ser professor, [...] todo mundo tinha que passar por essa experiência, para ver o quê que é a realidade nossa: uma sala quente, superlotada, salário defasado, alunos com valores distorcidos [...] falta uma formação direcionada para valorização do professor, [...] porque teoria é lindo, vai para cursos as pessoas falando na

teoria de como ser um professor, e dando receitas pra gente (CARVALHO, 2015).

Os relatos das professoras trazem a defasagem entre a teoria e a prática frente às dificuldades do dia a dia, envolve questões sociais do sistema, políticas para educação, autonomia das escolas, os valores culturais e estruturas físicas das instituições, além da falta de valorização dos professores, confirmando as discussões de Sacristán (1999). O autor destaca que às vezes os professores são responsabilizados por fatos que acontecem na sala de aula esquecendo da realidade do contexto de trabalho no qual eles se encontram.

Nesse entendimento, Nóvoa (1992) sinaliza a urgência de os professores serem autores de sua formação, uma vez que as propostas teóricas de formação continuada de professores só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Uma das questões da entrevista solicitou que as professoras narrassem o que estas gostariam estudar nas formações. Para Guimarães (2015) “[...] uma dificuldade é de trabalhar com as diferenças, porque como as salas são superlotadas isso dificulta muito” (GUIMARÃES, 2015). No que se refere as questões de ensino especial, Falcão (2015) apresenta que:

a criança especial, porque é complicado trabalhar com crianças com problemas psicológicos, porque tem uns que você não consegue controlar [...] e essas crianças tem que ser inseridas na sala de aula, mas é complicado, porque tem dia que eles não tomam remédio, vem agressivo, e é preocupante, a gente dá vontade de resolver o problema, mas as vezes a gente fica impotente em relação a isso, eu gostaria que eles colocassem mais formações sobre a questão do ensino especial (FALCÃO, 2015).

Diante disto, as necessidades apontadas pelas professoras pesquisadas, requer que a formação do PNAIC aborde a educação especial e a diversidade de crianças como temáticas eminentes, uma vez que o contexto da sala de aula hoje exige dos professores domínio de diversas áreas do conhecimento.

Oliveira (2015) acrescenta uma reivindicação ao relatar que “nenhuma formação é milagrosa, enquanto for invisível a quantidade de alunos na sala de aula e a extensão de carga horária para o nível de ensino que não tem nada haver com a alfabetização, não vai melhorar” (OLIVEIRA, 2015). Gonçalves (2015) complementa esses dilemas, acerca das cobranças institucionais por metas/resultados, como mostra relato:

[...] a questão da meta, a gente trabalha em cima de meta, a gente é cobrado demais, não adianta dizer que é lindo, maravilhoso, não, a escola cobra é a

meta, eles querem que a gente atinja aqueles objetivos ali. Aquele aprendizado dentro daquele tempo, aquela criança ela tem que sair “encaixotadinha”, lendo, [...] e a gente sabe que tem criança que não tem maturidade naquele momento para aquilo, não são todas que vão se encaixar, e não é que a criança tenha problema, é que não é o tempo dela (GONÇALVES, 2015).

A professora demonstra ter consciência de que o trabalho docente é eminentemente institucional, por isso os professores devem seguir regras, normas, metas e objetivos. Todavia, segundo Serrão (2012) esses aspectos são de ordem social e política, organizados em uma trama social complexa e contraditória que dificultará provavelmente as ações de um professor diante da gama de atividades que este deve desempenhar.

Em se tratando da utilização das orientações didáticas do PNAIC, após o curso, estas influenciam na prática do professor, fato constatado quando as professoras dizem que retomam os seus registros, como forma de utilizar aquilo que presenciaram, recorrendo e socializando os materiais do programa. Todavia, acrescenta-se a isto, na visão das professoras, a necessidade de trabalhar, como lidar com a falta de estrutura física das escolas, questões educacionais, institucionais e sociais presentes no contexto escolar para que sejam garantidos o aperfeiçoamento dos professores e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

Considerações

Diante do objetivo proposto, constatou-se que a compreensão do processo de formação das professoras participantes do PNAIC, possibilitou analisar a formação do PNAIC e as contribuições na prática pedagógica. Com ênfase na história e nas memórias de dez professoras, trouxe luz às teorias sobre, história e memória – conceitos e discussões, formação de professores e o PNAIC em análises com narrativas, as quais renderam importantes aspectos sobre como a formação do PNAIC contribuiu com a prática docente.

A literatura presente neste estudo junto com o relato das professoras possibilitou compreender por meio das memórias que os exercícios, as trocas de experiências, o fortalecimento das competências profissionais, adquiridos, apreendidos e oferecidos pelo PNAIC permitiram as professoras intervirem sobre sua prática, aprimorando as ações em sala de aula, fazendo-as avançar na educação que oferecem aos alunos.

Os resultados desta pesquisa destacaram pontos-chaves acerca da melhoria da prática docente representada nos depoimentos. Para parte das professoras, o avanço na construção do conhecimento a partir do PNAIC contribuiu modificando o olhar das professoras, resultando em um tratamento humanizado, com resultados na aprendizagem, o que sinaliza mudanças positivas em sala de aula e perceberam a necessidade de aperfeiçoar as atividades que realizam com as crianças. Alertam para a necessidade de trabalhar as questões estruturais/físicas e sociais do contexto escolar, como assuntos inerentes ao programa.

Detectou-se reivindicações de uma valorização profissional para promover harmonia entre o curso e o contexto escolar, além de atentar para a realidade do “chão da escola” elegendo como prioridades: o quantitativo de alunos nas salas, as condições de trabalho docente, os discursos da formação voltados para o contexto escolar. Foram abordados obstáculos, os quais sejam: jornada de trabalho cuja sobrecarga afeta a tarefa docente; a falta de apoio para atendimento ao aluno especial, o acompanhamento e avaliação externas institucionais que pressionam o trabalho docente. Apesar dos avanços verificados, percebe-se a necessidade de se construir uma política de formação para os profissionais da educação, o que pressupõe uma reformulação nas formações, pautada em um processo intencional, planejado e sistêmico e assim contemplar os anseios representados nas falas das professoras.

Referências

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20/12/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Diário Oficial da União, n. 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação.** Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2015.

CAMPOS, D. S. C.; KLEIN, J. A.; OLIVEIRA, M. de F. (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Tocantins: inspirando práticas significativas.** Caderno I. UFT/SEDUC: Palmas, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

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

_____. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. da UNICAMP. 2003.

MEIHY, J. C. S. B. e RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo. 1993.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Editora Porto. Porto – Portugal. 1999.

SERRÃO, Maria Isabel. B. **Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão**. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. **Histórico da Formação Continuada do PNAIC no Tocantins**. Palmas, 2014.

UFT, Universidade Federal do Tocantins. **Relatório de Cumprimento de Objeto– Projeto Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Estado do Tocantins**. Palmas, 2015.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado do Tocantins**. Palmas, 2014.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

Entrevistas

CARVALHO, S. J. A. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set/ 2015.
FALCÃO, N.L. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, nov/2015.
FERREIRA, A.R.R. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out/2015.
FERNANDES, F. P. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, Nov/2015.
GONÇALVES, C. V. C. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out/ 2015.
GUIMARÃES, I.A.C. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set/2015.
MARTINS, Z. R. S. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set/2015.
OLIVEIRA, O. D. M. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out/2015.
PANIAGO, R. M. C. R. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, out/2015.
SANTOS, G. F. Entrevista concedida a S.M.S.A.R., Palmas-TO, set/2015.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA GOVERNAMENTAL NO TOCANTINS

Ana Cláudia Martins de Oliveira - UFT
acmartins2008@gmail.com

Jocyléia Santana dos Santos - UFT
jocyleiasantana@gmail.com

Daniela Patrícia Ado Maldonado - UFT
ado_daniela@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho historia o Programa Mais Educação – PME na perspectiva de três técnicos da Secretaria de Educação do Tocantins - Seduc e traça significados do conceito de Educação Integral a partir do PME. A metodologia utilizada foi História Oral Temática. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais são colhidos relatos dos entrevistados. Nos discursos evidenciam-se: os desdobramentos do PME; os diferentes processos de escolarização constituídos em espaços formais e/ou não formais; as estratégias utilizadas em seu processo. O período referenciado vai desde a criação do PME, em 2007 até 2015. Como fontes utilizam-se as categorias de Educação Integral de Gadotti (2009), Moll (2012), Machado (2012) e Cavaliere (2007). As fontes orais apresentam o PME como o pilar da Educação Integral e a partir dessas vozes, conclui-se que a política de Educação Integral do Tocantins está centrada no referido Programa. Palavras-Chave: Programa Mais Educação; Educação Integral e Tempo.

1. O Programa Mais Educação

Este trabalho traça uma trajetória sobre o Programa Mais Educação na perspectiva dos técnicos da Secretaria da Educação - Seduc para tanto, entrevista três servidores que atuam no setor de Educação Integral, em Palmas, desde 2008, ano de sua criação, abrange também a compreensão dos significados do conceito de Educação Integral no Tocantins na perspectiva do Programa Mais Educação – PME e a função que este desempenha na Secretaria Estadual de Educação Juventude e Esportes do Tocantins - Seduc.

Dentro desse estudo será abordada a Educação Integral do ponto de vista do PME, para isso será necessário compreender elementos que comportam a Educação Integral. Os primeiros indícios sobre ela podem ser encontrados nos teóricos anarquistas. Para eles, o ser humano precisava de uma Educação de desenvolvimento integral, repleta de “inteireza”, progressiva e equilibrada, com vistas a levar o indivíduo a ser livre em seu pensar e agir (Gallo, 1995). Já Gadotti (2009) apresenta uma concepção de Educação Integral pautada em

Aristóteles, que a considerava como a educação que desabrochava as potencialidades humanas. O autor afirma ainda que o ser humano desenvolve múltiplas dimensões ao longo de sua vida.

A Educação Integral envolve mudanças no tempo dentro do espaço escolar, Machado (2012) destaca a necessidade de discutir a ampliação da jornada escolar. Para Caravaliere (2007) a jornada ampliada é compreendida de diversas formas, dentre elas, destacam-se três: ampliação do tempo, com vistas à melhoria dos resultados escolares, devido aos indivíduos estarem mais expostos à rotina escolar; adequação do tempo escolar às novas condições da vida urbana, e; a ampliação do tempo como parte integrante da mudança da concepção de educação escolar.

Para Gadotti (2009) nós nos educamos o tempo todo e por isso falar em educação integral é redundante. Na visão dele a educação ocorre em tempo integral, independente de lugar e hora, em todos os turnos, em todos os espaços, cotidiana e rotineiramente, por meio das nossas experiências e vivências, ou seja, aprende-se ao longo da vida, no momento atual, no aqui e agora, não havendo um fim e um lugar específico para o aprendizado. Paralela a essa concepção Freire (2007) nos apresenta a uma educação que ultrapassa os limites dos muros da escola até chegar ao homem libertador, protagonista da sua história, pleno de si mesmo, sujeito histórico e social que atua na sociedade transformando-a.

Antes de se adentrar na discussão sobre o PME no Tocantins é preciso que se conheça o referido Programa, onde surgiu? Por que surgiu? Para que surgiu? Em meados da década de 2000, com o governo de esquerda no poder, propôs-se a construção de uma agenda da Educação Integral no País, com vistas a uma educação pública de melhor qualidade. Para essa construção, o Brasil volta-se para o início do século XX, com o intuito de compreender as propostas do movimento reformista da Escola Nova. À época, essa era uma educação escolar denominada de “dia completo” e constituída por significativas possibilidades formativas (MOLL, 2012).

Essa forma de educação tinha dois grandes representantes: Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). O último escreveu de forma veemente, quase um discurso sobre a jornada ampliada, pontuando alguns aspectos importantes.

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma

criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 2009, p. 220).

É essa realidade apontada por Darcy Ribeiro, que ele tanto buscava mudar. Em 2007 com o Plano de Desenvolvimento de Educação Básica (Brasil, 2007) o Programa Mais Educação é proposto como forma de atendimento a essa agenda contemporânea da EI. Segundo Moll (2012, p.131) a tarefa inicial do Programa era mapear as experiências de EI, que ocorria no País e também reavivar o que a autora chama de “uma memória histórica nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para a EI nas escolas públicas estaduais e municipais” (grifo da autora).

Pensando nesse “reavivamento”, em dezembro de 2007, o Ministério da Educação reuniu, na Universidade de Brasília, algumas das experiências mais importantes de EI que eram desenvolvidas em algumas localidades, dentre elas as dos municípios de: Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG) e Nova Iguaçu (RJ). Em 2008 juntaram-se a essas experiências as dos municípios de Palmas (TO), Sorocaba (SP), Americana (SP), Santa Bárbara do Oeste (SP), além das experiências do Estado do Espírito Santo e da escola do “burareiro” em Ariquemes (RO) e O bairro-escola da ONG Aprendiz em São Paulo, capital (MOLL, 2012).

Foi nesse ambiente que se instituiu o Programa Mais Educação,³³ em 2007. O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu critérios para os territórios e população para adesão ao PME, prioritariamente, no início, foram atendidas as escolas, que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³⁴, situadas nas capitais e regiões metropolitanas, com 100 mil habitantes.

Em 2008 deu-se início ao Programa, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. O Programa foi ampliado progressivamente e em 2011 ele já contava com a participação de 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal (MOLL, 2012).

³³ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) que criou e o Decreto nº 7.083/2010 o qual regulamentou o Programa Mais Educação – PME. (Brasil, 2011, p.01).

³⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Em 2011 foram estabelecidos os seguintes critérios para a adesão ao PME: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB, que foram contempladas com o Programa de Desenvolvimento Educacional/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. A partir desses novos critérios o número de escolas que aderiram ao Programa passou a ser 14.995, com 3.067.644 estudantes atendidos pelo PME (MOLL, 2012).

Por ser uma política ampla de disseminação de Educação Integral, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, que envolve quantias elevadas de dinheiro público, a Fundação Itaú Social, juntamente com o Banco Mundial produziu um relatório e avaliou alguns aspectos do programa, dentre eles o impacto do PME sobre os resultados educacionais dos estudantes, voltado para o desempenho escolar em Português e Matemática e taxa de abandono escolar.

No relatório da Fundação Itaú Social (2015) foram pesquisadas experiências nas cidades de Bonito/PE, Distrito Federal/DF, Goiás/GO, Maracanaú/CE, Porto Alegre/RS e São Bernardo do Campo/SP, com exceção de Porto Alegre (RS) e Goiás que já tinham experiências com Educação Integral que antecedem ao PME, todas as demais localidades pesquisadas partiram do Programa para desenvolverem políticas públicas em Educação Integral, e nesse caso o Programa atendeu ao seu fim, como uma política de Educação Integral.

De um modo geral os resultados encontrados na avaliação apontaram que o PME atingiu o seu propósito inicial, que é a política indutora de Educação Integral, sem contudo, apresentar grande impacto no desempenho dos alunos, apontando possíveis ajustes no Programa.

No Tocantins, segundo Souza (2012), em 2008 a Rede Municipal de Palmas passa a trabalhar com o referido Programa, atendendo 6.984 alunos em 27 escolas municipais, já a Rede Estadual de Ensino do Tocantins aderiu ao PME em 2010.

A Educação Integral na Rede Estadual de Ensino do Tocantins é ofertada de duas formas distintas. Uma é por meio das Escolas Girassóis de Tempo Integral, em que o aluno permanece na escola por 7 (sete) horas. A outra é por meio do PME, que atende aos alunos no contra turno, tendo hoje 355 escolas que ofertam o PME, dentre as 572 escolas estaduais.

Entre as que já desenvolvem o programa, 42 são escolas do campo ou indígenas. No total, são mais de 52 mil alunos contemplados pelo programa³⁵.

O Programa funciona a partir da adesão das escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais e prevê, também, a oferta da jornada escolar ampliada com a promoção de atividades para melhoria do ambiente escolar. Estas escolas, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, optam por desenvolver atividades em diferentes áreas, organizadas, pelo programa, em macrocampos³⁶ de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (TOCANTINS, 2014).

Inserido neste contexto, o Mais Educação é uma iniciativa que tem a Educação Integral como pressuposto. Segundo Moreira (2013, p.46), esse Programa foi “criado com o intuito de articular diversas políticas públicas que possam dar uma sustentação a uma política nacional de Educação Integral”. Para a concretização da Educação Integral, fica sob responsabilidade do Estado o planejamento, a coordenação de implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos (BRASIL, 2009). As unidades escolares que participam do programa recebem recursos do Governo Federal para o pagamento de monitores, materiais de consumo e de apoio, segundo as atividades ofertadas, que são optativas e desenvolvidas no contra turno das aulas (TOCANTINS, 2014).

A política de Educação Integral assumida pelo governo federal e consequentemente pelo estadual trouxe algumas inquietações. E algumas questões passaram a ser recorrentes: Qual o papel do Programa para a Secretaria Estadual de Educação? A Secretaria acompanha *in loco* o Programa? Há registros das atividades realizadas e dos resultados? Há uma política de EI no Estado para além do Programa? Frente a estas inquietações, o presente estudo tenta compreender o papel do Programa Mais Educação para a Seduc.

Nesse processo a História Oral configura-se como a metodologia que aporta essa pesquisa, com o intuito de compreender o PME para a escolarização integral dos seus

³⁵ De acordo com informações dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins o Programa Mais Educação, nesse ano de 2016 centrará suas atividades apenas no macrocampo de acompanhamento pedagógico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com atividades de reforço.

³⁶ A escola que faz adesão ao PME tem que ofertar, obrigatoriamente, uma dessas atividades do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Alfabetização/Letramento; Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos); História e Geografia; Línguas Estrangeiras; Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto e Matemática).

sujeitos, no âmbito da Seduc. Para Lozano (2006, p.16) a história oral é muito mais do que uma decisão técnica ou procedimento. Na visão desse pesquisador ela é antes de tudo, “um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, por meio da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos sociais” (grifo do autor).

Mais adiante, o mesmo Lozano (2006) afirma que em caráter subjetivo a história oral é um método de pesquisa histórica, compartilhado com o método histórico tradicional, com as várias etapas e fases do exame histórico. Para ele o historiador/pesquisador é muito mais que um gravador que registra indivíduos “sem voz”, seu papel é do coadjuvante que busca no depoimento o complemento que faltava, o preenchimento de lacunas, evitando que esse depoimento não se desloque e nem substitua a consequente análise histórica.

Para esse autor, fazer história oral é produzir conhecimentos históricos e científicos e não apenas reproduzir relatos ordenados da vida e da experiência de terceiros. Dentro da história oral o tipo escolhido para a realização dessa pesquisa foi a história oral temática, que para Meihy e Holanda (2014, p. 38) é a solução que melhor se aproxima das expectativas acadêmicas, “a história oral temática é sempre de caráter social, não havendo sustentação apenas nas entrevistas em versões únicas”, por isso é necessário a participação de diferentes atores que constituem a temática abordada.

Nesse estudo foram realizadas entrevistas com os três técnicos da Secretaria Estadual de Educação Juventude e Esportes do Tocantins, que trabalham no setor de Educação Integral, ano em que ele foi implantado. Estas foram realizadas no local de trabalho dos referidos técnicos. Os temas abordados durante a entrevista foram: Educação Integral; Educação de Tempo Integral; Papel do Programa Mais Educação; Políticas de Educação Integral e; Acompanhamento e Avaliação do PME.

2. O Programa Mais Educação na perspectiva governamental do Tocantins

É necessário que se compreenda o PME como uma política indutora de Educação de Tempo Integral, um provocador (BRASIL, 2010; 2011). E para isso, precisa-se compreender o que é Educação Integral para os técnicos entrevistados.

Para dois técnicos, Lopes e Brito (2015), a Educação Integral parte da concepção de que “o ser humano é um sujeito total”, ela “vai formar o ser em todos os seus aspectos né? Físicos, emocionais, culturais, conhecimentos no geral.” A terceira entrevistada, Rodrigues (2015), foi a única que apresentou novos elementos sobre Educação Integral, e afirma que

para ela a “Educação Integral é você desenvolver o aluno como um todo, holisticamente falando né, você vai trabalhar os aspectos físico, emocional, afetivo né, social, cognitivo, então assim trabalhar o aluno como um todo, não só a parte cognitiva”. Destaca-se nesse conceito acima, os aspectos afetivo e social da concepção de Educação Integral, aspectos esses que não apareceram nas falas dos outros dois entrevistados.

Nota-se aqui, que os conceitos formados empiricamente pelos técnicos vão ao encontro da literatura apresentada por Machado (2012) e Gadotti (2009), que trazem uma Educação Integral pautada no desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e das potencialidades humanas, perceptíveis nos discursos dos técnicos entrevistados.

O PME oportuniza a “ampliação de tempo e espaços educativos” (Machado, 2012, p.268) nesse tópico os técnicos apresentam opiniões distintas, apresentando divergências na compreensão do que é Integral a educação ou o tempo?

Inicialmente, Lopes (2015), afirma que “o que deve ser integral é a educação da criança, claro que para essa educação ter qualidade, nós precisamos de mais tempo, mas o tempo não é o fator principal, e sim dar qualidade ao tempo”. Já Rodrigues (2015), aprofunda essa afirmação ao dizer que para ela é a educação que é integral, contudo, em sua concepção, só é possível fazer Educação Integral com jornada ampliada, “eu só consigo fazer uma Educação Integral a partir do tempo também, eu tenho que ampliar o meu tempo, não tem como eu fazer uma Educação Integral num tempo parcial, por que me falta tempo para isso” e ela continua afirmando que além do tempo, “tenho também que cumprir um currículo, então há necessidade ampliar o tempo para fazer uma Educação Integral, ou seja né, em tempo integral”.

Pode-se perceber nas falas dos entrevistados que o tempo cumpre um papel importante na concepção de Educação Integral. A ampliação da jornada escolar para Cavaliere (2007) pode ser entendida como parte integrante da mudança da concepção de educação escolar, sendo esse o fator comum na compreensão de Educação Integral que os técnicos apresentam em seus discursos. Para os entrevistados a ampliação do tempo pode oferecer um conjunto maior de oportunidades educativas para os alunos que estão no Programa.

Contrapondo a essa concepção da jornada ampliada, apresentada por Cavaliere (2007), Brito (2015) diverge do conceito de Educação Integral e tempo apresentado pelos outros técnicos. Para ela, não há uma Educação Integral no Tocantins, nas palavras dela:

a educação hoje no Tocantins eu não considero que seja integral, na verdade ehhh tem-se escolas com tempo integral, mas a Educação Integral eu compreendo como outra coisa, não é só colocar o aluno e fazer cumprir esse

tempo né? Então, a Educação Integral no Tocantins acho que tem que acontecer ainda, não está acontecendo da forma como eu penso que deveria acontecer né, hoje tem o lema da nova gestão de educação humanizada, que aí eu acho que é mais sério ainda porque se eu não conseguir fazer essa educação humanizada que é com esse pensamento ainda mais, mais concreto que é de Educação Integral, aí eu acho que é um tiro pela culatra assim, é uma preocupação que a gente tem e será que nós vamos mesmo conseguir essa educação humanizada? porque não é fácil, mas eu acho que é possível (BRITO, 2015).

Fica claro, pelo relato acima, que dentro da Secretaria há posicionamentos e entendimentos diferentes do que seria Educação Integral como atividade efetiva em sala de aula, Brito (2015) afirma, categoricamente, que a seu ver não há Educação Integral no Tocantins, em sua visão, o Tocantins tem escolas com tempo integral que não desenvolvem Educação Integral. A entrevistada salienta, ainda, o lema adotado pela gestão atual, de uma “Educação Integral e Humanizada”, em sua concepção esse lema traz mais seriedade e comprometimento à Educação Integral.

A visão de Brito (2015) vai ao encontro da discussão de Brandão (2012, p. 59) sobre educação humanizada. Para o autor a educação é “socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos”. Estando seu sentido voltado para a recriação de comunidades “aprendentes e geradoras de novos saberes.” O autor afirma ainda que

Só é humano o que é imprevisível, e toda educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. [...] a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender. (BRANDÃO, 2012, p. 61)

Nas citações do autor, evidencia-se a característica da humanização na Educação Integral, imbricada de sentidos e voltada para o educando, que participe do seu processo educacional, cria uma relação professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno com o fim de melhor convivência, melhor ambiente de aprendizagem, construído no cotidiano escolar pautado nos princípios da igualdade, promovendo um ambiente mais justo e humano.

Os técnicos formam a equipe que integram o Setor de Educação Integral da Secretaria de Educação, sendo os disseminadores dessa política no estado. Outrossim, questionou-se a eles qual o papel do PME para a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins, na concepção de Lopes (2015)

O Programa Mais Educação, ele é um Programa do Governo Federal que foi

através de uma Portaria Ministerial a nível nacional pra começar as escolas irem se adaptando com jornada ampliada pra que futuramente mais tarde viesse a se tornar uma escola de EI com oficinas e outras atividades no contra turno é um programa importantíssimo e que tá dando muito certo nas escolas (LOPES, 2015).

Lopes (2015), inicialmente, não estabelece o papel do Programa para a Secretaria, ele apresenta a compreensão que ele tem do Programa, a efetividade deste, para posteriormente destacar a importância deste para a Secretaria.

Rodrigues (2015) apresenta uma posição mais clara e que melhor se aproxima do objetivo do Programa, para ela o PME “é uma estratégia do Governo Federal para induzir a Educação Integral, ele que trouxe essas atividades diferenciadas, complementares né, induzindo os estados a implantar a Educação Integral”. Esse ponto de vista corrobora o que é constatado no Relatório da Fundação Itaú Social (2015), o qual afirma que, é muito claro que “o programa *Mais Educação* cumpriu o seu papel de indutor de políticas de Educação Integral”, Rodrigues (2015) continua afirmando que para o Estado do Tocantins o PME” é fundamental, por quê? Por que ele contribui com essas atividades extras nas escolas, que não são consideradas integral em função de recursos, mas que desenvolvem atividades com os alunos diferenciadas, proporcionando essa formação integral”.

Brito (2015), afirma que não conhece o programa muito bem, mesmo trabalhando no departamento de Educação Integral, porém, sua fala é de suma importância, uma vez que, ela tem o olhar de fora, e faz uma análise, demonstrando ter uma visão mais acurada sobre o Programa. Durante a entrevista, ela afirma: “a gente percebe é que os recursos que vem para o *Mais Educação*, eles que têm sustentado muito as escolas né, que desenvolvem o Programa *Mais Educação*.” Nota-se aqui a importância dos recursos financeiros do Programa para as Unidades Escolares que participam dele, fica claro que muitas escolas dependem, financeiramente, dos recursos do PME para manter outras áreas da escola. Sendo esse, mais um dado que corrobora os resultados trazidos pelo Relatório da Fundação Itaú Social (2015), quanto à importância da contribuição do dinheiro público do Programa para as escolas.

O fato do Programa exigir contrapartidas das instituições, são destacadas pelo Relatório da Fundação Itaú Social (2015), dentre elas a obrigatoriedade da disponibilização de um professor responsável pelo programa na escola, nas Secretarias, sejam elas municipais ou estaduais, com uma dedicação mínima de 20 horas. No caso da rede estadual de ensino, todos os professores responsáveis têm 40 horas semanais de dedicação ao Programa.

No relato dos técnicos, as exigências do Programa obrigaram as Secretarias a se organizarem em função deste, induzindo, além da política de oferta de Educação Integral, um arranjo institucional na governança das Secretarias de Educação, fato este comprovado na própria Seduc, que organizou um departamento de Educação Integral, a partir do Programa Mais Educação.

Em prol do Programa, segundo os técnicos, a equipe foi organizada e passou a estudar uma política de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Tocantins, tendo, contudo, como principal fomentador dessa política, o PME.

O Programa assume um papel visceral na política de Educação Integral, uma vez que não há uma outra política para além do referido Programa, nas palavras de Rodrigues (2015), quando questionada se havia outra política de Educação Integral, além do PME sua resposta foi: “Não, nós não temos, nós temos assim só a escola né que está em tempo integral e o Programa Mais Educação que nós temos 355 escolas implantadas”

Não há uma unanimidade em relação à opinião dos técnicos no que se refere ao fato do PME ser a única política de Educação Integral do Estado, Brito (2015), responde à essa questão nos dizendo “acho que é só mesmo, o regime de escola de tempo integral e o Mais Educação não conheço outro Programa. Já Lopes (2015) compreende que o slogan “Educação Integral e Humanizada” adotado pela atual gestão é uma política de Educação Integral. O entrevistado afirma que

tem, na visão do Secretário, a política de Educação Integral humanizada, fazer com que essas escolas tenham um currículo mais humanizado, onde essas disciplinas possam estar dentro de uma abordagem interdisciplinar, trabalhando de forma onde o aluno possa perceber que as disciplinas interagem entre si, saindo desse formato mais tradicional (LOPES, 2015).

Para duas, dos três entrevistados, a política de Educação Integral do Estado do Tocantins está centrado no PME, para um dos entrevistados há, também, uma outra política. Pelas informações obtidas no levantamento bibliográfico e documental e nos setores da Secretaria Estadual de Educação Cultura, Juventude e Esportes, a Secretaria trabalha com duas formas de Educação Integral. A principal é o Programa Mais Educação e a outra é a jornada ampliada em 15 escolas da Rede Estadual de Ensino.

Na gestão do atual Governador e do Secretário de Educação, o slogan da Educação Integral, que anteriormente era “Educação Integral e Integrada, passou a ser denominado

“Educação Integral e Humanizada”, que na visão do atual Secretário de Estado, Adão Oliveira (Tocantins, 2015) pretende “investir em escolas de excelência, em regime integral, contemplando o ensino tradicional e que, ao mesmo tempo, incorpore o compromisso de fortalecer as potencialidades regionais.” Além disso, o Secretário fala sobre as dimensões da multilateralidade que implicam na Educação Integral e humanizada, segundo ele, dentro dessa perspectiva é possível formar um cidadão que seja crítico e autônomo para decidir “os destinos do seu caminho”. Para o referido secretário essa educação passa pela ressignificação do currículo, a partir da reforma da Base Nacional Comum, proposta pelo Ministério da Educação.

Como citado anteriormente, o PME tem critérios, dentre eles há a escolha dos Macrocampos, foi constatado, que não há um critério estabelecido pela Secretaria quanto à escolha do Macrocampo, a escola tem autonomia para isso, desde que observadas a obrigatoriedade de pelo menos efetivar uma atividade do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

No depoimento de Lopes (2015) ele nos informa que a escolha dos macrocampos ocorre “de acordo com a sua realidade, cada escola vê o que é necessário para a comunidade em que está inserida, se for esporte, a comunidade, tem a dança, o xadrez” e segue seu depoimento afirmando que “é de acordo com a necessidade da escola e eles escolhem aquilo que tem mais afinidade para desenvolver”, Rodrigues (2015) reforça essa concepção ao nos dizer que

a escola é livre para escolher, o estado, a secretaria de educação não interfere na escolha, por quê? Por que a escola vai escolher de acordo com a sua realidade, o que a gente faz, a gente só orienta, às vezes uma escola, que já aconteceu, dela escolher um macrocampo né e depois quando ela foi desenvolver a atividade ela teve dificuldade para conseguir monitores né, então assim nós orientamos a escola né para ela pensar bem, qual atividade que ela vai escolher de acordo com a sua realidade, para não chegar nesse momento e não ter como desenvolver em função de não ter conseguido o monitor (RODRIGUES, 2015).

São apontadas a existência de algumas dificuldades em relação à escolha dos macrocampos, já que as escolas têm autonomia para fazer a escolha, porém não existe um critério que determine essa escolha. Já ocorreram casos, segundo Lopes (2015), raros, “de escolha de um macrocampo, que não atendia à necessidade da escola, ou que não tinha profissional/monitor para ministrar o macrocampo”.

Outro fato destacado pelos técnicos, em relação ao Programa, é que a Secretaria de Educação não tem realizado acompanhamento a nenhuma escola que o desenvolve, a não ser as que estão localizadas nas cidades sedes de Diretorias Regionais de Educação. Logo, não há como saber de que forma as atividades estão sendo executadas, sobre isso, os técnicos entrevistados afirmam que “ultimamente não tem sido feito acompanhamentos por questões de retenção de gastos, a situação não está muito fácil pra sair, então não tá tendo, o acompanhamento, ele é *online* ou via telefone, mas *in loco*, por enquanto, não está sendo feito” (LOPES, 2015).

Rodrigues (2015) reitera a afirmação de Lopes ao dizer que “é pra acontecer, só que infelizmente o estado tá com problemas, com dificuldades financeiras e não tá podendo fazer esse acompanhamento de perto né, então o que acontece é o seguinte, nas sedes das regionais, então assim, os supervisores das regionais eles vão nas escolas”.

Chama a atenção o fato dos técnicos afirmarem que o Programa eleva o desempenho dos alunos e, no entanto, não terem dados e/ou registros que comprovem essa afirmativa. Lopes (2015) diz que “sim na mídia está exposto, tem pesquisas, tem relatos, tem os portfólios nas escolas, do nível de aprendizagem bastante elevado, depois que o programa foi instalado nas escolas e o resultado é muito bom.” Já Rodrigues (2015) diz que “nós não temos uma pesquisa né, pesquisa propriamente dita, não foi feito nenhum levantamento dessa forma, objetivo, mas a gente tem depoimentos de professores, diretores, de pais que falam o quanto contribuiu”.

Ao ser perguntada se havia registros por escrito desses resultados, a técnica nos informou que “não, é só conversa mesmo, nós não temos assim nenhuma evidência, é só questão de conversa mesmo, que a gente ouve, não foi feita nenhuma documentação, nenhum registro em função disso daí” (RODRIGUES, 2015).

Os relatos dos técnicos confirmam os dados apresentados pelo Relatório da Fundação Itaú Social (2015) que a falta de dados é uma realidade do PME, para eles isso é um fator restritivo, o que fica claro é que nem a esfera federal e nem a estadual faz acompanhamento sistematizado do Programa. O relatório afirma que “uma restrição dos dados disponíveis é que o programa não conta com meios de monitoramento oficiais dos dados de frequência por aluno, ficando dificultada a possibilidade de se verificar, de fato, como ela acontece em cada unidade escolar” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Evidencia-se na iniciativa do Governo Federal ao instituir o PME uma tentativa de superação do processo de escolarização “aprisionado” ao muro da escola, sobre isso, Gadotti (2007) afirma que

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor–aluno, educador–educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos “campi” das Universidades! (GADOTTI, 2007, p.11).

O PME é uma iniciativa, nesse sentido, por instituir novos territórios, novos espaços de escolarização, novos atores, que busca extrapolar os muros da escola, com o intuito de formar um ser integral, inteiro, humanizado, com novas culturas e experiências. Não se afirma que a intenção do PME é destituir o *locus* da aprendizagem, pois esse legitimamente pertence à escola, pois é nela que genuinamente ocorrem os saberes curriculares e oficiais na sociedade. Contudo, na concepção do governo federal, é necessária a integração de diferentes saberes e espaços educativos, com a participação da comunidade, na qual a escola está inserida.

Firma-se, no Programa a concepção de que o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação, famílias e diferentes atores sociais, de diferentes áreas, sob a coordenação da escola e dos professores proporcionará ao processo de escolarização, na Educação Integral, uma aprendizagem imbricada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

3. Considerações Finais

Os relatos evidenciam, no decorrer da pesquisa, os desdobramentos do PME, os diferentes processos de escolarização constituídos em espaços formais e/ou não formais e as estratégias utilizadas em seu processo. Destaca-se o papel do Programa, para a Secretaria desde a sua implantação, no ano de 2010.

Historicamente, o Programa Mais Educação será marcado como uma política indutora de Educação Integral. É perceptível nos discursos apresentados pelos entrevistados, o papel de

protagonista do PME para a política de Educação Integral do Estado. Destaca-se, também, o fato de que quanto mais o aluno é exposto às oportunidades oferecidas, mais chances ele tem de melhoria de desempenho, essa é uma possibilidade, que o Programa oportuniza.

Apesar do seu papel de protagonista da política de Educação Integral da Secretaria de Educação do Tocantins, não há como constatar se o Programa é efetivo no seu resultado final, que é a melhoria do desempenho dos alunos. Um dos fatores que implicam nisso é a crise financeira que atravessa o País e consequentemente o Estado, o que inviabiliza um acompanhamento sistemático do PME, por meio da Secretaria.

Outro fator, para o referido Programa, é a ausência de indicadores monitoráveis, responsáveis por dimensões muito importantes do programa. Inclusive, nas perspectivas, da rede escolar pesquisada, já que os entrevistados citaram a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes, a qualidade de sua relação com seus pares, professores, família e comunidade.

As avaliações que existem sobre o Programa, apresentadas no Relatório da Fundação Itaú Social (2015), ressaltam que a participação no Mais Educação, na média, não causou impactos nas taxas de abandono escolar ou nas notas de Português e Matemática.

Embora existam no Estado 15 escolas em regime de jornada ampliada e o slogan de Educação Integral e humanizada, pode-se concluir que, o Programa Mais Educação, é o pilar da Educação Integral no Tocantins, como apontado pelos entrevistados. Eles também corroboram os resultados do Relatório da Fundação Itaú Social (2015), no qual, Programa cumpre o seu papel de política indutora de Educação Integral.

O conceito de Educação Integral apresentado pelos técnicos perpassa pelo tempo. Contudo, é necessário que a política de Educação Integral ultrapasse a fronteira do tempo, e chegue ao que se propõe: a formação de um ser humano livre, com pensamento autônomo e capacidade de se perceber como um indivíduo com uma formação integral, com o fim de levá-lo à tão sonhada liberdade, com capacidade para traçar seu próprio caminho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série MaisEducação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: jan. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e

atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap.02. P 46-71.

BRITO, Cleuda Milhomem. Entrevista concedida a A.C.M.O. Palmas (TO), 26, out. 2015.
CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes v.28 , n.100, p.1015-1035, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra: São Paulo, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra: São Paulo, 2007.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

LOPES, Valfredo Ferreira. Entrevista concedida a A.C.M.O. Palmas (TO), 23, out. 2015.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína, et al. **Usos e Abusos da História Oral**. Usos e abusos da história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. cap. 2. P 15-25.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. A ampliação do tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap.18. P 129-146.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLL, Jaqueline. A Agenda da EI: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap.8. P 267-276.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo forma em três escolas de Esteio – RS**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Maria do Rosário Dias. Entrevista concedida a A.C.M.O. Palmas (TO), 09, nov. 2015.

SÃO PAULO. Fundação Itaú Social. **Educação Integral Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos**: o Programa Mais Educação. São Paulo, 2015.

SOUZA, Danilo de Melo. A experiência em Palmas. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da EI no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 5. P 359-367.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Aos 26 anos, Tocantins se destaca pela educação em tempo integral**. Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/seduc/index.php/pesquisar/2706-aos-26-anos-tocantins-se-destaca-pela-educacao-em-tempo-integral>> Acessado em: 15 jan 2016.

TOCANTINS. Conexão. **Marcelo Miranda apresenta proposta de Educação Integral Humanizada**. Disponível em <<http://conexaoto.com.br/2015/02/25/marcelo-miranda-apresenta-proposta-de-educacao-integral-humanizada-para-o-tocantins>>Acessado em: fev. 2016.

O TEMPO DE TRABALHO: ENTREVISTAS DOCENTES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Nayjla Lane Ramos Gonçalves
nayjlalane@gmail.com
UFT

Jocyléia Santana dos Santos
jocyleiasantana@gmail.com
UFT

Daniela Maldonado
ado_daniela@yahoo.com.br
UFT

RESUMO: Este trabalho trata da importância de um olhar mais atento para o professor dentro da perspectiva de ensino de tempo integral e tem por objetivo fazer considerações e apontamentos a respeito do tempo que cada professor dedica ao seu trabalho. A metodologia utilizada para este trabalho foi a História Oral Temática onde as narrativas demonstram que o tempo dedicado é precioso no compartilhamento de saberes, mas demonstram também que esta nova proposta do ensino de tempo integral gera muitos desafios que foram propostos tanto para alunos como também para os professores, afinal a partir da implantação da escola de tempo integral muitos paradigmas foram quebrados e novos foram construídos. Conclui-se assim que a rotina do professor se intensificou e este teve que se adaptar a este novo conceito de tempo dentro da escola, gerando com isto novos desafios, mas também novos anseios e angústias.

Palavras- chave: Escola Integral, Tempo de trabalho, Professor. Pesquisa em História Oral. Palmas-To.

O Tempo

O despertar é um objeto abjeto
Nele mora o tempo. O tempo não pode viver sem nós, para não parar
E todas as manhãs nos acham freneticamente como um velho paralítico a trocar a
campainha atroz
Nós
é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de rodas.
Nós, os seus escravos.
Só os poetas
os amantes
os bêbados
podem fugir
por instantes
ao velho...Mas que raiva dá no velho quando encontra crianças a brincar de roda
e não há outro jeito senão desviar delas a sua cadeira de rodas!
Porque elas simplesmente, o ignoram...

Mário Quintana.

É assim permeados pelo tempo, dele se faz leituras e estas com base vivências e anseios, acelera e desacelera de acordo com o que a vida propõe, e o tempo é tempo em qualquer lugar e circunstância, seja na vida em forma de poesia, seja na vida do dia a dia, seja no labor do trabalho, seja dentro da escola, são pessoas e também o jeito de ser professor, de ser aluno, e há um movimento de ambos dentro do tempo.

INTRODUÇÃO

Partindo do tradicional para os dias atuais muita coisa mudou no cenário da educação em vários aspectos, a própria lei de diretrizes e bases foi reformulada várias vezes desde a sua primeira sanção em 1961(lei nº 4024/61) até a de 1996 (Lei nº 9394/96), sem contar as emendas e projetos substitutivos que ocorreram de lá para cá, (CERQUEIRA, SOUZA, MENDES,2014).

Ocorreram mudanças também na escola em relação ao tempo e as novas dinâmicas de estruturas , de organização e funcionamento que interfere de forma direta em seu cotidiano.

As políticas educacionais que passam também por constante reformulações imprimem na escola novos conceitos e visões que modificam a compreensão do seu dia a dia(LIBÂNEO, 2013) .

A escola é uma organização formal de ensino, mas também é uma organização informal constituída por pessoas diferentes e cerceadas pelas políticas educacionais, pelas mudanças na modalidade de atendimento e que compreende o cotidiano dentro da escola LIBÂNEO(2003). Com o surgimento da Educação Integral/tempo integral estas mudanças continuam a ocorrer e várias discussões são levantadas desde então. A leitura que se faz da produção da escola é bem mais abrangente, procura-se inserir uma e outra, ou seja, na escola, na metodologia de ensino, nas políticas educacionais, na organização dos sistemas de ensino, e assim vai se construindo a visão da educação para compreender o cotidiano vivo da organização informal e do funcionamento da escola (LIBÂNEO,2003).

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL UM NOVO ESPAÇO DE TEMPO

A educação integral vem sendo discutida de forma abrangente e tida como um ideal de educação, O MEC (Ministério de Educação e Cultura) por meio das secretarias de

educação continuada, alfabetização e diversidade e ainda com a parceria do FNDE (Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação) retoma este ideal para, a partir do aprendizado com experiências bem sucedidas, levá-lo como prática as redes de ensino dos Estados e Municípios(MEC,2009).

A Escola de Tempo Integral se torna uma realidade presente e com ela ampliação do tempo dentro da escola, surge uma ressignificação do tempo e do espaço escolar. KLUMB(2012, p.118) Aponta que as vivências dos autores que formam a escola, compõem a escola serão também repensadas. O que se percebe então no cenário atual é que as políticas públicas voltadas para a educação delineiam novas perspectivas de tempo e modalidade de ensino, atendendo um anseio da própria sociedade. Como afirma KLUMB (2012, P.118):

A arquitetura política torna-se, assim, parte de cada cidadão , parte de nós mesmos. Dito de outro modo, sem demérito aos diversos momentos historicamente identificados em que essa perspectiva de educação é implantada, a educação integral é um anseio da população brasileira há algum tempo e sempre".

Todas estas propostas e mudanças no que diz respeito ao tempo da escola geram outras reflexões. MACHADO(2012,P. 267) fala do que se entende por ampliação de tempos educativos, faz um questionamento interessante, quando diz “Ampliar o tempo da escola garante a ampliação de aprendizagens significativas? porque como ela bem coloca no Brasil ampliação do tempo implica em ampliação de jornada escolar, e é justamente com base nesse pensamento que este artigo se debruça para entender como o professor se situa em meio às estas mudanças e conceitos de tempo.

É verdade que a ampliação do tempo pode trazer benefícios, oportunidades, mas questões precisam ser levantadas, MACHADO (2012,p. 268) “Como aproveitar a ampliação de tempo no sentido do Direito de Aprender dos educandos? O que de fato é importante ser aprendido pelos alunos? Como podemos avaliar se um aprendizado é significativo ou não para vida de um educando? Quanto tempo pode durar uma aula?. Estas questões contribuem para repensar a mudança do tempo escolar e dar novos significados para este tempo dentro da escola.

O reconhecimento da ação como a ampliação do tempo escolar implica em investir em reflexão sobre a pratica e ousar em estratégias e metodologias inovadoras, oferecendo ao maior número possível de alunos o direito de apreender. SPERANDIO e CASTRO (2012, p.322).

NOVO TEMPO DENTRO DA ESCOLA E A PRÁTICA DO PROFESSOR.

A dedicação de alunos e professores é fundamental para que a qualidade do ensino e aprendizagem ocorram de forma satisfatória para ambos, nesse sentido é preciso considerar a participação dos estudantes nos processos educacionais, afinal não são apenas destinatários da atividade educacional. A aprendizagem efetiva requer que sejam considerados no que diz respeito às características e ao contexto, meio em que vivem, a autoconfiança, capacidades e possibilidades de mediar conhecimentos, a família em suas relações interpessoal. (MOLL, 2012,322) este vínculo dentro da escola delinea muitos aspectos do cotidiano escolar e que interferem diretamente no sucesso tanto do aluno, como do professor. (Paulo Freire, 1996) diz:

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer é capaz de intencional sua consciência para própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Fazer parte deste espaço escolar, dentro deste tempo de permanência, exige de cada um envolvido, a capacidade de desenvolver a consciência, no sentido de estar, fazer parte, ter uma noção clara de pertencimento.

O interesse deste artigo surgiu justamente pelo motivo tempo e das horas que estes profissionais ficam no trabalho e lidando diretamente com crianças e adolescentes em tempo integral, pois é sabido que desenvolver, orientar crianças nesta faixa etária é um grande desafio, torna-se então relevante discutir como o professor da Escola de Tempo Integral se adaptou a nova rotina de trabalho no que diz respeito ao tempo e como ocorreu a inserção deste professor na Escola.

Há muito tempo a figura do professor exerce no cidadão um conceito de ensino, desenvolvimento e crescimento, afinal são eles que contribuem para a formação de um cidadão pleno, como evocam muitos autores, e não dá para discordar deste fato (LUCKESI, 2009). Faz uma consideração interessante quando fala que o papel da escola é sim não descuidar das convicções afetivas, sociais, políticas, mas que seu objetivo principal é o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

O dia a dia de cada um é permeado de muitas atividades e desafios que surgem a cada instante, gerando em cada um necessidades e competências para saber como conduzir cada uma delas, e a escola é recheada destes surgimentos de necessidades e uma competência

sempre exige uma competência maior e destas sempre encontram-se outras competências de alcance mais limitado, uma situação de classe geralmente apresenta múltiplos componentes, que devem ser tratados de maneira coordenada até mesmo de maneira simultânea, para chegar a uma ação que corresponda a necessidade apresentada (PERRENOUD,2000).

A responsabilidade do professor é constante e exige que tenham sempre uma atitude de ensino, conselho e cuidado, o tempo que dedicam para a escola é de certa forma extenso em comparação às escolas com período regular/parcial, uma vez que ficam nove horas corridas por dia em plena atividade dentro da escola.

Que estruturas cognitivas e emocionais estes profissionais desenvolvem durante o período de trabalho, como se dá a formação de cada um para o trabalho, neste artigo ira se perceber nos relatos dos entrevistados que o tempo que passam dentro da escola se torna em uma jornada de lutas, desafios, mas também de muito aprendizado e crescimento, compreendendo bem (Luckesi, 2009) quando diz: Estar interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente.

Assim a proposta de educação de tempo integral que já é uma realidade passa por muitos pontos de reflexão e precisa avançar em muitas considerações, principalmente no que diz respeito a qualidade de vida de seus professores, o que envolve compreender os valores, a educação, comportamentos, pois isto é a escola que é formada por pessoas, bem coloca AMBROSIO(2012, P.111), quando chama a atenção para a importância da discussão sobre valores e ainda reforça que não pode escapar destas reflexões e relações meios-fim, uma vez que se traduz em afirmações sobre a importância da educação e o que a envolve; já que são valores associados a ação educativa e se espera que nos indivíduos se tenha os efeitos destas ações. Afirma ainda e de forma bastante interessante que o currículo ;e baseado em conhecimento, em saberes e fazeres, e ai faz a reflexão ainda maior: como se relacionam conhecimento comportamento?.

E estas preocupações com educação e comportamento devem fazer parte realmente do cotidiano do professor, ainda mais em um tempo mais extenso junto com seus alunos que é oferecido pela educação de tempo integral.

Não há dissociação de conhecimento e comportamento, um depende do outro para promover crescimento, transformação AMBROSIO(2012, P.111) trata do comportamento quando diz: “A diferença essencial do comportamento humano, quando comparado com o de outras espécies, está na criação de mediadores para a resolução ... os acertos e equívocos na produção dessas intermediações resultam do encontro do comportamento e do conhecimento”.

É nesse ambiente onde se encontram pessoas com o fim único de se desenvolverem em todos os aspectos possíveis, que precisa haver uma interação e clareza do papel fundamental do professor e aluno, e ter a consciência que o tempo que passam dentro deste ambiente, precisa ser de qualidade e não apenas um passar de horas, e aqui especificamente muitas horas.

METODOLOGIA

Mais especificamente o tipo de metodologia utilizada para este trabalho foi a História Oral Temática, para desse modo, entender as narrativas dos professores sobre o tempo dedicado ao compartilhamento de saberes, ao preparo dos conteúdos e da formação pedagógica. Nesse sentido foram realizadas 03 entrevistas semiestruturadas com professores do ensino fundamental de uma Escola de Tempo Integral de Palmas, Tocantins, no segundo semestre de 2015.

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. ALBERTI(2014)

A metodologia adotada para este estudo foi História Oral por melhor atender as metas do tema, com o intuito de alcançar os professores com mais clareza e respeitando o ponto de vista de cada um, e tentando capturar a essência de cada entrevistado.

RESULTADOS

Nas conversas e entrevistas com os professores fica claro o entendimento do tempo que eles dedicam ao trabalho, tempo este causador de muitos desafios, anseios e angustias. Desafios porque dentro da referida proposta de tempo de ensino, o professor precisou se adaptar a esta modalidade e sendo desafiado a construir um novo perfil de professor repensando dia a dia suas ações e metodologias capazes de atender aos objetivos propostos pela nova modalidade. O homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa. (FREIRE, 1979).

Anseios porque imbuídos, revestidos de uma forte capacidade de desejo de ensinar e a partir deste promover um ambiente, espaço de ensino e aprendizagem adequados à formação de seus alunos e desenvolvimento de suas práticas, se sente em condições de avançar e criar novos métodos de ensino em um espaço de tempo maior.

RESSIGNIFICANDO O TEMPO DE TRABALHO DO PROFESSOR

A partir do ponto de vista de três professores percebe-se como ocorre este tempo dentro da escola e suas adaptações dentro desse novo tempo e a esta intensa rotina de trabalho. Respeitando fielmente o que por eles foi relatado em entrevista, ressalto o fator preponderante que é discutir o professor e sua função nesta proposta de ensino, em como ele se encontra e que desafios são enfrentados no dia a dia.

Ao ser questionados sobre como ocorreu sua adaptação a esta nova realidade de tempo de trabalho na escola, veja relato:

No inicio é a preocupação que a gente tinha com tempo que a gente fica na escola, naquele tempo tinha uma carga horária mais extensa, e com passar do tempo que foi diminuindo um pouco de 32 horas para 26 e ai fomos conquistando outros benefícios e vantagens para categoria né? é mais assim para mim eu sempre gostei, porque para mim foi realmente um desafio, eu vim para a escola porque quando eu tive a visão de escola de tempo integral, disse: isso vai ser uma tendência para o futuro, já que é um desafio para nós educadores, eu quero entrar agora logo para gente vê o desafio iniciar, assim foi um desafio mas é gostoso, gostei, eu gosto da área para trabalhar, hoje eu não me vejo trabalhando numa escola de tempo parcial, talvez pela adaptação do horário, minha adaptação foi assim tranquila. (CRUZ, 2015).

Percebe que o professor compreende que é necessário uma mudança de comportamento em razão do tempo que fica dentro da escola, que é realmente uma adaptação que para ele surge como um desafio, mas afirma que esta adaptação ocorreu.

A professora Barbosa também relata como ocorreu esta adaptação, veja relato:

Foi um desafio no inicio porque era tudo novo , diferente, escola grande e muitos alunos e ficar o dia inteiro , horas seguidas foi bem diferente, a rotina era muito diferente, mas aos poucos a gente vai se acostumando e como fomos a primeira escola, estávamos motivados, animados com este novo tempo dentro da escola, tudo diferente, escola grande, bonita, aulas diferentes, não foi muito fácil porque precisamos ir adaptando, então ficava me perdida as vezes, mas hoje é diferente gosto demais da escola de tempo integral e já me adaptei ao tempo que fico com os alunos e na escola, e

consegui organizar minha vida particular para esta nova realidade, não me vejo mais em outro tipo de escola (BARBOSA, 2015).

Fica claro que embora haja adaptação por parte dos professores entrevistados, mas que cada um desenvolveu um processo próprio para chegar a esta adaptação, interessante perceber que esta adaptação acontece em outros lugares do Brasil também e com outros anseios, no Espiro Santo por exemplo em escola estadual que passou por esta ampliação de tempo dentro da escola: “A participação do aluno é que mantém viva toda empolgação dos professores”, fala de um pedagogo da escola SPERANDIO e CASTRO(2012, p.330) e aqui cada um foi se moldando para aceitar este desafio deste novo tempo de atendimento da escola, buscando organizar sua vida para melhor atender seus alunos.

A Professora Brito relata também sua adaptação ao tempo, mas faz algumas considerações a respeito de seus anseios, vivências e dificuldades e ainda coloca a necessidade de que os governantes tenham um olhar especial , de valor aos professores que se dedicam a escola de tempo integral. Ela relata:

Foi interessante fazer parte da primeira experiência desta escola aqui em Palmas, no início foi difícil por causa da rotina que era muito pesada, ficar o dia inteiro dentro da escola e com tantos alunos, barulho, mas aos poucos fomos organizando a rotina e tudo foi melhorando, alunos também foram se acostumando, mas no início né? a gente sofre por que não sabe direito o que fazer, fica perdido até ir se adaptando com as aulas e o tempo de cada coisa, anda sofro com a quantidade de alunos em sala de aula, acho que deveria ser menor, e o tempo mais curto dentro da escola por causa do calor da tarde, mas no fim acho que me adaptei e gosto de trabalhar aqui, todo dia é um desafio diferente, também tenho aprendido, sofrido , mas cresço também, só espero que com passar do tempo os governantes olhem para gente com mais cuidado e valor. (BRITO,2015).

A professora mostra que no início não foi fácil sua adaptação, pois trata de uma mudança brusca de rotina de trabalho, e dentro desta nova rotina muitas coisas precisam ser assimiladas, não deixa de colocar suas dificuldades ainda existentes, mas aceitou o desafio e busca através dele crescer diariamente.

Do ponto de vista dos três professores entrevistados, a educação de tempo integral resultou em desafio que para eles deu certo , embora tenham passado por momentos de adaptações, perceberam que na educação de tempo integral o trabalho do professor surte um efeito maior e mais duradouro pela relação que desenvolvem com seus alunos, já que ficam muito tempo com eles, o que não identificavam na escola de tempo parcial.

O Relato dos professores vai ao encontro e condizem com o apresenta GIOLO(2012, P.98) diz que a escola de tempo parcial sofre limitações no que diz respeito as quatro ou cinco horas diárias de atividades que a escola oferece. Ele ressalta que estas são insuficientes para o desenvolvimento do conteúdo, fazendo apenas o mínimo sem contar com os feriados que minimizam ainda mais o tempo. “A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo de saber acumulado e, portanto incapaz de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor”.

Os professores compreendem que este tempo que passam com alunos é rico porque oferece a eles condições de cumprir com o conteúdo e ainda participar mais ativamente da formação de seus alunos.

No caso dos professores entrevistados que ministram nas series iniciais, são responsáveis pelas disciplinas do currículo comum e ficam muito mais tempo com seus alunos, já que cada professor regente fica um período inteiro em sala com os alunos, e em ficando um período acabam por desenvolverem um relacionamento maior e com maior condições de interferir no desenvolvimento de cada um deles.

O Professor destaca na sua fala que:

Existe um relacionamento maior e é porque eles ficam nove horas com a gente, eles ficam aos nossos cuidados muito tempo, ficam mais com a gente do que com a família, pois ficam aqui na escola com a gente nove horas, nesse tempo temos que ser tudo para eles, me apego muito a meus alunos, me preocupo, sou bem rígido e cobro muito deles. (CRUZ,2015).

As entrevistas mostram ainda a capacidade de cada professor tem de se reorganizar pessoal e profissionalmente para melhor desenvolver seu trabalho.

Aproveitam o tempo dentro da escola para não só ensinar seus alunos, mas também para aprimorar sua prática, crescer como pessoa e cidadão e desenvolver relacionamentos que contribuam para acrescenta em suas vidas vivências e experiências que os tornarão melhores.

Faz com que compreendam o sentido de viver junto, passar tempo junto, tempo este de qualidade porque envolve valores éticos, AMBROSIO(2012, p.106): "Sem essa ética do indivíduo e a continuidade da espécie não serão possível. A nova educação deve ser orientada para a busca permanente do novo, subordinada a ética primordial”.

Entretanto este período também apresenta dificuldades, como bem aponta Brito: “Aluno e professor fica perdido até ir se adaptando com as aulas e o tempo de cada coisa” (BRITO,2015).

Resgatando a fala do professor para ressaltar a importância da adaptação que passou cada um, e o que envolve, já que este trabalho objetiva mostrar este professor dentro deste novo tempo, o professor este ser que é capaz de se reinventar sempre, FREIRE(2003) e que precisa aprender um pouco de tudo para se encontrar em novos desafios.

Professor que precisa desenvolver a ética para melhor se posicionar e ensinar e que precisa dar novos significado a sua prática dentro deste novo espaço de tempo, e o tempo sempre é exigente independente de seu contexto. MACHADO(2012,p.270) “O tempo escolar precisa ser preenchido...Não há tempo a perder. Não há tempo para despropósitos. É preciso correr porque o tempo exige que devoremos o que fora proposto”.

Estes entrevistados devoraram o que lhes foram propostos nesse novo atendimento de tempo da escola.

Aceitei o desafio e hoje sou feliz demais na escola integral, gosto do tempo que passo aqui, também estou crescendo e aprendendo com meus alunos, todo dia é um dia diferente, é gostoso, mas é um desafio também. (CRUZ,2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se assim que o relevante na pesquisa foi desmistificar que o professor da educação integral sofre pela falta de tempo para suas atividades pessoais e em família, pois do ponto de vista dos três a distribuição da carga horária na educação de tempo integral lhes oferece melhor tempo que nas escolas ditas regulares, onde exerciam a docência anteriormente, foram unânimes em afirmar que preferem a escola de tempo integral para trabalhar. Os pontos de angústias encontrados na pesquisa foram mais no campo que se refere à quantidade de alunos, que torna o acompanhamento insatisfatório, e o barulho e indisciplina decorre deste quantitativo.

Aproveito ainda GIOLO(2012, p.102) que faz a seguinte reflexão: “A Escola de tempo Integral exige professor de tempo integral”. Não dá para estar em uma escola de tempo integral com pensamento de escola de tempo parcial, o professor precisa ter consciência deste novo tipo de atendimento e adequar a sua prática para o desenvolvimento do seu aluno dentro deste novo tempo proposto de atendimento escolar.

Compreende-se no entanto que esta não é uma realidade de todos, pois existem trabalhos e estudos que apontam resultados diferentes e que mostram que há descontentamentos e professores que não se adaptaram a realidade deste novo tempo da escola.

No entanto as entrevistas responderam a questão problema deste artigo que foi: O Professor da Escola de Tempo Integral se adaptou ao tempo da rotina da escola?.

Pelas resultados apresentados através das entrevistas realizadas, houve adaptação do professor ao tempo proposto de trabalho e que no decorrer da caminhada da nova experiência se conseguiu desenvolver a prática do trabalho neste novo atendimento de tempo dentro da escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, Verena - Ouvir Contar: textos em história oral - Editora FGV, Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Paulo (1979) - Educação e Mudança - Editora Paz e Terra, 12 edição, São Paulo , 2008.

LIBÂNEO, José Carlos - Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização - Editora Cortez, São Paulo, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos - Estudos e Proposições - Editora Cortez, 20 Edição, São Paulo, 2009.

_____. Ministério da Educação. Educação integral: texto referencial para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: MACHADO, Alexandro dos Santos Ampliação do Tempo Escolar e Aprendizagens Significativas, os diversos tempos da educação integral - Editora Penso, Porto Alegre, 2012, p.268.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: KLUMB, Marta Oliveira Rabelo Educação Integral como Política Pública: A sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos - Ed Penso, Porto Alegre, 2012, p.118.

PERRENOUD, Philippe - 10 Novas Competências para Ensinar - Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: SPERANDIO, Adriana e Janine Mattar Pereira de Castro tempo na Escola: Desafios compartilhados entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Ed. Penso, Porto Alegre, 2012, p.322.

MOLL, Jaqueline - Caminhos da Educação Integral no Brasil - In: D'AMBROSIO, Ubiratan de Valores: Um enfoque transdisciplinar. Ed Penso, Porto Alegre, 2012, p.111.

Artigo: COELHO, Ligia Martha - UNIRIO - Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental.

OBJETOS RADIOFÔNICOS: CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (BRAGANÇA- PARÁ, 1960 – 1970)

Rogério Andrade Maciel
danceroferio@yahoo.com.br
SEMEC

RESUMO: O estudo trata de uma análise sobre os objetos escolares radiofônicos enquanto elementos da cultura material escolar na educação de jovens e adultos em Bragança –Pará, no período de 1960 a 1970. Trata-se de uma pesquisa documental. Os documentos foram localizados no memorial de D. Eliseu, compreendem: “o livro SERB”, o livro de tombos e o livro “Viver é Lutar”. Os autores que balizam a análise são Fávero (2006); Vidal (2005) e Freire (1980). Ao estudar os objetos escolares radiofônicos enquanto elementos da cultura material escolar identificou-se as relações conflituosas existentes entre a prelaia do Guamá e os integrantes do movimento de educação de base. Os objetos escolares radiofônicos, é uma fonte de pesquisa para a História da Educação, pois no permite entender as diferentes formas e normas de ensinar aos jovens e adultos.

Palavras-Chave: objetos radiofônicos, cultura material escolar radiofônica, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os objetos escolares radiofônicos enquanto elementos da cultura material escolar na educação de jovens e adultos no período de 1960 a 1970, em Bragança - Pará. Apresenta como objetivos específicos: verificar como se deu a concepção do Movimento de Educação de Base e a implantação desse sistema educativo nesse período histórico; identificar a dinâmica organizativa entre a prelaia do Guamá e o Movimento de Educação de Base em Bragança-Pará.

Trata-se de uma pesquisa documental. Sobre a pesquisa documental Rodrigues e França (2010) diz que historicamente só os documentos escritos e ou manuscritos eram considerados como uma única forma para compreender as relações sociais do mundo. O discurso recorrente era que o pesquisador só poderia ter acesso aos documentos nas bibliotecas, nos acervos particulares e em centros de memória. Hoje, as concepções de investigação de documentos ultrapassam essa lógica de pensamento, pois as informações sobre um determinado objeto de estudo podem ser encontradas nos mais diferentes fontes: produções iconográficas, em filmes, diários, noticiários de rádio, na internet, correspondências entre outros.

Os documentos utilizados para este estudo, foram localizados no memorial de D. Eliseu, e compreendem: “o livro SERB: O Pioneiro em Tele Educação na Amazônia: O que é O que faz”, os livros de tombos, e o livro “ Viver é lutar”. É preciso ter clareza, que os

sentidos e significados dos documentos localizados possibilitaram compreender os objetos radiofônicos enquanto elementos da cultura material escolar radiofônica no Sistema Educativo Radiofônico de Bragança - (SERB).

Os autores que balizam a análise, são Fávero (2006); Wanderley (1984); Vidal (2005); Freire (1980) e Castro (2013). Estes autores são a base para dialogar sobre a cultura material escolar radiofônica e sua articulação com a educação de jovens e adultos.

O artigo compreende uma introdução e três seções. Na introdução apresento os objetivos da pesquisa, as questões científicas, o tipo de pesquisa e o aporte teórico.

Na primeira seção *“a concepção do MEB e a implantação do sistema educativo radiofônico no Brasil”*, trata sobre os movimentos populares e a implantação do sistema educativo radiofônico no Brasil.

Na segunda seção *“A Estrutura do Movimento de Educação de Base- MEB”*, apresenta o movimento de educação de base em sua organização, bem como as semelhanças e divergências entre este movimento, em alguns Estados Brasileiros.

Na Terceira seção *“Objetos radiofônicos e seus desdobramentos na cultura material escolar radiofônica na Amazônia Bragantina”*, trata dos elementos sobre a cultura material escolar na sua organização administrativa e pedagógica neste sistema de ensino. Por fim, tecemos nas considerações finais, uma síntese sobre a realidade que nos propomos a investigar.

1.0 A concepção do Movimento de Educação de base e a implantação dos sistemas educativos radiofônicos no Brasil.

Considerando as dimensões totais do homem, entende-se como Educação de Base o processo de autoconscientização das massas para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de libertação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitante, propiciar todos os elementos necessários para participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB NACIONAL – RELATÓRIO DO I ENCONTRO DE COORDENADORES, RECIFE, 1962 APUD WANDERLEY, 1984, P. 99).

A transcrição que abre a segunda seção deste artigo, apresenta o conflito entre o MEB/Nacional, constituído pelo grupo progressista da Igreja Católica, e o grupo conservador da Igreja Católica.

Para Wanderley (1984) o MEB tinha como uma das suas principais ações educativas a criação das Escolas Radiofônicas, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Muitas dessas atividades educativas eram realizadas com cunho de inserção de um programa amplo de educação popular, enquanto que outras experiências educativas propiciavam a instrução religiosa para a evangelização.

Aproveitando as redes de emissoras da Igreja Católica, o MEB lançou um programa de base através da Escola Radiofônica, onde mesmo baseadas na ideia provinda dos princípios norteadores de uma equipe nacional, as equipes estaduais e locais possuíam razoável autonomia para desenvolver estratégias locais de operacionalidade e criatividade em suas escolas radiofônicas (BRANDÃO, 2002).

Deste ponto de vista, de acordo com Wanderley (1984), naquela época histórica surgiram propostas de alfabetização de grupos, instituições e da cultura popular. Essas propostas visavam a promoção humana, a criação de novas técnicas educativas, a alfabetização com conscientização, a educação ligada à vida social e os programas de politização, via rádio.

As escolas radiofônicas, por sua vez já haviam sido iniciadas no Brasil em 1958, após uma série de propostas ao longo de quase trinta anos e algumas experiências – como a de Jannuzzi, em Valença, no Rio de Janeiro, que, em 1950, organizou um curso de alfabetização de adultos pelo rádio. Ao que consta com sucesso. Indica-se como matriz principal a experiência de Mons. Salcedo, em Sustatzena que deu origem a Acción Cultural Popular (ACPO), na Colômbia, em 1947³⁷. A criação do MEB, por iniciativa da CNBB, foi precedida de três experiências bastante próximas, a saber: do SIREMA do MEC; das escolas radiofônicas do SAR, da diocese de Natal, em convênio com o SIRENA e outro órgãos federais, principalmente do DNERu (FÁVERO, 2006, p. 03).

Diante disto, a proposta do MEB era intensificar as escolas radiofônicas com a existência das programações nas emissoras católicas já existentes e a criação de rádios para a operacionalização de escolas radiofônicas, bem como previa a melhoria do equipamento das emissoras em funcionamento, promovendo também, a partir das escolas, a organização de grupos e comunidades que seriam a base para as reformas na estrutura agrária do país.

³⁷ Em 1955, um frade Franciscano, frei Gil Bonfim, em articulação na *Revista Eclesiástica Brasileira*, estuda a viabilidade e conveniência da implantação de uma rede de emissoras católicas no Brasil, visando à catequese e à educação popular. Frei Bonfim inspirava-se na experiência da ACPO, criada por Mons. José Salcedo na Colômbia, em 1947. Tendo conseguido apoio governamental e cobertura da UNESCO, em 1955 a ACPO já tinha 7.500 escolas radiofônicas funcionando em 533 paróquias. E frei Bonfim procurava motivar a Igreja católica para algo semelhante no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 35).

De acordo com a proposta inicial do MEB foram concretizadas, no início de 1961, duas experiências da igreja católica: as escolas radiofônicas do SAR- Serviço de Assistência Rural, estando à frente D. Eugênio Sales, da Arquidiocese de Natal, e o SIRESE- Sistema Rádio Educativo de Sergipe, que era coordenado por D. José Távora, na arquidiocese de Aracaju (FÁVERO, 2006).

A experiência do SAR destinava-se a uma ação educativa comunitária para o meio rural. O trabalho pedagógico estava articulado com os cursos de aperfeiçoamento, reunião com os professores, pais e alunos, visando melhorar o ensino e organizar um ensino religioso nas escolas, promover a criação de clubes agrícolas e integrar a escola no trabalho da comunidade que eram integrados junto às paróquias.

Vale mencionar, ainda, que um dos pontos fortes da organização das rádios pautava-se na formação dos grupos e líderes da comunidade apoiados pela Campanha Nacional de Educação Rural- CNER³⁸ e o Serviço Social Rural – SSR, que impulsionavam uma ação social nas comunidades.

O SIRESE foi um dos frutos concretos do 2º Encontro dos Bispos do Nordeste, realizado em Natal, em 1959. Este encontro propiciou o sistema de parcerias entre a educação rural católica e os órgãos de assistência social que atuavam nas áreas das emissoras, o que possibilitou a aprovação das aulas radiofônicas em diversos Estados Brasileiros, com o intuito de planejar o programa para o Nordeste, e a aprovação de diversos decretos de expansão dos programas educativos radiofônicos.

Evidenciando as experiências do SAR e do SIRESE: a experiência do SAR, no Rio Grande do Norte, em Natal, deu base para a constituição organizativa de uma educação destinada aos jovens e adultos via rádio, em Bragança, pois:

O Sistema Educativo Radiofônico de Bragança teve sua origem em 27 de Janeiro de 1958, quando os padres da Prelazia do Guamá, numa reunião plenária em que examinaram os vários aspectos do assunto, aprovaram por unanimidade a organização do Sistema. Naquela oportunidade foi escolhido o Pe. Miguel M. Giambelli para coordenar todas as iniciativas necessárias à realização do empreendimento. Cada paróquia da prelazia se prontificou a dar

³⁸ A CNER foi criada em 1952, ligada à CEAA e foi fruto remoto do seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil em 1949 sob o patrocínio da UNESCO e da OEA, que gerou a experiência inicial de Itaperuna, no Estado do Rio de Janeiro, desenvolvida a partir de 1950. É fruto de uma série de reuniões que aconteceram no Ministério da Educação e Saúde, congregando especialistas de várias áreas profissionais, no início de 1951, com o objetivo de debater o problema das populações rurais e fazer um balanço do que estava sendo realizado nesse setor (FÁVERO, 2006, p.27).

uma parte de suas economias para possibilitar a aquisição do equipamento da Rádio Educadora e dos primeiros 150 receptores cativos, destinados às escolas radiofônicas. Para conhecer melhor seu novo compromisso, o Pe. Giambelli realizou vários estágios, entre os quais merece um destaque especial o de Natal (RN), onde teve oportunidade para estudar - in loco - a eficiente organização das rádios-escola do então cônego Eugênio Sales. No dia 17 de Setembro de 1960, o Pe. Giambelli compõe a primeira Equipe Central do SERB, a qual se dedicou a organizar cursos para monitores nas várias paróquias da Prelazia (TELE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA, s/ano, p. 03).

De acordo com essa citação, observa-se que o Sistema Educativo Radiofônico de Bragança também foi criado pela Igreja Católica, sendo mantido inicialmente com recursos das paróquias que faziam parte da prelazia do Guamá, estando à frente o Padre Miguel M. Giambelli, a quem coube implantar a Rádio Educadora de Bragança e de organizar o Sistema Radiofônico.

A ampliação ou expansão das emissoras católicas mediavam a implantação dos sistemas radioeducativos, inclusive no município de Bragança, onde funcionava a Rádio Educadora de Bragança (REB) e o SERB. Na fotografia abaixo, encontrada na secretaria do sistema, visualiza-se o antigo prédio da Rádio Educadora:



Figura 01: Prédio da rádio Educadora onde funcionou até 1990.

Fonte: Memorial de D. Eliseu – livros de Tombos (1990, p. 65).

O prédio da Rádio Educadora “*A Voz Católica da Família Paraense*” foi inaugurado no dia 12.11.1960 e funcionou por 30 anos, na Av. Barão do Rio Branco, hoje Avenida Nazeazeno Ferreira, no Bairro do Centro de Bragança. É pertinente compreender a origem da rádio, pois o sistema é uma das colunas mestres da Rádio Educadora de Bragança (REB).

É preciso considerar que nas escolas radiofônicas do Nordeste Brasileiro (SAR E SIRENA), em suas implantações estavam à frente os mebianos, megulhados por uma educação emancipatória que iniciou desde 1960, compostas pelos integrantes do movimento de educação de base. Logo, estes grupos eram apoiados pelos princípios de um processo de escolarização aos jovens e adultos, da consciência histórica (Freireana), estes visualizavam

uma revolução ou reforma nas estruturas sociais, principalmente no desenvolvimento humano e agrário. Enquanto que no sistema educativo radiofônico de Bragança, sua implantação iniciou-se com os padres da Prelazia do Guamá, numa concepção da congregação Barnabítica, por isso, este grupo conservador da Igreja, desenvolvia um trabalho de escolarização, na perspectiva da evangelização. Esta lógica só vai ser convertida quando em 1963, quando os mebianos adentram nas escolas radiofônicas, mas são tolhidos com o golpe da ditadura militar e são vistos como subversivos perante a ordem instituída.

Esses conflitos ideológicos de educação podiam ser encontradas nos sistemas educativos radiofônicos que variavam de Estado para Estado que se desdobram pela estrutura e organização das escolas radiofônicas.

2.0 A Estrutura do Movimento de Educação de Base- MEB

É nítido que a própria estrutura do MEB/Nacional conduzia as orientações e organização sistemáticas das equipes que se coadunavam com o processo ideológico de uma educação para os jovens e adultos, inclusive no município de Bragança.

Wanderley (1984) afirma que a lógica das práticas educativas, orientadas pelo MEB nacional, nem sempre era acatada pelas congregações religiosas que estavam à frente dos sistemas radioeducativos no Brasil. Na realidade, ocorriam adaptações sobre o trabalho orientado pelo MEB nacional. No caso de Bragança-Pará, iremos visualizar as práticas educativas, articuladas à conjuntura histórica, que influenciaram na concepção de educação desse sistema de ensino.

O MEB/Nacional possuía uma estrutura que foi gerenciada nos primeiros cinco anos, da seguinte maneira:

- a) Uma coordenação e administração de um Conselho Diretor Nacional, em que era composto por dez bispos e um representante do Ministério da Educação e da Cultura: uma diretoria executiva, composta de dois bispos, respectivamente presidente e vice-presidente do Conselho Diretor e um secretário executivo e um nacional, composto por uma equipe técnica e por uma equipe administrativa, com sede no Rio de Janeiro; b) havia uma coordenação Estadual em cada Estado, configurada por uma equipe Estadual, quando a extensão do trabalho exigisse, ou formada pelos coordenadores dos diversos sistemas locais; c) A unidade do MEB era o sistema radioeducativo, designado como sistema local que atingia uma área determinada – em geral correspondendo à área geográfica da diocese a que se vincula. A cada sistema correspondia uma equipe local. Em um caso apenas, no do MEB/ Maranhão, que só veio a contar com emissões sistemáticas em meados de 1966, e mesmo assim por pouco tempo, a ação

era integralmente desenvolvida por meio de contatos diretos com os grupos locais, justificando a designação de sistema de educação de base; c) A base dessa estrutura era representada por uma rede de escolas radiofônicas, no caso dos sistemas rádio- educativos, ou por uma teia de grupos, no caso do sistema de educação de base, e em geral por uma composição de dois sistemas. Entre as equipes locais e os grupos de base, em alguns estados, foram formados comitês municipais e a constituir, em fins de 1963 e 1964, mecanismos de participação efetiva das camadas populares envolvidas na programação das atividades e mesmo na sustentação do Movimento nos momentos de crise maior (FÁVERO, 2006, p. 05).

A estruturação do MEB compreendia uma organização sistemática de uma equipe que está articulada com diversos estados brasileiros, em meio à implementação e expansão dos sistemas radioeducativos. No caso do Município de Bragança-Pará existia, também, uma organização de uma equipe formada por um idealizador - Dom Eliseu; um coordenador - Padre Miguel Maria Giambelle; supervisores, monitores, professores-locutores e alunos, que participavam desse processo educativo de alfabetização de jovens e adultos. Evidentemente, o MEB nacional apresentava uma educação que estava conectada com os diversos sistemas radioeducativos, com uma linha de trabalho que era adequada ao contexto de cada Estado.

Segundo Wanderley (1984), os leigos tinham como referência a Comissão Executiva Nacional (CEN), dependente do Conselho Diretorio Nacional (CDN) que orientava e coordenava as atividades das equipes estaduais (E. E), das quais dependiam as equipes locais (EL).

Por isso, entender a estrutura do MEB/Nacional é visualizar até que ponto os sistemas locais, que eram gerenciados pelos bispos diocesanos, efetivaram ou não as propostas de planejamento, execução, quadro de equipe e a educação orientada pelo MEB/Nacional.

2.1 A Dinâmica Organizativa entre o Prelado e o MEB/Bragança na Educação de Jovens e Adultos

Para compreendermos a dinâmica organizativa do Prelado na organização do sistema educativo radiofônico, deve-se perceber o envolvimento dos padres para a construção da Rádio e do Sistema Educativo Radiofônico de Bragança.

Em 1960, D. Eliseu explica a importância da Rádio Educadora para Bragança e as mudanças que serão efetuadas pelos padres em cada paróquia ao obter um rádio em sua comunidade, como se pode observar nessa citação:

Com a graça de Deus e a proteção de Nossa Senhora do Rosário, padroeira de nossa prelazia, estamos prestes a iniciar uma atividade que oferecerá imensas vantagens espirituais e sociais a todos os nossos paroquianos, particularmente aos que moram no interior do Município. Falo da rádio educadora de Bragança, que provavelmente, estará no ar já para o mês de Maio como homenagem filial à mãe de Jesus e nossa”. Querendo antes de tudo beneficiar, com nossa rádio educadora, os católicos do interior da Prelazia, achamos oportuno, organizar logo de início, programas religiosos especiais para os fiéis reunidos nas numerosas capela da Prelazia, dando lugar de destaque a retransmissão da Santa Missa Dominical e os ensaios de cânticos. Torna-se necessário, meus queridos padres, que cada capela possua o seu rádio receptor. É porta voz do padre, é o catequista de nossos bons caboclos. De hoje em diante não poderá mais faltar. Melhor que falte a capela do que a voz que instrui, organize e anime nossos católicos. Quantas capelas há que passam todos os Domingos do ano completamente fechadas: Mil vezes melhor um rádio pendurado a uma árvore e os fiéis ao redor ouvindo a palavra de Deus cantando louvores ao altíssimo (MEMORIAL DE DOM ELISEU, CARTA CIRCULAR 24. 02.1960, LIVRO DE TOMBO II, 1947- 1964, ANEXO 44).

A mobilização desenvolvida por D. Eliseu com os vigários de cada paróquia foi decisiva para a implantação da rádio. Se inicialmente a Igreja estava trabalhando em prol da construção de paróquias e capelas no interior de cada Prelazia, a partir de agora vai investir na aquisição de rádios cativos e de espaços para organizar as aulas para os alunos da educação de jovens e adultos em cada paróquia. Toda essa mudança de papéis tinha como objetivo instruir o maior número de “*caboclos do interior da prelazia*”, com imensas vantagens espirituais e sociais.

Após a oficialização da Rádio Educadora no Diário Oficial, em 1960, e da mobilização de D. Eliseu com os padres de cada paróquia para arrecadar verbas para o funcionamento do Sistema Educativo Radiofônico, D. Eliseu buscou também recursos financeiros juntos às autoridades governamentais para a instalação das escolas radiofônicas.

No dia dezenove de Janeiro de 1961 D. Eliseu vai à Brasília à convite do Presidente Jânio Quadros, afim de participar de um encontro oficial, entre o presidente da república e os Bispos do Nordeste e Norte (só Bragança), que atualmente estão se dedicando as escolas radiofônicas. O presidente reuniu com os padres para apresentar aos bispos o decreto que constituirá o MEB, Movimento de Educação de Base sob a responsabilidade da Conferência dos Bispos do Brasil. Em Brasília é assinado o decreto nº 50.370 que cria o MEB. (MEMORIAL DE D. ELISEU Livro de Tombo II, S/P, S/A).

A citação acima retrata o prestígio social e político do Bispo D. Eliseu. Ele foi convidado pelo Presidente Jânio Quadros para participar de um encontro com os Bispos do

Norte e Nordeste que se dedicavam às escolas radiofônicas. Naquela ocasião o Presidente da República apresentou aos Bispos o decreto que instituiu o Movimento de Educação de Base sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Mais tarde o decreto do MEB se faria presente no SERB de Bragança, sendo um movimento que beneficiou o Sistema Educativo com recursos financeiros. Após a assinatura dos decretos entre o SERB e o MEB de Bragança, D. Eliseu trata de organizar os comitês, tanto do SERB quanto das paróquias que iriam constituir a Prelazia do Guamá.

2.2 A Constituição do Comitê na Prelazia do Guamá

Como vimos, D. Eliseu e Pe. Giambelli realizaram inúmeras ações para organizar a rádio e o sistema educativo radiofônico, e a Rádio Educadora foi consolidada em 1960, no município de Bragança; Pe. Giambelli e D. Eliseu solicitavam de cada paróquia da Prelazia do Guamá recursos para a ampliação e manutenção dos aparelhos. Todas essas ações deram base para o Prelado organizar, no dia 17 de dezembro de 1961, a constituição do Comitê de Bragança. Após a organização do Comitê de Bragança, no dia 31 de dezembro de 1961, ocorreu uma reunião dos membros da Prelazia para tratar de assuntos referentes à formação dos comitês das escolas radiofônicas paroquiais. Os comitês formados podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 01: Constituição dos comitês de Bragança e municípios da Prelazia

MUNICÍPIOS QUE COMPÕE A PRELAZIA	FUNÇÃO	NOME DOS PARTICIPANTES
BRAGANÇA- PA.	Prelado.	Dom Eliseu Maria Coroli.
	Superior dos Padres/ Professor/Desobrigas.	Pe. Paulo Maria Coroli.
	Vigário Geral da Prelazia/ Vigário da comunidade.	Pe. Miguel M. Giambelle.
	Imobilizando p. paralisia.	Pe. Leopoldo Gerosa.
	Professor/ Administrador das obras da Prelazia.	Pe. Luciano Brambille.
	Coadjutor Paroquial.	Pe. Ângelo Abeni.
	Secretaria e Professora- Locutora.	Irmã Ligia Arcoverde de Melo;
	Tesoureira.	Irmã Hortência Gama.
SÃO DOMINGOS DO CAPIM- PA.	Diretor	Pe. Vitório M. Grancini
	Presidente	Pedro Corrêa Sodré
	Secretário	Isabel Gomes de Araújo
	Tesoureira	Maria de Jesus Soares
	Presidente de honra	Prefeito Cipriano Rodrigues das Chagas.
	Diretor	Pe. Marino Coutino.

IRITUIA- PA.	Presidente	Raimundo Bruno dos Reis.
	Secretária	Profª Léa Nunes Cordeiro
	Tesoureira	Irmã Maria Helena Damasceno
	Presidente de honra	Prefeito Antônio Corrêa de Lima
SÃO MIGUEL DO GUAMÁ- PA.	Diretor	Pe. Ângelo Maria de Bernard
	Presidente	Aldemario Batista Pinho
	Secretária	Profª Raimunda Carvalho de Melo
	Tesoureira	Teresinha de Jesus Alaíde
	Presidente de honra	Prefeito Pergentino Dias de Sousa
OURÉM-PA.	Diretor/Vigário	Pe. Amos Bertuetti
	Presidente	Antenor Fonseca de Oliveira
	Secretária	Saldoceu Maria Alves dos Santos
	Tesoureira	Manoela Augusta da S. Matos
	Presidente de honra	Prefeito Antônio Neri
WISEU- PA.	Vigário	Pe. Mário Poward
	Coadjutor	Pe. Paulino Brambilla

Fonte: Memorial de D. Eliseu/ Livro de Tombo II – 1958 -1971. Escritos de D. Eliseu.

Convém frisar que os municípios que estava participando da educação de jovens e adultos via rádio eram aqueles que faziam parte da Prelazia do Guamá. A formação dos comitês era realizada, em sua grande maioria, pelos padres que estavam à frente da organização dos comitês paroquiais. Por isso, os comitês paroquiais do SERB se diferenciam dos outros sistemas educativos brasileiros, pois vários sistemas do Nordeste brasileiro já possuíam leigos católicos na sua dinâmica de trabalho, enquanto que no SERB não havia a presença dos leigos, pois além de serem formados por padres, existiam também sujeitos vinculados à Igreja Católica. Tanto é que Padre Giambelli foi efetuando um itinerário entre os municípios: de Ourém para São Miguel, de São Miguel para Irituia, de Irituia Para São Domingos do Capim, etc. Este foi um dos principais critérios de escolhas dos sujeitos que iriam formar o comitê paroquial.

Além dessa constituição, um dos motivos que levaram a primeira emissora católica da Amazônia Bragantina a se estender para diversos municípios foi utilizar as escolas radiofônicas para expandir a filosofia missionária barnabítica, ou seja, a instrução religiosa e, consequentemente, a agregação de mais adeptos do interior à Igreja Católica.

A formação do comitê central, paroquiais e a expansão dos rádios nas comunidades são oriundas de uma organização administrativa e pedagógica do Prelado de Bragança – Pará. Cabe destacar, ainda, que a organização administrativa passa pela criação dos comitês e a busca de recursos financeiros para o sistema, enquanto que a organização pedagógica possuía uma educação permeada pela instrução religiosa para os jovens e adultos. Diante dessa

organização pedagógica existe uma prática educativa do SERB, que advém de um saber religioso.

Para Fávero (2006), uma das dificuldades em se propagar um trabalho de conscientização e mobilização popular entre a equipe dos sistemas e as escolas radiofônicas é o número de escolas existentes na região Norte. Por ser gerenciado pelas dioceses, fazia-se presente no sistema educativo radiofônico somente a filosofia da evangelização, o seu caráter de politização ficava em plano secundário. Isso é demonstrado acima, tanto pelo número da formação dos comitês que compunham as escolas, quanto pela filosofia desenvolvida pela Congregação Barnabita, na Prelazia do Guamá. Neste ínterim isto se materializa nos objetos escolares radiofônicos que desenvolvem um trabalho coma educação de jovens e adultos.

3.0 Objetos radiofônicos e seus desdobramentos na cultura material escolar radiofônica na Amazônia Bragantina

Uma educação que não promove a emancipação, reduz o ser humano a um “autômato”, receptor passivo do conteúdo ideológico dominante, o que constitui a negação de sua vocação. A vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a quem se destina (FREIRE, 1980, p.34).

A citação acima apresenta o sentido da emancipação, bem como o envolvimento do sujeito no processo de construção do conhecimento. O processo de uma educação emancipatória possibilita a consciência, a liberdade e o desenvolvimento do ser humano. Essa liberdade é possível quando se valoriza a cultura do sujeito. Isso implica na tomada de consciência crítica de si mesmo sobre a realidade e de sua transformação social.

A conceituação sobre a cultura material escolar do rádio é utilizada, aqui, na área da história da educação pela influência dos estudos em cultura escolar, advindo da Nova História Cultural e pela produtividade do conhecimento da pesquisa dos historiadores sobre à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação (SOUZA, 2007).

É preciso ter clareza que a congregação Barnabítica, estava atrelada a um pensamento europeu dotado de uma corrente positivista, permeados por um movimento modernista, advindo da sociedade capitalista. Logo, estas produções científicas e históricas da educação

européia e norte americana irão refletir diretamente nos desdobramentos da cultura material escolar em diversos países, inclusive no Brasil, com as experiências das escolas radiofônicas.

Neste sentido de formação dos sujeitos, Gaspar (1996) nos diz que a cultura material escolar europeia possui um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcarem um conjunto de práticas que a incorporação de determinados comportamentos. Neste caso, ao se transmitir saberes, práticas e condutas de comportamento nas escolas radiofônicas, expressam-se a formação de valores educativos em cada sujeito e ao mesmo tempo uma identificação da cultura escolar presente em cada contexto.

Nessa lógica Gaspar (1995), nos diz que a cultura escolar não deve ser analisada sem as relações conflituosas ou pacíficas que elas mantêm, a cada período histórico, com o conjunto das culturas contemporâneas, religiosas, política ou cultura popular. Diante disso, a cultura material do SERB é discutida pelos livros utilizados, o papel do professor, os alunos da EJA, a função do monitor, os objetos escolares radiofônicos e o rádio como elemento da cultura material escolar.

3.1. Os livros utilizados para formação dos alunos da EJA



Figura 02: Livro do SERB.
Fonte: Diretoria do SERB

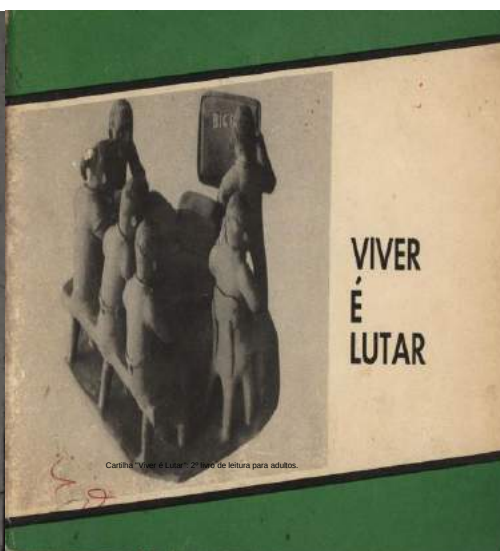


Figura 03: Livro “Viver é Lutar”
Fonte: www.viverelutar.com.br

Os livros utilizados nas escolas radiofônicas, fazem parte da cultura material escolar, pois apresenta uma lógica de interpretação histórica voltada para os estudos de representações, práticas, saberes, culturas, ideologias, que são peculiares a cada contexto histórico da educação brasileira (SOUZA; 2007).

O livro “SERB” O Pioneiro em Tele Educação na Amazônia O que é O que faz”; discute os Campos de Atuação do SERB; Metas alcançadas; Entidades que colaboram com o SERB. Este livro não possui autor e ano, entretanto, verificando o seu conteúdo é perceptível que o trabalho desenvolvido pelo prelado está sob o viés da ação missionária, obtendo assim, um saber religioso transmitido por meio de uma escola radiofônica.

Enquanto que o livro “Viver é lutar”, procurava responder às necessidades do homem do campo, representava um instrumento de alfabetização de jovens e adultos. O livro tinha por objetivo contribuir para que homens e mulheres refletissem sobre o mundo, as relações entre os homens e a sociedade brasileira. Isso acabou gerando conflitos entre as alas conservadoras e progressistas da Igreja Católica.

3.1.1 O professor da EJA

Um dos pontos primordiais no sistema educativo radiofônico era o professor- locutor. Este tinha que se reunir com os demais professores para planejar ações para serem desenvolvidas pela rádio e utilizar uma linguagem acessível para os alunos.

Quadro 02: Primeira equipe de professores do Sistema

NOME	DISCIPLINA QUE MINISTRAVA NO SISTEMA
Irmã Lygia Arcoverde de Lemos.	Português e Matemática
Pe. Miguel Giambelli e Padre Aluizio Neno.	Religião
Padre Mário Ferrero.	Orientações agrícolas
Ir. Maria Pereira Bragança.	História e Geografia

Fonte: Livro de Tombos.

De acordo com Sousa (2007) as disciplinas escolares, compreendem um amplo e renovado programa de pesquisa, do qual emergem e inter cruzam-se os campos de investigação e temáticas, tais como: a história da leitura, do currículo, da profissionalização docente, entre outras. Por isso, que dependendo da prática docente, este programa de pesquisa poderia ou não está imbuído de uma concepção progressista para e com os jovens e adultos.

Para Vidal (2005), esta lógica sobre a história das instituições educativas e das práticas de leitura e escrita, materializadas nas práticas de ensino utilizadas na sala de aula, pelas disciplinas ministradas dos professores, surgiu por uma análise sociológica que implicou no desvelamento de seleção, inclusão e exclusão social, praticados nos trabalhos escolares, a partir do qual se estabeleceu os processos de discriminação ou inclusão dos alunos, enverados pela ação docente.

Na experiência do SERB, quem ministrava disciplina, eram os professores que Pe. Miguel chamava, os professores normalistas, eram como se fosse hoje o ensino médio. Ele não escolhia, não pegava qualquer professor. Ele queria saber se aquela professora tinha que ter uma aquisição e uma queda para trabalhar indiretamente através do rádio, e de preferência que já participasse da Igreja.

3.1.2 Os alunos da EJA

Os alunos que participavam do Sistema possuíam mais de 15 anos e eram de diversas comunidades que compunham a Prelazia do Guamá.



Figura 04: Alunos na comunidade do Camutá, em Bragança – Pará.

Fonte: Memorial de D. Eliseu

No campo dos conteúdos ensinados e práticas escolares, as disciplinas escolares estão servindo como um produto específico da escola, ponto peculiar do sistema escolar que é inseparável das finalidades educativas, ambas se constituem como um complexo que não se reduz a um ensino explícito e programado. De acordo com Chervel (1988) apud Julia (1995), as disciplinas escolares podem mascarar para os próprios agentes, suas principais finalidades uma vez que são utilizadas como diversas manobras impostas de fora aos professores.

Esta imagem nos apresenta o monitor no meio da turma com o rádio e os alunos utilizando o seu material didático para anotar os conteúdos que eram transmitidos pelos professores-locutores do sistema. Os alunos tiravam suas dúvidas com os

comitês central e paroquiais, pois era inviável os alunos virem de outros municípios para tirarem suas dúvidas no Comitê Central.

3.1.3 O monitor da EJA

O monitor constituía-se em um dos personagens chaves do processo educativo, o intermediário entre os professores conscientizadores e os alunos membros da comunidade a serem conscientizados. O monitor é uma ponte entre a emissão organizada e a recepção que transformava os programas do rádio em uma escola radiofônica, o elemento que articula a escola, os alunos e a comunidade (WANDERLEY, 1984).



Figura 05: Alunos na comunidade do Camutá, em Bragança-PA.

Fonte: Memorial de D. Eliseu

O monitor tem a função de instruir os jovens e adultos e organizar as aulas. Porém, o maior objetivo da Diocese era que este monitor se tornasse um zelador ou catequista, membro direto à disposição do Vigário. Caso ocorresse a substituição do monitor, o mesmo deveria ter a formação e condutas similares daquele que foi selecionado, e ambos também deveriam ter o espírito de liderança para atuar no Sistema. Ao monitor cabia organizar as turmas, as quais não poderiam ter menos de 05 e no máximo 20 alunos.

3.1.4 A materialidade radiofônica



Figura 06: Transmissores do rádio
Fonte: Livro de Tombos



Figura 07: Radio educativo na comunidade
Fonte: Memorial de D. Eliseu

É preciso considerar, ainda, que os objetos escolares, se materializam com a produção dos sentidos, estão presentes pela produção, mais também pelo que concerne a problemática da reprodução social da produção de cada artefato criado pelos sujeitos nas instituições escolares. Esta problemática sobre a produção dos objetos e seus artefatos estão contidos nos vestígios do passado, que possibilitam uma análise crítica dos historiadores (CASTRO, 2013).

Na figura 06, observa-se que os objetos escolares (mesa de operação do rádio, transmissores, antenas parabólicas, a frequência do rádio educativo, microfone), propiciavam as aulas dos professores locutores. Isso é visto pelos objetos escolares radiofônicos que se desdobram numa cultura material. Ao escutarem a aula existe uma cultura imaterial pela frequência do rádio.

Na figura 07, o rádio na comunidade, é um portador da cultura material escolar. Isso porque, a medida que os alunos escutavam os seus professores, ocorriam um processo de ensino e aprendizagem a longa distância. Daí, o porque que essa cultura imaterial utilizada pela frequência se desdobra nos processo de ensino e aprendizagem dos alunos, desdobramento da cultura material escolar radiofônica.

4.0 Considerações Finais

Ao analisarmos os objetos radiofônicos e seus desdobramentos com a cultura material escolar e a educação de jovens e adultos na Amazônia Bragantina, não podemos desconsiderar que os movimentos populares destinados à alfabetização e escolarização dos jovens e adultos, como o movimento de educação de base permitiu compreender, que a lógica de consciência crítica ou acrítica em cada sistema educativo radiofônico. E isso, possibilitou os desdobramentos na organização das escolas radiofônicas brasileiras. Logo, identificou-se

uma análise sobre os objetos radiofônicos na EJA, que perpassam por inúmeros conflitos, na década de 60 a 70 do século XX.

Os movimentos populares, que foram advindos da experiência de Paulo Freire, nas escolas radiofônicas do Nordeste Brasileiro (SAR E SIRENA), obtiveram uma relação de sua implantação diretamente ligada ao movimento de educação de base. Logo, estes grupos eram apoiados pelos princípios de um processo de escolarização aos jovens e adultos, da consciência histórica Freireana. Enquanto que no sistema educativo radiofônico de Bragança, sua implantação iniciou-se com os padres da Prelazia do Guamá, numa concepção da congregação Barnabítica, por isso, este grupo conservador da Igreja, desenvolvia um trabalho de escolarização, na perspectiva da evangelização.

Ao observarmos o rádio e os seus objetos escolares (mesa de operação do rádio, transmissores, antenas parabólicas, microfone, a frequência do rádio educativo), verificou-se que a presença de uma cultura (i) material escolar. Daí porque o rádio nas comunidades que possuem jovens e adultos, é um portador da cultura material escolar e de certa forma forma e disciplina os sujeitos por uma escolarização de jovens e adultos de cunho evangelizador.

5.0 Referências

BENCOSTA, Marcus Levy. A noção de cultura material escolar em debate no campo de investigação da história da educação. In: CASTRO, C. A.; S.L.V.(org.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013, pp. 21-33.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador: ensaio de cristologia crítica para o nosso tempo**. Petrópolis: Vozes, 1986

CASTRO, Cesar Augusto. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos, (MA, SP, PR, SC E RS) - 1870/1925**. São Luís/EDUFMA: Café & Lápis, 2 ed. 2013.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Souza, de Gizele. In: **La culture scolaire of the history of education** (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmerier, 1995, pp 353-382.

SOUZA, Rosa de Fátima. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA (org.). Marcus Levy. **Culturas escolares e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 163- 187.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária**, (Brasil e França), no final do século XIX, Campinas e outros associados, 2005.

CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRISE DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

Alessandra Peternella
alepeternella@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é desvelar os condicionantes históricos de origem da crise da pedagogia como ciência, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que busca na prática social humana, base sobre a qual erigem os conflitos de ideias e a luta ideológica travados ao longo da história, as causas dessa crise. Para iluminar o caminho investigativo, elegeram-se categorias e leis da dialética materialista e histórica. Os resultados indicam que os condicionantes históricos que dão origem à crise da pedagogia como ciência, são aqueles que levam a burguesia a se constituir como classe reacionária ante a tomada de consciência da classe trabalhadora como revolucionária. A luta entre essas classes se expressam na luta entre ideologias pedagógicas que são formuladas para superar ou respaldar a manutenção do projeto de sociedade da burguesia, sendo as elaboradas com este último propósito as que se tornam dominantes. Concluímos que a crise da pedagogia, entendida como a dificuldade para se desenvolver como ciência, somente será resolvida mediante a superação das condições objetivas que as determinam, por outra sociedade em que não haja a exploração e dominação de uns sobre outros.

Palavras-chave: Crise da pedagogia como ciência. Luta de classes. Luta ideológica.

INTRODUÇÃO

Ao se traçar o “estado do conteúdo” em relação ao significado de pedagogia no cenário nacional, por meio do levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e livros produzidos nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos de 1990, período em que desencadeia uma ampla reforma nas políticas educacionais brasileiras, observamos, não ser consensual o que a define, levando à seguinte indagação: em que base se assenta as diferentes concepções de pedagogia?

O fato de haver edições e reedições de obras que versam sobre a identidade da pedagogia dão pistas de que se trata de um tema ainda em pauta. Como exemplo, citam-se os livros organizados por Selma Garrido Pimenta, *Pedagogia, Ciência da Educação?*, publicado inicialmente em 1996 e reeditado em 2011; *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*, cuja primeira edição data de 2002 e a terceira edição de 2011; *Pedagogia e Pedagogos para quê?*, de José Carlos Libâneo, publicado em 1998, com a 12ª edição, em 2010, e segunda reimpressão, em 2012; *Pedagogia como Ciência da Educação*, de Maria Amélia Santoro Franco, resultado de sua tese de doutorado, publicado em 2003, com segunda edição ampliada, publicada em 2008. Os autores supracitados, na apresentação de suas obras,

justificam que as ideias nelas expostas permanecem atuais e indicam a necessidade de manter o debate sobre a pedagogia constituir-se como ciência e de retomá-lo no que se refere à formação do pedagogo no Brasil, pós Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Na contramão dessa defesa, da pedagogia como a ciência da educação com exclusividade no trato do fenômeno educativo, encontra-se aquela que afirma que para a sua apreensão faz-se necessário o empenho das “ciências da educação”, sendo a pedagogia uma delas e não a que tem em si a responsabilidade de respostas aos problemas da prática pedagógica. Esse movimento, de acordo com Cambi (1999, p.587), origina-se na segunda metade do século XX, pela abertura da pedagogia aos

[...] problemas mundiais, para as práticas educativas e teorizações pedagógicas elaboradas em área não européia e, portanto, caracterizada por uma condição econômica, política e social e por tradições culturais bastante diversas das que são típicas em países mais adiantados.

Contribuições vindas dos estudos antropológico-culturais; inovações pedagógicas realizadas por países em desenvolvimento; e campanhas de educação popular evidenciaram, segundo o referido autor, a necessidade de pôr em dúvida uma série de certezas pedagógicas, permitindo à pedagogia e à educação enriquecerem-se de novos modelos e novos horizontes. O autor sustenta que “[...] a Pedagogia entrou em crise como saber unitário ao se tornar cada vez mais tributária de saberes especializados, assumidos como ‘ciências auxiliares’, mas que, na realidade, reescrevem sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores” (CAMBI, 1999, p.596).

Este fato, portanto, revela a defesa de uma pedagogia específica para cada “realidade”, coadunada ao ideário da valorização da diversidade e da diferença, bem como da ênfase na cultura e na identidade local, quando, contraditoriamente, no âmbito econômico, observamos o avanço do capitalismo para as mais diferentes regiões do Planeta, com a globalização da economia capitalista, em que se proclama um sujeito cosmopolita.

Também foi observado que a problemática referente à indefinição sobre o que compete à pedagogia e às ciências da educação não se restringe ao Brasil, está presente nas discussões de autores latino-americanos, portugueses, italianos, franceses e alemães, conforme os estudos de Cabral (2003), Franco (2012) e Saviani (2008a). Ainda, a indefinição quanto ao significado do que seja a pedagogia, de acordo com Saviani (2008a), expressa-se

em fatos como o de vários países da América Latina não denominarem os cursos das universidades destinados à formação de educadores como pedagogia, mas como ciências da educação. Além disso, o autor destaca que uma marca em sua trajetória é seu caráter polêmico, por ter o pensamento pedagógico, ao longo do século XX, sido atravessado por tendências contrapostas, as quais disputam a hegemonia do campo educativo.

Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova (SAVIANI, 2008a, p. 144).

Os discursos elaborados por esses diferentes grupos, segundo Saviani, constituem o que caracteriza o discurso pedagógico, no qual um lado expõe em que consiste seu corpo de teorização e seus princípios em contraposição aos pontos que compõem o do oponente (SAVIANI, 2008a).

Autores, como Franco (2008, 2012, 2011); Libâneo (2000, 2005, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b); Mazzotti (2011); Franco, Libâneo e Pimenta (2011); Pimenta (2000, 2011a, 2011b); Ferreira (2010); Saviani (2007, 2008a); Moreira (2007); Pinto (2006), Cabral (2003); Cambi (1999); Brzezinski (1996), dentre outros, têm focado seu olhar investigativo no estatuto epistemológico da pedagogia e de sua cientificidade, acenando possíveis caminhos que possam ser trilhados com vistas à superação desse dilema. Nos estudos supracitados é possível afirmar que há convicção entre os autores em dizer o que a pedagogia é, porém, isso não significa haver consenso em relação às definições.

Ante o exposto, verificamos posicionamentos opostos sobre a pedagogia que se revelam como uma problemática que está longe de ser atual. No que tange à cientificidade da pedagogia, depreendemos que esta questão remonta o século XIX, em que passa a erigir, desde então, diferentes e divergentes elaborações teóricas sobre como organizar o processo pedagógico, fato este que desvela um cenário no qual contracenam posicionamentos aparentemente opostos sobre o que a define, pois ora é reafirmada como ciência da educação, ora como uma das ciências da educação, ora como a negação do seu estatuto de cientificidade. Não há, portanto, um significado único do que ela seja e de qual o seu papel ou finalidade na organização do processo educativo dos homens para e na sociedade atual, o que aponta para a

crise da pedagogia expressa em **posições ambíguas**, que dificultam seu desenvolvimento como ciência da educação.

Nos estudos anteriormente mencionados foi observada a ausência de discussão das relações entre os aspectos externos dessa crise, entendida como as dificuldades da pedagogia de desenvolver-se como ciência. Tal fato constituiu-se em uma lacuna, expressa no seguinte problema de pesquisa: **quais os condicionantes externos da crise da pedagogia como ciência?** A busca por resposta ao problema nos remeteu aos condicionantes que lhe deram origem.

A relevância desta investigação está em buscar desvelar os determinantes advindos das condições objetivas das dificuldades que a pedagogia como ciência enfrenta na atualidade que condicionam a problemática pedagógica, ou seja, o que há em comum no conflito que se denota no estabelecimento da pedagogia como ciência da educação ou como uma das ciências da educação ou mesmo da perda de sua cientificidade.

Esta necessidade investigativa pauta-se na tese de que o conflito de ideias e de práticas pedagógicas, presentes na formação e na prática pedagógica atual, é reflexo das ideologias pedagógicas predominantes como expressão dos interesses da classe dominante, desencadeado a partir da segunda metade do século XIX, para a manutenção do projeto de sociedade burguês. Como a sociedade capitalista é contraditória e ambígua, também o é seu projeto de formação humana e, a cada momento de crise econômica, que coloca em risco seu projeto social, desenvolvem-se estratégias para sua recomposição, dentre essas a elaboração de “novas” ideologias pedagógicas que contribuem para a manutenção da sociedade vigente. Desse modo, a luta ideológica, entre material e ideal, só pode ser resolvida mediante um projeto de sociedade e de formação humana, que se oponha ao capitalismo, sem o qual a pedagogia configura-se permanentemente em crise, ou seja, criam-se as condições para o seu desenvolvimento como ciência, mas ante as contradições da sociedade este é emperrado, dificultado.

O caminho a trilhar é o que possibilita buscar na prática social humana, base sobre a qual erigem os conflitos de ideias e a luta ideológica travados ao longo da história, as causas da crise da pedagogia. E, para iluminar o caminho investigativo, elegeram-se categorias e leis da dialética materialista e histórica, vinculadas reciprocamente, para contribuir metodologicamente com a elucidação do problema de pesquisa: as categorias *trabalho e divisão social do trabalho*; *classes sociais* e *luta de classes*, como motor da história; a lei da

dialética *unidade e luta dos contrários*; a *contradição* entre desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

O intuito de verificar como nas contradições antagônicas da sociedade capitalista, a partir da luta de classes aí estabelecida, entre as classes principais deste modo de produção: burguesia e proletariado, a pedagogia configura-se como área do conhecimento que se ocupa dos fins e dos meios de como ocorre ou deve ocorrer a educação dos homens nesta mesma sociedade.

A apreensão da tese, porém, não se constitui tarefa simples, por não ser um fato visível empiricamente, pois como advertem Marx e Engels (2007a), em todas as épocas, a classe que detém o poder material dominante em determinada sociedade, detém o poder espiritual dominante, isto é, “Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de ideias, [...] as ideias de sua dominação”, como classe (MARX; ENGELS, 2007a, p.48).

Em continuidade a esta explicação Marx e Engels (2007a) ressaltam que a divisão do trabalho, como uma das forças capitais da história, também se manifesta na classe dominante, sob a forma de divisão do trabalho intelectual e trabalho material, configurando duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe: a dos pensadores, os seus ideólogos ativos, que elaboram as teorias da ilusão que essa classe tem de si mesma; e a dos membros ativos dessa classe, que têm menos tempo para alimentar ilusões e ideias e que mantêm uma atitude mais passiva e receptiva em face dos pensamentos e das ilusões elaborados pelo outro grupo e, embora esta cisão possa chegar a certa oposição e hostilidade das duas partes em questão, ao surgir algum conflito prático em que a classe toda fique ameaçada em seu domínio, “[...] essa oposição cai por si mesma, enquanto vemos volatilizar-se a ilusão de que as ideias dominantes não seriam as ideias da classe dominante e que teriam um poder distinto do poder dessa classe” (MARX; ENGELS, 2007a, p.49).

É neste momento que surgem outros ideólogos que resguardarão o poder da própria classe, com especial vigor, elaborando diversos argumentos fundamentados na ética, na religião e na filosofia, de forma consciente ou não. Estas concepções posicionar-se-ão contra o que era dominante e servia à burguesia até então, defendendo que a educação é a solução para todas as mazelas da humanidade, mas deve pautar-se em outros fundamentos, que não aqueles de que estava se servindo até então, sendo este o motivo pelo qual não estava conseguindo atingir seus objetivos. Estes “novos” pensamentos são apresentados como algo

objetivo e independente e não como produto da classe ameaçada, pois se assim fossem apresentados seriam varridos com ela. Esses pensamentos, porém, se forem considerados como verdades e normas gerais, como princípios universais, podem transformar-se em poderosas armas na luta contra as classes revolucionárias. “Precisamente esta mistificação é o conteúdo essencial da ideologia na sociedade classista”. Ela “[...] consiste em apresentar as ideias que defendem os interesses da classe dominante, como interesse acima das classes, como ideias úteis para todos” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23).

Neste ponto, firmamos que, o presente estudo guiar-se-á pelo significado de ideologia definido por Marx e sintetizado em Suchodolski (1966, p.18): “A ideologia caracteriza-se por um complexo de concepções que simula a realidade, uma mescla de concepções, em cuja quimera se encontra a sua origem de classe histórica, a qual desempenha um papel a serviço dos interesses de classe”. A ideologia não é mais do que um aspecto da história dos homens e significa “[...] colocar a realidade sobre a cabeça”.

Para discutir como a pedagogia assenta-se nas contradições da sociedade capitalista e como nelas situa sua crise como ciência, entendida como as dificuldades que emperram seu desenvolvimento, é que se empenhamos esforços, por meio dos quais intentamos contribuir para a compreensão de sua problemática essencial com uma análise capaz de revelar as dificuldades interiores que o pensamento pedagógico moderno enfrentou e enfrenta no desvelamento das contradições internas, que se tornaram ponto de partida da unidade e da luta de concepções contrárias e da identidade de concepções aparentemente opostas, a partir da análise das contradições externas que as condicionam.

Embora não haja fronteiras para uma análise em profundidade e nem delimitações de períodos, quando se quer compreender as intrincadas teias da história em que se conecta a humanidade, consideramos importante delimitar um momento para atender ao presente propósito, o qual se situa na transição do papel da burguesia como classe revolucionária, para classe reacionária. Isto é, se no período que corresponde à “dupla revolução”, a industrial e a francesa (HOBSBAWM, 2012), a burguesia cumpre seu papel revolucionário, por meio do qual faz sucumbir o modo de produção feudal, no final da primeira metade do século XIX, com a revolução proletária de 1848, passa a assumir um novo papel como classe, o de reacionário.

Esclarecemos que essa afirmação assenta-se nas considerações de Marx e Engels (2007b) no *Manifesto do Partido Comunista* e sua leitura permitiu depreender elementos para estabelecermos um marco, com todo o risco que isso implica, entre um antes e um depois, na

luta entre as classes principais do capitalismo. Isso significa dizer que, o fato de a burguesia tomar consciência de que ser uma classe revolucionária já não mais se constitui em uma estratégia interessante, coincide com a tomada de consciência da classe operária de que a revolução é necessária para a sua libertação da opressão do capital. Entendemos que, nesta contradição, passa a existir, de forma mais evidente, as possibilidades de outra sociedade.

Consequentemente, na luta por construir uma sociedade que supere o capitalismo, reside a luta por se construir a educação dos homens de uma forma completamente diferente e, portanto, de uma pedagogia que dê conta desta tarefa de maneira diferente, ou melhor, oposta, da que é exigida para formar os homens no capitalismo. E, é com base nestes pressupostos que nos empenhamos em buscar subsídios à compreensão da crise da pedagogia, uma vez que os homens em qualquer modo de produção da vida precisam ser educados.

Condições de origem da crise da pedagogia como ciência

É a partir da década de 40 do século XIX, em consequência do processo de desenvolvimento econômico que o antecede, que a burguesia passa a revelar sua outra face, que não aquela de regozijo perante o domínio e a transformação sem precedentes, a seu favor, das forças naturais e sociais. Deixando de ser classe revolucionária, transita, então, para sua posição como classe reacionária, negando a própria história, pois é nesse contexto que o proletariado insere-se como classe na prática política, como um agente autônomo, e apresenta-se não mais somente em oposição à sociedade burguesa, fato que se registra desde o princípio, mas com outro projeto de sociedade que implica a supressão daquela que o oprime (PAULO NETTO, 2009).

Esse projeto de sociedade já se vê registrado programaticamente no *Manifesto do Partido Comunista*, redigido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no ano de 1847, sob o desígnio da *Liga dos Comunistas*, uma associação operária internacional, fundada na cidade de Londres, que, nas condições de repressão à época aos movimentos operários, só podia ser secreta. Essa associação delegou a Marx e Engels, seus fundadores, que redigissem o programa teórico e prático do Partido, pormenorizadamente, para fins de publicação.

No *Manifesto* apresenta-se um balanço da sociedade capitalista e identifica-se nas mudanças provocadas pela burguesia aquelas que passavam a emperrar o seu desenvolvimento e o da humanidade como um todo.

As condições burguesas de produção e de troca, o regime burguês de propriedade, a sociedade burguesa moderna, que fez surgir tão poderosos meios de produção e de troca, assemelham-se ao feiticeiro que não consegue mais dominar as potências infernais que evocou. Há algumas décadas que a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as relações modernas de produção, contra o regime de propriedade que condicionam a existência da burguesia e de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007b, p.53).

Na sequência de suas reflexões, os autores supracitados explicitam que as forças produtivas de que a sociedade capitalista dispõe não favorecem mais à civilização burguesa e seu regime de propriedade, pois as relações de produção não correspondem ao seu desenvolvimento. Essa contradição pode ser verificada em cada momento de crise, que desvela o que em outras épocas seria absurdo: a epidemia de superprodução. E como a burguesia busca suplantando essas crises? Destruindo, de um lado, pela violência, uma massa de forças produtivas e, de outro, conquistando novos mercados e explorando mais intensamente os antigos. Contudo, seus efeitos, envolvem a preparação de crises mais gerais e mais poderosas e a diminuição dos meios de preveni-la (MARX; ENGELS, 2007b).

É nessas condições que “As armas de que se serviu a burguesia para abater o feudalismo agora se voltam contra a própria burguesia”, de modo que esta “[...] não forjou somente as armas que a levarão à morte, produziu também os homens que vão empunhar essas armas: os operários modernos, os proletários” (MARX; ENGELS, 2007b, p.54). E, com essas passagens, extraídas de um documento, em que participou um grupo de trabalhadores insatisfeitos e reunidos para discutir e sistematizar suas ideias revela-se um nível elevado de consciência de classe e, portanto, uma ameaça à burguesia, que a partir de então, posicionar-se-á contra esse projeto social, por meio de estratégias várias para evitar que o seu plano de sociedade seja sucumbido.

É, portanto, sob os auspícios dos ideais iluministas e humanistas, que a burguesia conquista poder econômico e, progressivamente, o poder político, promovendo o avanço do conhecimento científico, necessário às demandas da produção industrial, por isso é colocada como revolucionária, ao opor-se às concepções de mundo e de homem medievais, idealizando o “novo” contra o “velho”. Nesse momento, faz-se presente tanto seu lado ideológico progressista, de defesa da emancipação do ser humano, de crença na razão e na capacidade do homem construir sua história, como seu lado ideológico reacionário, que apontava para a naturalização do social, para a alienação das relações entre os seres humanos, para o

esvaziamento do indivíduo, para o subjetivismo e o irracionalismo. Após as revoluções de 1848, é esse lado ideológico reacionário da burguesia que tomará vulto (ARCE, 2002).

Esses diferentes posicionamentos da burguesia refletirão sobre os fins da educação expressos nas teorias filosóficas e pedagógicas elaboradas à época. Como progressistas, essas teorias refletiam as aspirações da burguesia, de luta contra o velho, mas, em última instância, seus fins educacionais, constituíam-se em reacionários, pois se direcionavam para a adaptação do indivíduo ao ideal de vida burguês. Sob uma base filosófica idealista, os teóricos pregavam uma educação para a ideia de humanidade, para a formação de valores e virtudes, o que conduzia os filhos da burguesia à reprodução do seu ideal de classe e os filhos dos trabalhadores e eles próprios, quando tinham acesso à educação formal, seja nas fábricas, nas escolas ou nos abrigos e instituições filantrópicas, a submeter-se mansamente ao jugo da opressão capitalista.

Muitos foram os teóricos que, de forma sistemática, complexa e, sobretudo, densa, produziram suas interpretações sobre o mundo e o homem e, explícita ou implicitamente, teorias pedagógicas influentes, até os dias atuais. Nelas definem como este homem deve ser educado, coerente com sua visão de mundo. Contudo, seus sistemas teóricos carregam a marca da contradição entre capital e trabalho, por reproduzirem um ideal de classe social, negando ou naturalizando a divisão social do trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

As contradições da sociedade capitalista, entre capital e trabalho, estão expressas nos sistemas filosóficos e pedagógicos propostos, em que a burguesia suscita uma educação eficaz na sua formação como elite dirigente e sábia, capaz e competente na tarefa de comandar as massas e a nega, em seu pleno desenvolvimento ao povo, ao oferecê-la a este de forma limitada e moralizante.

No século XIX, devido às importantes descobertas científicas, o papel da ciência na produção material cresceu de maneira expressiva, revolucionando a base científica e técnica da produção. Nas condições dessa revolução, as ciências aplicadas passaram a fazer parte imediata das forças produtivas, aumentando sem cessar o número das descobertas científicas, incluindo as que servem diretamente ao desenvolvimento da produção material, como a química e a física.

A ciência, portanto, como campo de produção, sistematização e aplicação de conhecimentos, passou a cumprir um importante papel como força produtiva, embora não seja em si força produtiva, devido à sua influência direta no desenvolvimento técnico, mas, além

disso, passou a desempenhar um papel importantíssimo no desenvolvimento dos próprios produtores dos bens materiais, em virtude da necessidade de aumentar o seu nível cultural e profissional em função das exigências de aperfeiçoamento na organização do processo produtivo. Todavia, esta necessidade formativa do trabalhador, potencialmente presente no trabalho fabril, é suprimida pela divisão social do trabalho que o limita a assumir parcialmente uma ocupação no processo produtivo.

Marx (2013) esclarece a contradição do desenvolvimento das forças produtivas revolucionadas constantemente mediante as necessidades colocadas pela grande indústria e o que potencialmente pode ser desenvolvido mediante a superação da divisão social do trabalho, que sob as condições capitalistas de vida ficam aprisionadas, só podendo ser libertadas pelos próprios trabalhadores. E, com o ensino vinculado ao trabalho fabril, concedido aos filhos dos trabalhadores pela burguesia, em virtude do avanço da industrialização, do emprego de máquinas que cada vez mais exige destreza do trabalhador para manter o ritmo disciplinado e garantir produtividade, dada a minuciosa divisão das tarefas cada vez mais racionalizadas, os países industrializados foram obrigados, nessas circunstâncias, a criarem sistemas nacionais de educação.

Contudo, como a criação dos sistemas nacionais de ensino ocorre no período contrarrevolucionário burguês, em que a figura do ser humano desenvolvido em sua plenitude, ansiada pelo Iluminismo, deixava de ocupar seu espaço na sociedade e como nem a educação e nem os negócios estavam abertos para todos, surgirá à necessidade de treinar os operários e camponeses a desejar o ideal de vida do homem burguês, para o que era mais interessante despertar neles a crença de que esse ideal era possível de ser atingido pela educação, do que pelos negócios. Assim, “Os homens burgueses bem-sucedidos eram apresentados como pessoas que deviam pouco ao nascimento, que foram capazes de construir, por meio do trabalho, carreiras de sucesso, porque tinham talento para tanto” (ARCE, 2002, p.40). A educação passa a significar, também, o triunfo dos méritos sobre o nascimento, a partir do desenvolvimento dos talentos de cada um, em que o fracasso ou o sucesso poderiam ser individualizados. Neste discurso, encontra-se uma contradição latente da liberdade burguesa, a de que a questão do nascimento supera-se com ele, pois se os talentos são inatos, eles ainda definem a posição do sujeito na sociedade e justificam as diferenças sociais existentes entre os indivíduos, o que contradiz o discurso de que o nascimento não mais impediria o sucesso deles (ARCE, 2002).

Em meio aos movimentos políticos que geravam tensões e conflitos, os ideólogos da burguesia passavam a pensar, também, na organização da vida e da sociedade, em como valorizar a soberania do indivíduo e o favorecimento do contratualismo e do liberalismo. A sociedade e o indivíduo passam, então, igualmente, a serem explicados por métodos científicos. Diante do desenvolvimento e do prestígio social dos métodos das ciências naturais, questionava-se se a vida social humana poderia ou deveria ser investigada com os mesmos métodos. De acordo com Santos Filho (2007), para esta questão, surgiram duas respostas: a que defendia a unidade das ciências e, portanto, a legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências; e a outra posição era favorável à tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas e, portanto, defendia um método científico específico para essas ciências.

A favor de um mesmo método para todas as ciências posicionou-se o positivismo, tendo como seu precursor Auguste Comte (1798-1857). A concepção de uma pedagogia científica, com tendência a separar-se da filosofia e fundamentar-se no modelo epistemológico positivista, desenvolver-se-á a partir da segunda metade do século XIX. Desse modo, o projeto pedagógico do positivismo volta-se para a elaboração de uma pedagogia como ciência e para a definição de um currículo formativo, colocando em seu centro o conhecimento científico, típico e central do mundo moderno baseado na indústria, para a formação intelectual e do caráter. Outro aspecto destacado pelo positivismo é o laicismo na educação, enfatizando a educação como dever do Estado e direito de todo cidadão, portanto, meio primário para a evolução da vida coletiva no sentido laico e racional.

É, também, a partir da segunda metade do século XIX que a pedagogia experimental toma corpo, desenvolvendo-se em paralelo à psicologia experimental. Ela nasce como não valorativa e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação, à observação e ao rigor científico, mas só se desenvolverá com maior fôlego no século XX.

Com o desenvolvimento da pedagogia como ciência, nesta direção, será produzido um campo especializado de pesquisa pedagógica que se expandirá de maneira predominante, pelo menos até a década de 70 do século XX. Isso torna-se um dos setores-piloto, com apelo ao controle científico como garantia de uma escola a altura dos novos tempos, diante do avanço da ciência e do desenvolvimento tecnológico, mas, também, da necessidade de uma reflexão rigorosa que a acompanhe, em virtude da experiência que a humanidade terá com as duas grandes guerras mundiais, entre 1918 e 1945.

Quanto ao segundo posicionamento à questão: se a vida social humana poderia ou deveria ser investigada com os mesmos métodos das ciências naturais, está aquele que defende a tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas e, portanto, um método específico para estas ciências. Esse posicionamento manifesta-se em uma reação à adoção da teoria positivista do conhecimento pelas ciências sociais. E, nesse movimento de oposição ao positivismo, o qual se avoluma, dado o contexto de crise do capitalismo e o avanço de sua fase imperialista, em busca de novos mercados para escoar a produção das mercadorias produzidas cada vez mais em larga escala, juntavam-se filósofos e pensadores sociais os quais entendiam que a vida social humana não deveria ser estudada em termos de analogia com as ciências físicas, pois, além de incorreto poderia destruir o que representa sua essência.

Para os filósofos dessa vertente teórica, o positivismo enfatiza em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquece a dimensão de sua liberdade e de sua individualidade. Essa reação crítica à abordagem positivista, que começou na Alemanha, guardará em suas interpretações sobre os problemas que afligem a humanidade e a educação, a influência do idealismo Kantiano.

Como destaca Cambi (1999, p.502), “A cultura do fim de século foi anti-intelectualista, vitalista e radical, em luta aberta contra o positivismo, sentido como ‘um jugo espiritual’ e uma filosofia burguesa, quietista e ‘vulgar’, incapaz de inflamar os espíritos”. Desse contexto cultural, emergem o neoidealismo, o pragmatismo, o decadentismo e o voluntarismo, que penetrarão em cada setor cultural, promovendo radicais transformações à ordem estabelecida pelas grandes correntes culturais dos Oitocentos: do idealismo ao espiritualismo e o positivismo, fazendo com que todo um mundo intelectual entre radicalmente em crise.

Desse movimento, a pedagogia, especialmente, não poderia sair ilesa, pelo contrário, estará envolvida nessa fermentação cultural, sobretudo, no início do século XX e, mais precisamente, até a Primeira Guerra Mundial. Neste período, “[...] o debate em torno das inovações dos sistemas escolares e em torno do estatuto da pedagogia e de seus modelos formativos se tornará intenso e conflituoso, permeado de fortes tensões políticas e filosóficas” (CAMBI, 1999, p.503).

Já no final no século XIX, embora com vozes dissonantes, inicia-se a crítica à abordagem que será considerada “pedagogia tradicional”, ou seja, a todas as vertentes que serão interpretadas pelos seus críticos, como utilitária e profissionalizante, por esvaziar a

educação dos objetivos, do que será por eles considerada, como verdadeira cultura; e a tudo que se vincule com o absoluto, seja o positivismo, o herbartismo ou o socialismo.

Outra vertente que comporá o movimento de oposição ao positivismo é a filosofia fenomenológica desenvolvida por Edmund Husserl, na Alemanha. Mediante esta orientação, as pesquisas realizadas, tomando a fenomenologia como fundamento teórico-metodológico, tratarão de descrever os eventos humanos e sociais e não explicá-los ou analisá-los. A *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à consciência exaltada pela fenomenologia, não está interessada em colocar em relevo a historicidade dos fenômenos, o que o fenômeno é realmente. Pelo contrário, a busca da *essência*, na abordagem fenomenológica, ocorre ao isolar totalmente o fenômeno, incorrendo em uma redução, que permita eliminar “[...] o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura etc.”, assim, “[...] carece de toda a referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que tão pouco interessava ao positivismo, não é tarefa que preocupe o pesquisador, que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia” (TRIVIÑOS, 1987, p.47).

Ante o exposto, observamos que os conflitos e embates existentes sobre qual deve ser o papel da escola, que sujeito formar e como formá-lo, não são um fenômeno da passagem do século XX para o século XXI, mas sim, um fenômeno inerente à sociedade capitalista. Isso é verificado na passagem do século XIX para o século XX, e no decorrer deste, acirrados mediante a luta de classes por projetos antagônicos de sociedade.

No século XIX, como exposto anteriormente, as pedagogias que davam sustentação à organização do ensino nas escolas, principalmente aquelas pautadas no positivismo e no herbartismo, por defenderem o ensino do conteúdo científico, mesmo que de forma ideológica, aistórica e apolítica, serão questionadas e acusadas de desviarem a formação do “espírito” humano de sua verdadeira liberdade, erigindo daí, as teorias relativistas, voluntaristas, que negam o conhecimento absoluto. Contudo, estas teorias, não se apresentarão como ideologia de classe, ao posicionarem-se contra o que até então era predominante, pois se assim o fizessem seriam varridas, juntamente com a classe social que dá sustentação a elas. “Esta análise mostra que a educação é um instrumento de fortalecimento do poder de classes na sociedade classista porque propaga uma ideologia adequada a este” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23).

Assim, tencionamos apresentar que há um grupo especial que se ocupa da teoria pedagógica, de modo semelhante a uma filosofia e, esse grupo de especialistas pode

encontrar-se em conflito com os outros membros da classe dominante, que atua na esfera da produção material, porém, esses conflitos ficam à margem enquanto classe na sua totalidade. “E, então, os pedagogos, junto com todos os outros ‘colaboradores’ da indústria ideológica’, empreendem a tarefa de defender ideais educativos de classe, supostamente válidos” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23-24).

Nesse sentido, evidenciamos a densidade dos sistemas teórico-filosóficos, elaborados por pensadores que buscavam a interpretação do mundo e dos homens, para modificá-los idealmente ou adaptá-los abstratamente, ou seja, eles findam por simbolizar as ilusões da burguesia, ao apresentar a pedagogia de forma ambígua e em permanente unidade e luta dos contrários, em que se citam como exemplo, no final do século XIX, os interpretativistas e os fenomenólogos em oposição ao positivismo. Aqueles tecem a crítica intelectual e abstrata a este, aparentemente, de forma radical, progressista, colocando-se no lugar da ideologia predominante, porém, sem afetar a realidade em seus fundamentos. No entanto, como enfatiza Suchodolski (1966, p.25), “[...] ao despertar ilusões de que afeta tais fundamentos, satisfaz ilusoriamente as necessidades de crítica e de luta contra a ordem burguesa em nome do desenvolvimento humano”, e, por serem teorias utópicas, suas intenções na prática não se realizam, apenas dissimulam o seu caráter de classe.

Isso indica que a burguesia parece ter clareza de que é o homem que faz a história, mas se nutre das formulações ideológicas e metafísicas, as quais mascaram esta premissa, pois somente mantendo a classe trabalhadora na ignorância consegue enfraquecer o movimento revolucionário e manter o seu projeto de sociedade.

Com base nisso, destacamos que os fins da educação para uma formação empreendedora, para a moral religiosa e filantrópica, para a busca do sucesso pela revelação dos talentos, para a liberdade de espírito, para valorização cultural, para o mundo vivido do sujeito abstrato e aistórico, conforme explanados acima, são contraditórias. Tal abordagem é possível, em virtude de seus autores os definirem a partir de concepções também abstratas e idealistas do mundo e dos homens, naturalizando a divisão social do trabalho, entre intelectual e manual e, conseqüentemente, a divisão da sociedade em classes sociais.

Como intentamos explicar, a expansão da sociedade industrial no século XIX, embora com ritmos e intensidades diferentes a depender das condições internas de cada país, ativou a redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, a qual incorpora as determinações da sociedade de classes sobre uma educação também de classes, cujos interesses são antagônicos. É neste contexto e, mais amplamente, a partir da segunda metade do século XIX,

que a pedagogia como ciência se desenvolverá como ideologia, formulada em modelos teóricos excludentes: materialistas e idealistas que, embora apareçam como opostos, não podem existir um sem o outro, caracterizando a unidade e a luta dos contrários: de um lado o positivismo, em defesa da laicidade da educação, da formação do cidadão, da ordem e do progresso, por meio do emprego da ciência no processo educativo; do outro lado, tecendo a crítica aos positivistas, estão os idealistas e relativistas de toda linha, que defendem a formação de um sujeito abstrato, a partir da valorização de sua subjetividade cultural e linguística, isenta de influência externa. Contudo, nesse mesmo contexto, foram criadas as condições para a elaboração do materialismo histórico e dialético e a possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia realmente científica, ligada à ação revolucionária da classe trabalhadora, constituindo-se como arma de luta contra as ideologias burguesas e em prol da formação da consciência revolucionária, necessária à ação científica e não voluntária dos trabalhadores, na superação do capitalismo. Deste modo, conclui-se que a crise da pedagogia como ciência somente será superada, ao se superar a sociedade que se assenta na exploração entre os homens.

Referências Bibliográficas

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **A pedagogia como campo de conhecimento emergente**: implicações na formação e na profissão do pedagogo. 2003. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1493/1319>>. Acesso em: 10 abr 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação, v. 14, n. 17, p. 55-47, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>>. Acesso em: 13 abr 2013.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções, 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidades. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

_____. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 19-63.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Inep/MEC, v. 91, n. 299, p. 562-583, set./dez. 2010b. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1775>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p.63-100.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia**: ciência da educação? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 127-158.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013 [Livro I: o processo de produção do capital].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. ; _____. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007b.

MAZZOTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-45.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. **Pedagogia e educação: a construção de um campo científico**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/laelia_moreira.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

PAULO NETTO, José . Introdução. In: MARX, K. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 15-16.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. (Org.). **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>>. Acesso em: 13 de abr 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.

SAVIANI, Dermeval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 65-75.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2008b.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de la educacion**. Traducción del alemán por Maria Rosa Borrás. México, D.F: Editorial Grijalbo, 1966.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO POSITIVA NA PRÉ-ESCOLA: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORAS PARA PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO.

Daniela Patricia Ado Maldonado* – UFT.
ado_daniela@yahoo.com.br

Jocyléia Santana dos Santos – UFT.
jocyleiasantana@gmail.com
*Agencia financiadora: Capes.

RESUMO: Este estudo teve como objetivo aplicar e avaliar um programa de intervenção com professores para a prevenção de problemas de comportamento de crianças pré-escolares. Participaram do programa 8 professoras de educação infantil de dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI. Foram realizados 15 encontros com dois grupos de professoras ao longo de 5 meses. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o Roteiro de Entrevista com Professores, o Questionário de Relações Interpessoais (QRI), aplicado antes e depois do programa de intervenção, e o Questionário Final de Avaliação do Curso. Foram encontrados resultados positivos. Segundo as professoras, houve aumento da ocorrência de habilidades nos alunos para o desenvolvimento interpessoal, sinalizando a efetividade do programa quanto à promoção de habilidades interpessoais nas crianças. O programa de intervenção mostrou-se efetivo, segundo as professoras, quanto a aquisição de conhecimentos e práticas para compreender e lidar com crianças com problemas de comportamento. Pode-se dizer que o estudo produziu resultados positivos e trouxe contribuições importantes, considerando o professor como agente privilegiado na construção do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: professor, educação infantil, intervenção, problemas de comportamento.

Introdução

A escola cumpre um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Ela tem como objetivo o desenvolvimento pleno dos indivíduos e é capaz de formar cidadãos independentes com uma educação inspirada nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1996). O professor como mediador desta educação deve criar condições para a construção e para a aquisição de conhecimento, contribuindo assim, para a formação cidadã dos alunos (CASTELLAR, 2015).

A educação infantil é a primeira etapa de educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças considerando o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, contribuindo, assim, para sua formação junto com a família e a comunidade (BRASIL, 1996). É notório o papel social que cumpre a escola em suas diferentes etapas, construindo-se um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimento e experiências afetivas (MARTURANO; LOUREIRO, 2003).

No cotidiano escolar é comum escutar queixas dos professores quanto ao comportamento dos alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LUIZZI; ROSE, 2010; WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2013). Eles também relatam dificuldades para lidar com estes comportamentos (MARINHO, 2003; LOPEZ, 2004; LUIZZI; ROSE, 2010). Lopez (2004) recomenda que a escola estude métodos apropriados para prevenir e controlar problemas emocionais e comportamentais. Segundo o autor uma estratégia adequada é de tipo preventivo.

As intervenções preventivas têm como meta reduzir ou eliminar os fatores de risco e aumentar os fatores de proteção que atuam na disfunção humana (ELIAS; MARINHO, 2004). Programas preventivos considerados universais, por serem direcionados a todos, podem ser indicados dependendo da população e dos objetivos planejados. O estudo de meta-análise realizado por Wilson e Lipsey (2006), sobre intervenções baseadas na escola para comportamento agressivo e disruptivo, destaca que, de modo geral, os programas universais são os mais comuns e efetivos — direcionados a todas as crianças da sala ou da escola.

No âmbito escolar, Lopez (2004) faz referência a problemas de comportamentos como: a fobia escolar, o vandalismo, o roubo, a desobediência, a rejeição ao educador, a agressão ao educador e/ou a outras crianças, o importunar, o não aderir às atividades escolares. Problemas de comportamento na idade pré-escolar podem ser o início para consequências graves na adolescência, como distúrbios de conduta, se envolver em atos delinquentes, abuso de substâncias, entre outros, consequências essas que podem prosseguir e se agravar até a vida adulta. (PATTERSON; REID; DISHION, 1992; WEBSTER-STRATTON, 1997; PACHECO, et al. 2005). Neste trabalho, problemas de comportamento podem ser entendidos como déficits ou excessos comportamentais da criança que dificultam o acesso a contingências de reforçamento e, assim, à aquisição de repertórios importantes para seu desenvolvimento e aprendizagem (BOLSONI-SILVA, 2003).

As consequências que os problemas de comportamento podem trazer ao desenvolvimento da criança sinalizam a importância de intervenções no início da infância, com o intuito de prevenir problemas futuros. Guralnick (1997) afirma que os primeiros anos de vida são fundamentais para maximizar os resultados de intervenções precoces para a criança e sua família. Os riscos e problemas de desenvolvimento podem ser reduzidos no contexto da própria escola, através de intervenções com o objetivo de promover o

desenvolvimento da competência social e do desempenho escolar (MARTURANO; LOUREIRO, 2003).

Indiscutivelmente o professor é um dos profissionais que passa mais tempo com a criança e a acompanha no seu dia-dia. Estudos já apresentam a possibilidade do professor atuar como mediador para o desenvolvimento de competência social e habilidades sociais em seus alunos, como uma forma de prevenção de problemas futuros (MELO, 2003; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MOLINA, 2007; LIUZZI; ROSE, 2010; BIERMAN; ERASTH, 2011).

O Plano Nacional pela Primeira Infância (2010) propõe, em suas metas e objetivos, a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com crianças nos períodos iniciais. Propõem ainda ampliar a formação dos professores de educação infantil, aprofundar seus conhecimentos, aperfeiçoar qualidades e habilidades e desenvolver sua prática.

Liuzzi e Rose (2010) realizaram um estudo com o intuito de identificar metas norteadoras para a formação de professores que visem a prevenção de comportamentos agressivos em crianças. As autoras apontam três grandes orientações. Primeiramente, a necessidade dos professores conhecerem o referencial teórico e empírico que orientam as atividades preventivas e que diminuem os comportamentos problema. E conhecer as práticas inadequadas de socialização que propiciam que as crianças não consigam atender as demandas educacionais (sociais, emocionais e cognitivas). Em segundo lugar, a necessidade dos professores se encontrarem capacitados para promover habilidades sociais das crianças no espaço escolar. Assim como, compreender o valor do seu papel na prevenção e diminuição do comportamento problema. E, por último, a importância dos professores estarem capacitados para trabalhar com abordagens de ensino adequadas à promoção e à aprendizagem de habilidades sociais. O estudo das autoras sinaliza as contribuições da literatura na orientação de objetivos e componentes dos programas de intervenção que norteiam a formação e atuação de professores para a diminuição de problemas de comportamento.

Frente às demandas levantadas pelos professores e à importância da prevenção de problemas de comportamento já na educação infantil, o objetivo deste trabalho foi aplicar e avaliar um programa de intervenção com professores para a prevenção de problemas de comportamento de crianças pré-escolares.

O programa de intervenção teve como base as orientações da literatura sobre programas preventivos e problemas de comportamento. Nos programas de intervenção com crianças que apresentam problemas de comportamento encontram-se trabalhos nacionais e

internacionais. Dentro das orientações da literatura, encontrou-se o trabalho de Melo (2003), que utilizou a promoção de competências na infância para a prevenção de comportamento antissocial. Estudos desenvolvidos com professores (TRIANES; MUÑOZ, 1994; DEL PRETTE et al., 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MOLINA, 2007; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004), estudos de meta-análise e de revisão contribuem com orientações para implementação dos programas (KAZDIN, 1993; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; WILSON; LIPSEY, 2006; MURTA, 2007; LIUZZI; ROSE, 2010). Luizzi e Rose (2010) apresentam contribuições importantes, destacando que as atividades desenvolvidas pelos professores nas salas devem primar pelo desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas interpessoais, de competência social, de manejo das emoções e de autocontrole.

Metodologia

A presente pesquisa faz parte de um estudo mais amplo sobre a temática crianças com problemas de comportamento. Participaram da pesquisa 8 professoras dos primeiros e segundos períodos pré-escolares, com alunos de 4 e 5 anos de idade, de dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI. As professoras tinham entre 35 e 54 anos de idade, uma média de 16,3 anos de profissão e uma renda mensal média de 3,95 salários mínimos. O programa foi desenvolvido em dois Centros Municipais de Educação Infantil de uma cidade da região norte do país de aproximadamente duzentos mil habitantes.

Dentro dos procedimentos de pesquisa, foram tomados todos os cuidados éticos e foram solicitadas as devidas autorização às instituições e aos participantes da pesquisa. Com o intuito de conhecer a população e suas demandas, foi realizada uma triagem. Na triagem foi realizado um levantamento das necessidades e das características das instituições e das professoras participantes, para serem consideradas na implantação do programa. Como instrumentos de coleta de dados, nessa fase de triagem, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com as professoras e registros de observações em um diário de campo.

Mais especificamente, os instrumentos utilizados durante todo o estudo foram quatro. Um *Roteiro de Entrevista*, semiestruturado, que continha itens de caracterização da formação e experiência dos participantes, itens de levantamento das suas dificuldades e necessidades para lidar com problemas comportamentais na escola e itens referentes a recursos e serviços disponíveis na comunidade. O *Questionário de Relações Interpessoais (QRI)* (Adaptado de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003), utilizado para identificar os conflitos interpessoais em

sala de aula, as estratégias utilizadas pelos professores para melhorar as relações interpessoais, a ocorrência de habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal dos alunos em sala, a importância do desenvolvimento interpessoal na educação infantil, a viabilidade de incluir os objetivos e o preparo do professor no manejo e na promoção do desenvolvimento interpessoal. O *Diário de Campo*, isto é, um caderno de registro utilizado pela pesquisadora para fazer anotações sobre dados qualitativos como as dificuldades e/ou os ganhos encontrados pelos participantes, os comentários realizados a respeito dos participantes ou sobre o programa de intervenção, entre outras informações. O *Questionário de Avaliação do Curso*. Trata-se de um questionário sobre o programa de intervenção, contendo itens referentes aos temas que apresentaram maiores e menores dificuldades, aos aspectos negativos e positivos do programa e às sugestões e críticas sobre ele. Tal instrumento foi preenchido pelos professores.

Desenvolvimento do Programa

Um mês após o início do período letivo, na etapa de avaliação pré-intervenção, as professoras dos CMEIs responderam o *Questionário de Relações Interpessoais — QRI*. Posteriormente, deu-se início aos encontros do programa de intervenção em grupo, com as professoras, em cada uma das CMEIs.

Quanto a intervenção, foram realizados 15 encontros com as professoras, com duração de uma hora e meia a duas horas. Eles ocorreram ao longo de cinco meses, com exceção do recesso de férias de julho, em um período de tempo reservado para o planejamento das atividades acadêmicas. Vela dizer que os encontros foram previamente combinados com a direção e as professoras.

O programa foi desenvolvido para promover uma educação positiva na pré-escola. Ele teve como objetivo ampliar os conhecimentos e o repertório comportamental dos professores, por meio de diversas informações: conhecimentos, habilidades e técnicas em relação a problemas de comportamento e maneiras de proceder e lidar com mesmos. A intervenção também teve o intuito de desenvolver o repertório necessário e capaz de propiciar as condições para o desenvolvimento da competência social e afetiva das crianças, promovendo um relacionamento interpessoal adequado, promovendo a aprendizagem de comportamentos positivos, cooperativos e pró-sociais nas mesmas.

Durante os encontros foram realizadas atividades de dinâmica de grupo, *role-play*, procedimentos de resolução de problemas, discussão de material informativo, de estudos de caso, de inquietações trazidas pelas professoras e planejamento da tarefa da semana. Simultaneamente, em sala de aula, as professoras realizavam, como tarefa da semana, com os seus respectivos alunos, as atividades programadas nos encontros. A tarefa da semana compreendia atividades com base na promoção do desenvolvimento interpessoal das crianças (inspirado no Programa de Educação Social e Afetiva de Trianes e Muñoz, 1994).

Os temas trabalhados com as professoras nos encontros foram: necessidades/dificuldades; problemas de comportamento; comunicação; habilidades sociais; resolução de problemas; análise funcional; promoção de comportamentos positivos; consequências negativas; estratégias de disciplina; e orientações úteis para trabalhar com os pais.

O período de avaliação pós-intervenção ocorreu uma semana após a conclusão dos encontros do programa de intervenção. As professoras responderam o *Questionário de Relações Interpessoais (QRI)* e foi realizada a avaliação de satisfação do programa com o *Questionário de Avaliação do Curso*. A análise dos dados obtidos através dos instrumentos nos dois momentos de avaliação, pré e pós-intervenção, foi realizada por meio de análises qualitativas e quantitativas.

Construindo um relacionamento positivo em sala de aula

Ao longo do estudo os resultados encontrados no *Questionário de Relações Interpessoais – QRI* respondido pelas professoras trouxeram dados importantes. Na primeira questão do QRI as professoras identificaram conflitos interpessoais que aconteceram em uma semana na sala de aula. Para 8 dos 12 itens que compõem esta questão houve uma mudança positiva na frequência de conflitos interpessoais. Mas as análises estatísticas (teste de *Wilcoxon*, nível de significância de 5%) não encontraram diferenças significativas para essas mudanças.

O questionário também avaliava as estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar o ambiente das salas. O instrumento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) considera algumas estratégias potencialmente efetivas, como combinar normas, promover atividades interessantes e incentivar a colaboração. A maioria das professoras avaliou de forma mais positiva a efetividade das estratégias utilizadas por elas, após a intervenção. E quatro professoras incorporaram novas estratégias à sua prática pedagógica. É importante

considerar também que todas as professoras aumentaram o valor da efetividade de estratégias consideradas positivas na sua avaliação pós-intervenção.

Para avaliar a competência social dos alunos, as professoras responderam sobre a ocorrência de habilidades sociais infantis citadas no instrumento. De modo geral, houve um aumento expressivo da ocorrência de habilidades na maioria das salas. Inicialmente, as habilidades ocorriam, em média, em 3,85 salas. No segundo momento de avaliação, passaram a ocorrer, em média, em 6,82 salas. Observa-se que a ocorrência das habilidades estava presente na maioria das salas após a intervenção. A mediana do número de habilidades encontradas em cada uma das salas passou de 13,50 para 27,50, indicando um aumento das habilidades sociais apresentadas pelos alunos nas salas. Ao compararem os resultados das avaliações, testes estatísticos (*Wilcoxon*, $p < 0,05$), encontraram diferenças significativas com valores maiores após a intervenção.

No instrumento (SDQ) as professoras avaliam a importância do desenvolvimento interpessoal dos alunos e a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala. Nas respostas apresentadas pelas professoras há altos valores e pouca variabilidade nas respostas, antes e após a intervenção. Análises estatísticas (*Teste de Wilcoxon*, nível de significância de 5%) confirmaram que não houve mudanças nas concepções das professoras a respeito de ambas as questões. O fato das professoras atribuírem altos valores as questões sobre suas próprias concepções e atitudes também ocorreu no estudo desenvolvido por Molina (2007) e no estudo de Del Prette e Del Prette (2003). Esse fato pode sugerir que as professoras consideravam importante o desenvolvimento interpessoal nas crianças antes da intervenção.

Por último, as respostas a respeito das habilidades das professoras no manejo de conflitos e seu preparo para promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, não mostram a ocorrência de mudanças após a intervenção. A atribuição de altos valores e pouca variabilidade nas respostas, antes e após a intervenção, confirmado através dos testes estatísticos (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$, nível de significância adotado), revelaram que não houve mudança na concepção das professoras. Do mesmo modo que no estudo de Del Prette e Del Prette (2003), as percepções e atitudes dos professores já apresentavam um conceito elevado nas suas autoavaliações relativas ao manejo de conflitos e preparo para a promoção de desenvolvimento interpessoal do aluno.

Os resultados obtidos através do instrumento identificaram mudanças ocorridas nas crianças das salas após as atividades realizadas pelas professoras. Contudo, foram encontradas mudanças sutis na frequência dos conflitos ocorridos nas salas, o que não garante a

efetividade da intervenção quanto à diminuição desses conflitos. Entretanto, o aumento das habilidades sociais apresentadas pelas crianças em sala de aula sugere uma melhora na competência social das crianças que participaram das atividades realizadas pelas professoras. Como aponta a literatura, o aumento da competência social pode diminuir os riscos e os problemas de desenvolvimento nas crianças (MARTURANO; LOUREIRO, 2003; MELO, 2003; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MOLINA, 2007; LIUZZI; ROSE, 2010; BIERMAN; ERASTH, 2011). Sendo assim, pode-se dizer que a intervenção desenvolvida pelas professoras se mostrou efetiva quanto ao aumento de habilidades sociais.

Avaliação de satisfação

O grupo de professoras que participou do programa da intervenção, avaliou o mesmo através do *Questionário de Avaliação do Curso*. Os resultados encontrados indicam que todas as professoras qualificaram o programa de forma positiva (“*bom*”, “ *muito bom*”, “*ótimo*”).

De modo geral, as professoras reconheceram que o curso trouxe contribuições: tanto para adquirir novos conhecimentos, “*uma melhor compreensão de problemas de comportamento*”, “*envolvimento maior com o conhecimento*”, “*oferecendo subsídios teóricos*”; como para a adquirir habilidades, “*ajudou-me a lidar com conflitos na sala*”, “*ajudou a adquirir mais habilidades*”, “*ajudando a construir um relacionamento positivo na sala*”. Além disso, as fez refletir sobre sua prática docente; “*repensar nossa prática*”, “*me fez refletir sobre a minha prática docente*”. Assim, pode-se dizer que o programa de intervenção com as professoras atingiu seus objetivos quanto a ampliação de conhecimentos e habilidades. E atendeu as orientações do Plano Nacional pela Primeira Infância (2010), quanto à ampliação da formação dos professores, através da ampliação de seus conhecimentos, qualidades, habilidades e práticas docentes.

Mais especificamente, quando questionadas sobre em que medida que os objetivos do curso foram alcançados, todas as professoras responderam dando exemplos de aquisição de práticas e conhecimentos, “*através da prática aplicada em sala*”, “*da aplicação dos conhecimentos*”, “*aprender a conhecer e entender as crianças com comportamentos agressivos, usar técnicas para resolver e prevenir os conflitos em sala*”. Uma delas também identificou mudanças positivas no comportamento das crianças, “*onde pode se observar a mudança com relação aos alunos, os mesmos conseguem brincar e fazer atividades em grupos*”. E outra professora mencionou que os objetivos foram atingidos em parte, afirmando

a necessidade de um trabalho conjunto entre a escola e a família: *“as mudanças de comportamento ocorrem com o trabalho contínuo entre a escola e a família assegurando o envolvimento da família”*.

No relato das professoras, pode-se observar que os objetivos do estudo foram atingidos quanto os comportamentos e habilidades das professoras e a mudança no comportamento dos alunos. Como destaca Castellar (2015), o professor, como mediador do processo educativo, dever criar condições para o desenvolvimento adequado dos alunos.

As respostas sobre os aspectos positivos do curso formaram um leque que vai da aquisição de conhecimentos e habilidades, por exemplo, *“nos forneceu teoria e prática em junção”*, até a reflexão sobre a prática docente, por exemplo, *“estar atentos à nossa prática em sala de aula”*, *“repensar a nossa prática”*, *“rever nossa prática”*. Já os aspectos negativos por elas assinalados referem-se ao curto período de tempo disponível para participar do curso e a falta de mais entrosamento ou apoio da equipe gestora. É importante destacar que os aspectos positivos mencionados pelas professoras se referem a elementos que constituem os objetivos do programa como a aquisição de conhecimentos e habilidades. E os aspectos negativos estão vinculados a elementos de infraestrutura, tempo e apoio, também importantes para a adesão e andamento do programa.

Por último, as sugestões e mudanças indicadas por elas referem-se a questões estruturais que as professoras já tinham mencionado nos aspectos negativos, por exemplo, a falta de tempo destinado ao curso, *“disponibilizar mais tempo para a realização do mesmo”*, *“maior duração do curso”*, *“um horário fora do planejamento”*, e maior participação e apoio da equipe pedagógica, *“participação da equipe pedagógica em todo o processo”*, *“apoio da instituição, apoio pedagógico”*.

De acordo com os resultados do questionário de avaliação do programa, as professoras mostraram-se satisfeitas quanto ao programa e ao cumprimento de seus objetivos, mencionando que adquiriram novos conhecimentos e habilidades para compreender e lidar com situações de conflito, e observaram mudanças no comportamento das crianças.

Considerações finais

O programa foi desenvolvido para promover uma educação positiva na pré-escola com o intuito de prevenir problemas de comportamento nas crianças. De modo geral, pode-se dizer que o estudo produziu resultados positivos e o objetivo foi alcançado, considerando que o programa visava ampliar os conhecimentos e habilidades das professoras para prevenir

problemas de comportamento nas crianças, através da promoção de habilidades e competências nas mesmas.

As avaliações sobre o programa, realizadas com as professoras, mostram-se promissoras. Os resultados do *Questionário de Relações Interpessoais – QRI* apontaram que houve diminuição da frequência dos conflitos em sala de aula. Contudo, eles continuaram ocorrendo, ainda que em menor número. Como aponta Elias e Marturano (2004), as intervenções preventivas objetivam reduzir ou eliminar os fatores de risco. Analisando a redução da frequência de conflitos em sala, por menor que tenha sido, pode-se considerá-la como um aspecto favorável. Quanto às estratégias positivas utilizadas pelas professoras para melhorar o ambiente das salas, todas elas utilizavam estratégias positivas e houve aumento no valor de sua efetividade. Isso indica um aumento na utilização de estratégias positivas e um reconhecimento de sua efetividade que, por sua vez, pode significar a manutenção da utilização das mesmas no relacionamento com as crianças em sala de aula.

A avaliação das habilidades sociais de todas as crianças da sala, avalia, de certa forma, a efetividade da intervenção realizada pelas professoras, quanto a promoção de habilidades através das atividades desenvolvidas com as crianças. Sendo assim, pode-se dizer que os resultados sinalizam que a intervenção desenvolvida pelas professoras para todas as crianças da sala mostrou-se efetiva quanto ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, segundo a avaliação das professoras. Esses resultados reafirmam as características atribuídas aos professores como profissionais capazes de promover comportamentos positivos, pró-sociais e competência social nas crianças (MELO, 2003; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004; MOLINA, 2007;).

Os resultados também constatarem que as professoras se consideram preparadas para o manejo de conflitos e desenvolvimento interpessoal dos alunos. E elas consideram importante e viável o desenvolvimento interpessoal na educação infantil. Dados encontrados já na primeira avaliação.

Na avaliação de satisfação das professoras sobre o programa de intervenção, pode-se observar claramente que houve ganhos, tanto em aspectos conceituais, como em aspectos vinculados a sua prática em sala de aula. Considerando as queixas e demandas dos professores, apontadas pela literatura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; LUIZZI; ROSE, 2010; WILLIAMS; SELKO-PEREIRA, 2013), o programa de intervenção mostrou-se efetivo quanto a aquisição de conhecimentos e práticas para compreender e lidar com crianças com problemas de comportamento. E, acompanhando as recomendações da literatura (MOLINA,

2007; LIUZZI; ROSE, 2010; BIERMAN; ERASTH, 2011), os resultados também sugerem que o professor pode atuar como um mediador efetivo para desenvolver competência social e habilidades sociais em seus alunos.

Algumas lacunas e direcionamentos podem ser pontados, a partir do estudo. Dentre elas, a utilização de instrumentos mais sensíveis para avaliar o programa de intervenção e a realização de um maior número de avaliações para, assim, verificar a efetividade do programa com maior veracidade. É importante destacar também a necessidade de realizar ajustes e a reaplicação do programa de intervenção com professores para constatar sua efetividade. E, por fim, a necessidade de implementar programas de intervenção para prevenir problemas de comportamento na comunidade de forma contínua e, conseqüentemente, fortalecer a rede de proteção e suporte social das crianças.

Para finalizar, pode-se dizer que os resultados obtidos constituem indicadores de efetividade do programa de intervenção com professoras para a prevenção de problemas de comportamento. Sendo assim, o estudo trouxe uma contribuição importante ao considerar a escola e o professor como aspectos privilegiados para promover o desenvolvimento infantil.

Referências

BIERMAN K.L.; ERATH, S. A. Programas de prevenção e intervenção que promovem relações positivas entre pares na primeira infância. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds., eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2011:1-6. Disponível em: <http://www.encyclopediacrianca.com/documents/Bierman-ErathPRTxp1.pdf>. Consultado 10/2014.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 146p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.2, p.227-235, 2002.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

CASTELLAR, S. M. V. Os lugares da escola na sociedade e os processos de ensino e aprendizagem. In: CASTELLAR, S. M. V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Da educação infantil ao ensino fundamental: formação docente inovação e aprendizagem significativa. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Aprendizagem socio-emocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P (Orgs) **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 83-127.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A. B. T.; PUNTEL, L. Habilidades sociais do professor: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.11, p.611-623, 1998.

ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E. M. Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção de problemas de comportamento em escolares. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B.; M.; LUREIRO, S.R. **Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.197-215.

GURALNICK, M. J. Second-generation research in the Field of early intervention. In: GURALNICK, M. J. (Org) **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H Brookes. 1997. p.3-20.

KAZDIN, A. E. Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación. **Psicologia Conductual**, Granada, Espanha, v.1, n.1, p.111-144, 1993.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org) **Desenvolvimento Psicológico e educação**. v.3. 2ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.113-128.

LUIZZI, L.; ROSE, T. M. S. Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.18, n.1, p.46-58, 2010.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P. (Orgs). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção**. Campinas: Alínea, 2003. p. 259-291.

MELO, M. H. S. **Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma proposta de intervenção multifocal**. 2003. 146p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOLINA, R. C. M. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2007. 166p. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PACHECO, J.; ALVARENGA, P.; REPPOLD, C.; PICCININI, C. A.; HUTZ, C. S. Estabilidade do comportamento antissocial na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.55-61, 2005.

PATTERSON, G. R.; REID, J.B.; DISHION, J.T. **Antisocial boys: A social interactional approach**. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company, 1992.

PLANO NACIONAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA – versão resumida. REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. Brasília, 2010.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A. **Programa de educación social y afectiva**. Málaga: Delegación de Educación Jta. de Andalucía. 1994.

WEBSTER-STRATTON, C. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In: Guralnick, M.J. **The effectiveness of early intervention**. Washington: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997. p. 429-453.

WEBSTER-STRATTON, C.; REID, M.J. Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. **Infants & Young Children**, v.17, n.2, p.96-113, 2004.

WILLIAMS, L. C. A. STELKO-PEREIRA, A. C. **Violência nota zero: como aprimorar as relações na escola**. São Carlos, EDUFSCar, 2013.

WILSON, S.J.; LIPSEY, M.W. The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: meta-analysis. **International Journal on Violence and Schools**, v.1, p.38-50, 2006.

EDUCAÇÃO DAS MULHERES LATINO-AMERICANAS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS OBRAS DE NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER

Adriane Raquel Santana de Lima
adrianelima29@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO : Este artigo é construído a partir de uma tese de doutoramento produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. A pesquisa analisa a concepção de educação para as mulheres presente nas obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta, relacionando esta concepção com os movimentos de independência e descolonização da América Latina. Teoricamente, fundamenta-se na teoria decolonial de Gloria Anzaldúa, Walter Dignolo, María Lugones e Aníbal Quijano. É um estudo situado, metodologicamente, nos pressupostos da história cultural e da história comparada do pensamento social latino-americano, servindo-se de fontes primárias e secundárias, especialmente, as relacionadas com o tema educacional. Os resultados revelam que as autoras colocam em debate a formação educacional das mulheres em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano. Os escritos das autoras constituem um pensamento fronteiro que emerge na densa trama da decolonialidade. As autoras desafiaram o seu tempo, pois refletiram sobre as condições de opressão a que estavam submetidas as mulheres latino-americanas. Além disso, ambas propuseram uma educação pautada nas necessidades reais de independência de seus países, destacando uma educação para as mulheres como um direito.

Palavra-chave: Educação para mulheres, América Latina, Nísia Floresta, Soledad Acosta de Samper e Decolonialidade.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos uma comparação da concepção de educação presente nas obras da brasileira Nísia Floresta (1810-1885) e da colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913), que estão situadas no contexto do processo de independência dos seus respectivos países. Entendemos que essas mulheres escritoras³⁹ apresentam uma concepção de educação para as mulheres em intrínseca relação como os movimentos de descolonização da América Latina do século XIX.

Neste estudo, a atenção centra-se nas mulheres do Sul global (América Latina, particularmente), interpretando seus silêncios e aquilo que criticaram na cultura tradicional, como uma forma de questionar a centralidade do discurso falocêntrico, branco e eurocêntrico, assumindo a identidade de mulher latino-americana como sujeito social, cultural e produtor do

³⁹ Neste artigo utilizo o termo “mulheres escritoras”, ao invés de “literatura feminina” ou “escrita feminina”, por considerar que é o que melhor representa a temática abordada, englobando os escritos de mulheres latino-americanas sobre educação no século XIX e ressaltando a escrita como ato de liberdade. Ou seja, ao invés de darmos exclusividade para os escritos – a literatura como produto cultural –, queremos enfatizar as agentes, as mulheres, como protagonistas desta escrita.

conhecimento. É o desafio de tornar evidente que apesar da história oficial, existem outras histórias, outras visões e leituras sobre os mesmos acontecimentos.

O artigo procura desenhar um caminho que possibilite uma releitura de uma parte da história da educação latino-americana⁴⁰, considerando o prisma da diferença de gênero, de cultura e de etnia na construção da escrita da história, e enfatizando as narrativas e concepções depreendidas a partir de escritos de mulheres até então desconsideradas e até mesmo invisibilizadas pela história oficial da educação.

A demarcação deste período histórico relaciona-se estreitamente com a delimitação do objeto deste estudo, considerando que foi no século XIX que as nações latino-americanas assumiram suas lutas de independência em face das Metrôpoles espanhola e portuguesa, constituindo, assim, ao menos na esfera política, países independentes. Independência, liberdade, progresso, justiça e igualdade também se afirmaram como valores utópicos do período, sendo a educação um instrumento para a sua concretização.

Araújo (2011, p. 3-4) destaca cinco motivos pelos quais se justifica a importância do estudo sobre este período histórico na América Latina:

- 1) nesse momento os países do continente já são independentes e começam um franco processo de formação de identidade nacional, onde a educação assume um lugar de destaque; 2) as nações nascentes tornam-se laicas e iniciam seus projetos de educação liberal ao instituírem (em alguns casos no plano meramente retórico) a instrução pública; 3) a educação liberal, no plano do discurso literário e sociológico, dá início a modelos e políticas de educação articulados à formação cultural mestiça, negando-a (educação para a formação de uma elite) ou incorporando-a (educação popular); 4) abrange os mesmos ideários assimilados em tempos diferentes na extensão continental do território – enquanto as ideias iluministas são fortemente incorporados aos discursos dos latino-americanos de língua espanhola no primeiro quartel do século 18, quando acontecem as primeiras lutas pela independência, estes somente vão aparecer no Brasil no seu último quartel; 5) 1819 é proclamada a República da Colômbia por Simón Bolívar, ainda composto por Nova Granada e Venezuela, e em 1928 é publicado o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade – dois acontecimentos símbolos para a compreensão dos discursos em defesa da educação.

Cabe acrescentar, no entanto, que outra razão para a escolha deste período deve-se à efetiva, embora nem sempre destacada, contribuição de mulheres nos processos de independência e descolonização, entendidos não apenas como o momento de ruptura com a ordem colonial, mas como um movimento de longo alcance, que extrapolou o século XIX, e

⁴⁰ As autoras que estão sendo analisadas nessa pesquisa tratam da educação a sujeitos negados (mulheres, negros e indígenas). É por essa razão que consideramos a perspectiva da diferença como fundamental para demarcar o presente estudo.

que passa pela defesa da República, pela expansão da instrução pública, pela democratização de direitos e ampliação da participação feminina na vida social⁴¹.

Procuramos inscrever este estudo, metodológica e epistemologicamente, no campo da história cultural como uma possibilidade de reescrita da história a partir do lugar ocupado por mulheres escritoras latino-americanas. O propósito é trazer à superfície da história “a voz” de um grupo de sujeitos - as mulheres - que em meio às adversidades e violências superaram a invisibilidade e comprovam que, diferentemente da conclusão de Spivak (2010), o subalterno pode, sim, falar.

Os escritos de Floresta e Samper revelam além de seus pensamentos subjetivos e emoções individuais, as lutas político-culturais e as estruturas de sentimentos que estavam imersas. É neste sentido que o processo cultural passa a ser um tecido imerso na realidade e nas construções sociais de maneira interligada. Tudo isso nos ajuda a afirmar a centralidade da história cultural como um caminho promissor para viabilizarmos a consecução dos objetivos desse estudo, contribuindo para ler e interpretar em diferentes lugares e momentos a construção de uma dada realidade social (CHARTIER, 1990).

O estudo da história não se restringe à identificação ou compreensão de um significado fixo de um passado morto e esgotado nele mesmo, nem tampouco uma forma de resgate de um passado imóvel, mas uma forma de reler e reescrever este mesmo passado, resignificando-o pelo prisma de quem o olha, neste caso, por um prisma feminista.

Este artigo está organizado em duas partes centrais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte apresentamos as concepções de educação de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper e, na segunda parte, é realizada a comparação entre o pensamento dessas duas escritoras, destacando algumas reflexões à luz da teoria decolonial e de fronteira, em diálogo com autores desse campo teórico, como María Lugones, Glória Anzaldúa, Walter Dignolo e outros.

⁴¹ Remetemos o leitor para a obra “*Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*”, organizado por Sara Beatriz Guardia (2014), contendo trabalhos apresentados no Congresso Internacional de mesmo nome, realizado em 2013, em Lima, no Peru. Os estudos do livro abordam o papel da mulher nos processos de independência da América Latina em diferentes perspectivas e campos temáticos, quais sejam: 1. Diálogos com as historiografias independentistas; 2. A construção discursiva de gênero nos processos independentistas; 3. Participação das mulheres nos processos independentistas; 4. Alegorias e representações das mulheres no teatro, na pintura e na iconografia da independência; 5. Espaços de reflexão: salões, tertúlias, imprensa e discurso literário; 6. As mulheres no imaginário independentista; 7. A representação das mulheres na literatura; 8. Educação feminina: cultura, identidade e perspectivas.

2. A educação para mulheres presente nos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper

2.1. Nísia Floresta

A autora nasce em 1810, no dia 12 de outubro, filha do advogado português Dionísio Gonçalves Pinto Lisboa e da brasileira Antônia Clara Freire, no Sítio Floresta, em Papari⁴². Morreu em 1885 na Europa, mas teve seus restos mortais trazidos para o Brasil, sob a alegação de que seria injusto manter o seu corpo longe do solo pátrio, sobretudo, pela coragem que teve de se autodenominar *brasileira*, um gesto ufanista incontestável presente também nas produções de Nísia.

Parte das obras de Nísia Floresta pode ser encontrada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Floresta escreveu 15 títulos e que, também, foram publicados em outros idiomas (italiano, francês e inglês). Dentre esses títulos, destacamos: *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1832); *Conselhos à minha filha* (1842); *Fany ou o Modelo de donzelas* (1847); *A lágrima de um Caeté* (1849); *Dedicação de uma amiga -Romance histórico-* (1850), *Opúsculo humanitário* (1853); *Itineraire d'un Voyage en Allemagne -Itinerário de uma Viagem à Alemanha-* (1857); *Scintille d'un'Anima Brasiliana -Cintilações de uma Alma Brasileira-* (1859); *Trois Ans en Italie, Suivis d'un Voyage en Grèce -Três Anos na Itália, Seguidos de uma Viagem à Grécia-* (1864); *Le Brésil -O Brasil-* (1871).

Nísia Floresta foi uma autora de grande importância para a construção do ideário feminista do Brasil, por pensar na contramão das concepções tradicionais de sua época, no tocante, por exemplo, à questão da educação para as mulheres, além de ter dado grandes contribuições ao debate abolicionista, questionando o estado escravocrata brasileiro.

No ano de 1837, com a Revolução Farroupilha, que dificulta sua permanência em Porto Alegre, transfere-se para o Rio de Janeiro com a família e os dois filhos, onde durante 17 anos manteve em funcionamento o Colégio Augusto, que fundou e dirigiu, e que teve as portas abertas em 15 de fevereiro de 1838 (DUARTE, 2010).

A abertura do Colégio Augusto foi uma oportunidade que a autora encontrou para colocar em prática a educação para as mulheres que defendia em seus escritos. O Colégio Augusto adotava como prática pedagógica o ensino de disciplinas que até então eram reservadas aos homens: o estudo de Ciências; Latim, Francês, Italiano e Inglês, com suas respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da Geografia e História do Brasil; a prática de

⁴² Papari é uma cidade do Rio Grande do Norte, hoje conhecida como Nísia Floresta, em homenagem à sua ilustre filha.

Educação Física. Também defendia a limitação do número de alunas por turma, como forma de garantir a qualidade do ensino (CASTRO, 2010).

Obviamente, essa proposta pedagógica foi tida como imoral na época, pois a educação da mulher não poderia ultrapassar o aprendizado do coser e do bordar. Nísia recebeu severas críticas das famílias conservadoras e algumas dessas críticas foram publicadas em jornais à época. Porém, a autora continua a divulgar a abertura de sua escola, o que foi uma ação corajosa e desbravadora de Nísia, pois além de subverter a educação romântica e doméstica então destinada às mulheres, divulga publicamente uma proposta pedagógica.

O tema da educação em Nísia Floresta aparece tanto como denúncia de um modelo, quanto como anúncio de uma proposta, que ela própria tratou de implementar, no Colégio Augusto, a despeito das resistências enfrentadas. Por conta dos rebatimentos às suas posições, as denúncias foram assumindo um traço fundamental em seus escritos.

Na obra *“Opúsculo Humanitário”*, a autora tece seus principais argumentos em prol de uma reforma educacional, incluindo suas propostas de mudanças do ensino e seus princípios educacionais, garantindo o direito da mulher a uma educação mais ampla e descaracterizando a educação doméstica, restrita aos espartilhos (FLORESTA, 1989).

A obra *“Opúsculo Humanitário”*, em nossa visão, é o livro que melhor apresenta a estrutura do pensamento sobre educação de Nísia. Nas primeiras linhas do livro já encontramos o tom de denúncia que a autora imprime ao se referir à educação do Império, criticando a débil educação que era destinada às mulheres brasileiras.

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado- emancipação da mulher-, nossa débil voz se levanta na capital do Império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal!
Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?
(FLORESTA, 1989, p.02).

No excerto, a autora chama a atenção do governo para a educação das mulheres brasileiras. Floresta questiona os ideais de civilidade, de progresso e de liberdade, tão clamados pelos movimentos independentistas, porém negados às mulheres que ainda preservavam a condição de submissas e incapazes. A autora é também enfática na crítica do governo brasileiro, que segunda ela não inovava em nada na educação das mulheres.

Floresta (1989) defendia, portanto, que “no Brasil, não se poderá educar bem a mocidade enquanto o sistema de nossa educação, quer doméstica, quer pública, não for radicalmente reformada” (p. 111).

A autora defende uma educação feminina, moral, instrutiva e igual para homens e mulheres. As reformas pelas quais o país passava exigiam avanços na educação das mulheres, mas que não foram observados em vida pela autora. O progresso do Brasil, infelizmente, não tinha como pauta a educação das mulheres, o que era inadmissível para Floresta.

Temos testemunhado o empenho dos homens pensadores das nações cultas em harmonizar a educação da mulher com o grandioso porvir que se prepara à humanidade.

Nada, porém, ou quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada (FLORESTA, 1989, p.44)

O desenvolvimento intelectual das mulheres significava uma superação das “trevas”, como dizia a autora, pois a vida intelectual proporcionaria às mulheres infinitas possibilidades para colaborar na formação de um Estado livre e civilizado.

Por toda essa árdua luta pela educação das mulheres é que podemos considerar Nísia Floresta como uma das pioneiras não só do feminismo brasileiro e latino-americano, mas também na divulgação e formulação do direito a uma educação que respeite a capacidade intelectual das mulheres, promovendo a igualdade de direitos, rompendo preconceitos e superando a subalternização historicamente imposta a elas, inclusive pela educação. A autora contribui, também, à crítica da vigência do colonialismo, oferecendo elementos tanto para entender como a educação tradicional serviu à manutenção da colonialidade do poder quanto para vislumbrarmos o papel da educação feminina na emancipação da sociedade.

2.2. Soledad Acosta de Samper

Soledad Acosta de Samper nasceu em 05 de maio de 1833 e faleceu em 17 de março de 1913, na cidade de Bogotá. Viveu 79 anos, sendo 60 anos dedicados à escrita, razão pela qual deixa uma vasta e impressionante produção. Mesmo apresentando uma produção considerável, segundo Ordoñez (2000), a autora é colocada à margem da história da literatura colombiana, por ser poucas vezes mencionada e não apresentar sistematicamente reedições de suas obras.

Segundo Ordoñez (2000), apesar deste silêncio da história, Soledad Acosta de Samper é a mais importante escritora colombiana do século XIX e a que mais se destaca na América Latina, devido sua significativa contribuição para o pensamento histórico latino-

americano. Contrasta com esta importância o difícil acesso às suas obras e a falta de interesse de editoras, universidades e centros de pesquisa em socializar suas produções.

Soledad produziu muitas e variadas obras, como as citadas a seguir: *Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones*: memoria presentada en el Congreso Pedagógico hispano-Lusitano-Americano reunido (2011); *Diario íntimo y otros escritos* de Soledad Acosta de Samper (2003); *Novelas y cuadros de la vida sunamericana* (2004); *La mujer ha concluido su carrera* (1881); *Una holandesa en América* (1888); *Memorias presentadas en congresos internacionales que se reunieron en España durante las fiestas del IV centenario del descubrimiento de América* (1893); *La mujer*: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas (1879); *La mujer en la sociedad moderna* (1895).

A autora inicia em 1883 sua primeira publicação sobre história com a biografia do “*General Joaquín París*”. Esta publicação deu a Soledad o prêmio de história-literária, que ocorreu em comemoração ao centenário de Bolívar. Todavia, podemos perceber que a maior parte das obras de Samper é atravessada por dois temas centrais: *educação e mulheres*. Entendemos que estes são os focos do trabalho intelectual de nossa escritora, por abordar os costumes, os modos de vida, a história da América Latina, os valores indígenas e os que são mesclados⁴³ e a presença das mulheres na história da modernidade ocidental.

A ideia de educação que se depreende das obras da escritora está relacionada à importância da formação intelectual e profissional das mulheres, ou seja, uma educação integral e igualitária, vinculada à convicção de que as mulheres são capazes de exercer qualquer atividade profissional e intelectual.

Ainda para Samper, a educação deveria atender a todas as mulheres, pobres e ricas, uma educação que oferecesse a aprendizagem de um ofício e que a permitisse viver com liberdade. Em sintonia com o pensamento independentista de sua época, considerava que o discurso da liberdade e do progresso deveria estar aliado à prática e garantia do direito à educação dos excluídos socialmente, como as mulheres. Mas não se tratava da educação doméstica que ensinava as mulheres a somente bordar, coser e cozinhar. Soledad defendida uma educação para a autonomia das mulheres, pautada nas mesmas diretrizes intelectuais da educação dos homens.

Soledad Acosta via na educação um caminho para a liberdade, para a independência e uma vida respeitada para as mulheres colombianas. O desenvolvimento da

⁴³ O termo *mesclado* está muito presente nos escritos de Soledad Acosta, e ela o utiliza para se referir ao resultado da mistura entre a cultura indígena e a cultura espanhola.

nação, segundo Samper (1878), dependia do avanço intelectual das mulheres. É neste sentido que a revista *La Mujer* é dedicada às mulheres colombianas, no intuito de incentivar o gosto pela literatura, pelos estudos e pela busca por uma carreira. Samper (1891) deixa isso evidente em seus agradecimentos quando termina o periódico no artigo *La Mujer ha concluido su carrera*.

Con la presente entrega de La Mujer concluirá el primer semestre del tercer año de la Revista. Damos las más expresivas gracias á los suscritores que nos han favorecido con su apoyo y acogido con benevolencia, y nos despedimos de ellos por algún tiempo (...) Cuando en septiembre de 1878 emprendimos la tarea de fundar un periódico destinado particularmente á la mujer colombiana, nuestra intención era, en cuanto estuviera á nuestro alcance, procurar aconsejarla, instruirla, defender sus derechos y entretenerla. Nos proponíamos además recibir con gratitud las producciones que nos enviaron las ya conocidas escritoras colombianas que nos quisieran ayudar, y al mismo tiempo, que La Mujer fuera un campo abierto á los nacientes ingenios femeninos para estimularlos en el camino de la buena y sana literatura (SAMPER, 1891, p. 285)⁴⁴.

Para a escritora, a mulher do século XIX, apesar da cultura de opressão, conseguia transitar por todas as atividades humanas, sendo exemplo em todas as áreas do conhecimento, como ciência, arte, patriotismo, heroísmo e outros. Para tanto, bastava que tivessem acesso à uma educação sólida, sendo este o caminho para o desenvolvimento das mulheres. Ressaltava que a educação não deveria masculinizar das mulheres, tornando-as “homens de saia”, como bem expressa neste excerto: “*El buen gusto y la instruccion sólida son el fondo de la educacion de las mujeres, sin que por eso se hagan masculinas y pretensiosas*” (SAMPER, 1895, p. 152)⁴⁵.

Apesar de ter a religião muito presente em sua vida e formação, seguindo a tradição católica predominante em Bogotá e em toda a América Latina, a autora subverte aos poucos o conservadorismo religioso associado ao pensamento pedagógico hegemônico, propondo uma educação mais ampla e igualitária para homens e mulheres, sem jamais perder

⁴⁴ “Com a presente entrega de La Mujer, concluirá o primeiro semestre do terceiro ano da Revista. Damos os mais expressivos agradecimentos aos subscritores que nos favoreceram com seu apoio e nos acolheram com benevolência, e nos despedimos deles por algum tempo (...) Quando, em setembro de 1878, empreendemos a tarefa de fundar um periódico destinado particularmente à mulher colombiana, nossa intenção era, na medida em que estivesse ao nosso alcance, procurar aconselhá-la, instruí-la, defender seus direitos e entretê-la. Nos propusemos, além disso, receber com gratidão as produções que nos enviaram as já conhecidas escritoras colombianas que nos quiseram ajudar e, ao mesmo tempo, que La Mujer fosse um campo aberto aos nascentes engenhos femininos que para estimulá-los no caminho da boa e da sã literatura” (tradução nossa).

⁴⁵ “O bom gosto e a instrução sólida são o fundo da educação das mulheres, sem que por isso se tornem masculinas e pretensiosas” (tradução nossa).

de vista a particularidade do contexto latino-americano, porque também recusava o transplante de experiências educacionais da Europa para a Colômbia.

En los países hispanoamericanos las costumbres son tan diferentes de las francesas, alemanas e inglesas que es preciso que el sistema de educación sea adecuado a sus necesidades Morales y los elementos físicos de que dispone. Así como sería una empresa absurda edificar en la helada Siberia una ciudad cuya construcción fuera propia sólo para los ardientes climas de la India, así sería locura procurar aclimataren Hispanoamérica sistemas de educación que sólo han tenido buen resultado en Alemania, en Suiza, en Inglaterra.

Todas las naciones no se encuentran, aunque lo parezca en la superficie, igualmente maduras para recibir la misma educación: su situación geográfica, su historia, su sistema de Gobierno, sus costumbres, las fuerzas físicas y morales de los individuos que las componen, todo en ellas es diferente; y se necesitaría una gran perspicacia y conocimiento íntimo de todas las capas sociales que componen la población de cada país ⁴⁶ (SAMPER, 1892, p.170).

Defendia, igualmente, uma educação que respeitasse os costumes culturais, as diferenças geográficas (clima, vegetação, aspectos físicos e outros) e históricas. Em seu pensamento pedagógico, há uma defesa do planejamento educacional, que, segundo ela, deveria ser construído com base em “íntimo” conhecimento local, respeitando as diversidades regionais.

Aún mayor delicadeza demanda el sistema de enseñanza que se debe dar a la mujer español y americana. Para dar fuerza, valor y emulación a las mujeres cuyas madres y abuelas han carecido casi por completo de educación, en mi humilde concepto creo que debería empezarse por probarles que no carecen de inteligencia y que a todas luces son capaces de comprender lo que se les quiera enseñar con la misma claridad que los comprenden los varones. Además se les debería señalar con ejemplos vivos y patentes, dado que, en el presente siglo al menos, muchísimas mujeres han alcanzado honores, y distinguiéndose en todas las profesiones a las cuales se han dedicado con perseverancia y ánimo esforzado; debería demostrárseles que si hasta ahora las de raza española son tímidas y apocadas en las cosas que atañen al espíritu, la culpa no es de su inteligencia sino de la insuficiente educación que se les ha dado (SAMPER, 1892, p.170)⁴⁷.

⁴⁶ Nos países hispano-americanos, os costumes são tão diferentes dos de franceses, alemães e ingleses, que é preciso que o sistema de educação seja adequado às suas necessidades morais e aos elementos físicos de que dispõem. Assim como seria absurdo edificar na gelada Sibéria uma cidade cuja construção fosse apropriada somente para os ardentes climas da Índia, também seria loucura procurar aclimatar na América hispânica sistemas de educação que só tiveram bons resultados na Alemanha, na Suíça, na Inglaterra.

Todas as nações não se encontram, ainda que pareçam à superfície, igualmente maduras para receber a mesma educação: sua situação geográfica, sua história, seu sistema de Governo, seus costumes, as forças físicas e morais dos indivíduos que as compõem, tudo nelas é diferente; e seria necessária uma grande perspicácia e conhecimento íntimo de todas as capas sociais que compõem a população de cada país”.

⁴⁷ “Ainda maior delicadeza demanda o sistema de ensino que se deve dar à mulher espanhola e americana. Para dar força, valor e emulação às mulheres cujas mães e avós careceram quase por completo de educação, em meu

Consideramos Soledad Acosta como uma precursora do debate latino-americano sobre o direito das mulheres à educação. Mais do que isso, ela defendia o lugar estratégico da formação intelectual e profissional para o progresso da nação colombiana e, conseqüentemente, para o seu fortalecimento como país livre e independente.

3. A educação para mulheres na perspectiva decolonial: por Nísia Floresta e Soledad Acosta

A colonização utiliza-se de máscaras para esconder a dominação, a exploração e a dominação dos corpos e territórios. As justificativas ideológicas contidas no “mito da modernidade” apenas procuram encobrir a brutal violência sobre as mulheres colonizadas. Para Mignolo (2007), neste sentido, existe uma diferença entre colonização e colonialidade. Para ele, a colonização está centrada na ação dominadora da conquista violenta, ao passo que a colonialidade é uma produção ideológica, um padrão de poder, que traz consigo a retórica e o projeto de salvação dos “bárbaros” colonizados.

La colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad, esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. La modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. (MIGNOLO, 2007, p.26)⁴⁸.

Entendemos a colonialidade como Quijano (*apud* LUGONES, 2010) expressa em seus escritos, isso é, como um padrão de poder que se faz no mundo moderno e colonial,

humilde conceito, creio que se deveria começar por mostrá-las que não carecem de inteligência e que todas são capazes de compreender o que quer que lhes seja ensinado com a mesma claridade que compreendem os homens. Ademais, dever-se-ia assinalar com exemplos vivos e patentes, dado que, pelo menos no presente século, muitíssimas mulheres alcançaram honras, destacando-se em todas as profissões para as quais se dedicaram com perseverança e ânimo esforçado; dever-se-ia demonstrá-las que se até agora as mulheres de raça espanhola são tímidas e apequenadas nas coisas que dizem respeito ao espírito, a culpa não é de sua inteligência, mas da insuficiente educação que lhes foi dada”.

⁴⁸ “A colonialidade é constitutiva da modernidade, uma vez que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressora e condenatória da colonialidade, essa lógica opressora produz uma energia de descontentamento, desconfiança, descolamento entre aqueles que respondem à violência imperial. Essa energia se traduz em projetos descoloniais, em última análise, eles também são constitutivos da modernidade. A modernidade é uma hidra de três cabeças, mas mostra apenas uma: a retórica da salvação e do progresso” (tradução nossa).

como a racionalidade própria da exploração capitalista, que na América Latina se articula conjuntamente com o racismo e a classificação social dos grupos humanos.

La colonialidad del poder como la forma específica que toman la dominación y la explotación en la constitución del sistema mundial capitalista del poder. “Colonialidad” se refiere a: la clasificación de las poblaciones del mundo en términos de razas—la racialización de las relaciones entre colonizadores y colonizados; la configuración de un nuevo sistema de explotación que articula en una estructura todas las formas de control del trabajo alrededor de la hegemonía del capital, donde el trabajo está racializado (tanto el trabajo asalariado como la esclavitud, el sistema de siervos, y la pequeña producción de productos; todas eran formas nuevas en la medida en que se constituyeron para el servicio al capitalismo); el eurocentrismo como el nuevo modo de producción y control de la subjetividad; un nuevo sistema de control de la autoridad colectiva alrededor de la hegemonía del estado-nación que excluye a las poblaciones racializadas como inferiores, del control de la autoridad colectiva (QUIJANO; WALLENSTEIN, 1992 *apud* LUGONES, 2010, p.4)⁴⁹.

A missão colonizadora, desse modo, hierarquizou a humanidade, gerando um conjunto de classificações sociais sobre as pessoas e que envolveu não somente a sua posição social e cor, mas também as relações de gênero, como estamos afirmando. É nesse sentido que utilizamos a ideia de que houve uma *colonização dos sexos* que serviu ao projeto de poder da modernidade/colonialidade.

O conceito de colonialidade do poder de Quijano (2000), ainda que seja importante para analisar as relações entre classe e raça que constituem a modernidade/colonialidade, acaba deixando de lado as dimensões mais profundas sobre o gênero. Esta é também a avaliação de Lugones (2010), para quem a colonialidade não se refere somente às questões raciais, sendo mais propriamente um fenômeno que abrange todo o controle da sexualidade, do trabalho, da subjetividade/intersubjetividade e da produção do conhecimento.

Lugones (2010) afirma a importância de se estudar a interseção das categorias gênero/raça/classe, que possibilitou construir o conceito de *colonialidade do gênero*. Dessa

⁴⁹“A Colonialidade do poder como forma específica que toma a dominação e a exploração na constituição do sistema mundo capitalista do poder. ‘Colonialidade’ refere-se à classificação das populações do mundo em termos de raça-racialização das relações entre colonizador e colonizado; estabelecendo um novo sistema operacional em uma estrutura que articula todas as formas de controle do trabalho em torno da hegemonia do capital, onde o trabalho é racializado (tanto o trabalho assalariado como a escravidão, a servidão, e pequena produção de produto; todos eram novos caminhos, na medida em que foram formadas para o capitalismo de serviço); Eurocentrismo como o novo modo de produção e controle da subjetividade; um novo sistema de autoridade coletiva sobre a hegemonia do Estado-nação que exclui as populações controle racializado como inferiores, o controle da autoridade coletiva” (tradução nossa).

forma, pensar a colonialidade do gênero é alargar a compreensão histórica da colonialidade, pois como as mulheres colonizadas não são consideradas nessa perspectiva da modernidade/colonialidade como o gênero padrão, a proposta da autora é pensar a resistência da mulher a partir de sua diferença colonial.

Assim, entendemos que as concepções de educação de Nísia e Soledad engendraram críticas ao patriarcado – que, como se sabe, é um dos sustentáculos do processo colonial – capazes de reposicionar a mulher nas nascentes nações latino-americanas. Ao defenderem uma educação autônoma para as mulheres, que possíveis impactos este pensamento gerou na estrutura de sentimentos de sua época? Que semelhanças e diferenças existem entre as concepções de educação de ambas as autoras? Estes são alguns dos questionamentos presentes nesse momento de comparação entre os pensamentos das autoras Nísia e Soledad. Nesta discussão, destacamos algumas categorias centrais, como: gênero, mulheres colonizadas-mestiças, decolonialidade, fronteira e educação de mulheres. São categorias que estão em diálogo com as produções teóricas das autoras e que orientam a análise e a reflexão desenvolvida nessa seção.

As produções intelectuais de Nísia Floresta (Brasil) e Soledad Acosta de Samper (Colômbia) nos possibilitaram entender, mesmo diante de tantas limitações, que as escritoras se localizam na fronteira do conhecimento educacional para as mulheres, defendendo com maior amplitude o conceito de liberdade tão clamado no século XIX. É por isso que a educação de mulheres por elas defendida é compreendida como uma contribuição significativa para a teoria decolonial, bem como para uma educação decolonial.

As escritoras Nísia e Soledad promovem, em certa medida, um encontro entre um passado conservador e a aspiração de um futuro moderno, o que gera um presente conflituoso e repleto de indecisões (BHABHA, 2005). São mulheres que, mesmo com algum acesso à filosofia moderna, produzem seus pensamentos a partir de um lugar periférico, garantindo o direito de se expressar independente do poder conservador da tradição patriarcal. As autoras, no nosso entendimento, promovem um “além”, que, segundo Bhabha (2005), tem como significado um espaço intermédio, um tempo (aqui e agora) que promove revisão da cultura e de costumes. Para melhor sistematizar a comparação entre as autoras e o diferencial de seus ensaios, construímos um quadro comparativo referente ao contexto histórico, as influências sofridas pelas autoras e as características das suas escritas.

Nísia Floresta e Soledad Acosta são duas escritoras que se destacaram por defenderem o direito das mulheres à educação em pleno século XIX, posição que exigiu

dessas escritoras a habilidade e o esforço em escrever e apresentar argumentos que sustentasse suas reivindicações no tocante à igualdade dos gêneros.

4. Considerações finais

A brasileira Nísia Floresta e a colombiana Soledad Acosta de Samper devem ser vistas como precursoras do debate latino-americano sobre o direito das mulheres à educação. Entendemos que as produções de ambas contribuem para a consolidação da independência dos seus respectivos países: pela crítica ao patriarcado como sobrevivência do colonialismo; pelo anúncio de uma educação emancipatória como recurso descolonizador; pelos estudos históricos, no caso de Soledad, sobre os processos de independência de vários países da América Latina, dando destaque ao papel da mulher nestas lutas sociais.

Entendemos que, o pensamento das escritoras Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper se encontra num lugar mais a frente do discurso independentista hegemônico, que estava centralizado na mera conquista política-administrativa de seus países, bem como no entendimento quase que exclusivo dos homens e do progresso, deixando à margem debates como gênero, abolição e a questão indígena. Nísia e Soledad enfrentaram estes debates e criticaram não só a colonização, mas também os projetos elitistas hegemônicos dos grupos que mobilizaram a independência.

Neste sentido, defendemos que o pensamento das escritoras Nísia e Soledad apresentam significativas representações na história do processo de descolonização da América Latina, apresentando uma produção intelectual na fronteira dos acontecimentos políticos, históricos, culturais e teóricos. Nísia e Soledad são duas escritoras latino-americanas que representam uma resistência à diferença colonial e que nos levam a entender que suas escritas constituem verdadeiras fendas decoloniais, a partir das quais pensaram uma educação descolonizadora.

Referências

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. *Um estudo comparado do pensamento educacional na América Latina – Brasil e Venezuela (1819-1928)*. Projeto de investigação submetido ao Edital Universal Nº 14/2011. Belém- UFPA.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2005

CASTRO, Luciana Martins. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. *Revista Outros Tempos*. São Luis do Maranhão, vol 7, nº 10, p. 237-256, 2010.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1990.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: editora Cortez, 1989

GUARDIA, Sara Beatriz. (Org.). *Las mujeres en los procesos de independencia de América Latina*. Lima: CEMHAL, 2014.

LUGONES, María. *Toward a Decolonial Feminism*. In. *Hypatia*. Fall, Vol 25, nº 4, 2010, p.742-759.

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

ORDÓÑEZ, Montserrat. Prólogo Género, escritura y siglo XIX en Colombia: releendo a Soledad Acosta de Samper. Bogotá: 2000. In: SAMPER, Soledad Acosta de. *Novelas y cuadros de la vida suramericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Uniandes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo(Comp.). *Colonialidad del Saber: euocentrismo y ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000, p.201-2146.

SAMPER, Soledad Acosta de. Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones. Memoria presentada en el Congreso Pedagógico Hispano-Lusitano-Americano reunido en Madrid en 1892”. *Revista de Estudios Sociales* 38 (enero 2011): 169-175. “Bogotá en el año 2000: una pesadilla”. *Revista de Estudios Sociales* 05 (2000):117-123.

_____. *La mujer en la sociedad moderna*. Colección “Biblioteca Contemporánea”. París: Casa Editorial Garnier Hermanos. 1895

_____. *Memorias presentadas en congresos internacionales que se reunieron en España durante las fiestas del IV centenario del descubrimiento de América en 1892*. Chartres: Durand. 1892.

_____. *La mujer*: revista quincenal exclusivamente redactada para señoras y señoritas. Bogotá, 1878.

_____. *La mujer há concluído su carrera*. Bogotá, 1891.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. *Pode o Subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FISCALIZAÇÃO E INSPEÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO INTERIOR DA PROVÍNCIA DO PARÁ (1851-1882)

Vitor Sousa Cunha Nery
vitorcunhyanery@yahoo.com.br
UFPA

Maria do P. Socorro G. de D. Avelino de França
socorroavelino@hotmail.com
UEPA

Cesar Augusto Castro
ccampin@terra.com.br
UFMA

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar a fiscalização e inspeção da instrução pública primária no interior da província do Pará no período de 1851 a 1882. Para atingir tal propósito metodologicamente nos apoiamos no tipo de pesquisa documental, que inclui relatórios dos diretores da instrução pública, relatórios dos presidentes da província do Pará, legislação educacional e os jornais da época como a “Província do Pará” e a “A Boa Nova”. Essas fontes foram pesquisadas na Biblioteca Pública do Pará Arthur Viana, Arquivo Público do Estado do Pará e no Centro de Memória da Amazônia. Buscou-se neste estudo responder as seguintes questões: Como estava organizada a fiscalização e inspeção da instrução pública primária no interior da Província do Pará? Quem eram os responsáveis pela fiscalização e inspeção das escolas primárias e quais suas atribuições?. Dialogamos neste estudo em teóricos da Nova História Cultural como Burke (2005), Chartier (2002), Elias (2004), Foucault (2008) e Julia (2001). A fiscalização e a inspeção da instrução pública primária funcionaram como um mecanismo de Estado para manter sobre o seu controle vilas, aldeias e povoados.

Palavras-Chave: Fiscalização. Inspeção. Instrução Pública Primária. Província do Pará. História da Educação.

INTRODUÇÃO

No Século XIX os discursos acerca da fiscalização e inspeção da instrução pública primária aparecem presentes em diversas fontes da província do Pará, proferidos por sujeitos que buscam marcar suas posições na sociedade paraense, produzindo uma rede discursiva com significados que se aproximam ou se afastam, mas que compartilham da ideia da necessidade da fiscalização e inspeção. Como podemos perceber no discurso do presidente da província do Pará de 1859, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, e publicado no seu relatório de 1860.

O juízo manifestado com franqueza por todos os meos antecessores acerca do mau estado da instrução primária da província, fez com que eu tomasse esse ramo do serviço público de baixo dos meos especiais cuidados e vigilância. [...] em minha opinião as reformas da instrução primária, ainda as mais bem combinadas e sensatas serão sem vantagem para o ensino, si a inspecção das escolas não for activa e severa (PARÁ, 1860 p. 8).

Segundo Foucault (2006, p.10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Os discursos de presidentes da província do Pará nos anos de 1830 a 1880 são carregados de afirmações que demonstram a preocupação de controlar a educação do povo, garantir o processo de civilização e o progresso da nação, sendo para isso imprescindível realizar, entre outras medidas, a fiscalização e inspeção sistemática do ensino.

A legislação educacional do século XIX demonstra que os governantes e legisladores não só acompanhavam as discussões sobre as vantagens e os avanços na instrução, como buscavam aplicar medidas que consideravam mais convenientes para a educação dos seus governados, sob a perspectiva do progresso moral, social e econômico das províncias (RIZZINI, 2004).

Nesse sentido instituir visitadores para examinar o estado das escolas, dos alunos e dos professores, era uma medida reclamada por diversas vozes interessadas na prosperidade da instrução do país. No caso da província do Pará, era uma necessidade reclamada com vigor, visto que, a distância das escolas do interior em relação à capital, tornava impossível a fiscalização pelos diretores da instrução pública.

Desta forma, a fiscalização e inspeção da instrução se inscrevem no âmbito dos discursos em torno de um projeto de civilização da população. Segundo Giglio (2006), a instrução pública elementar funciona como espaço de ligação entre povo e Governo, como “espaço de implantação de um novo modelo de relações sociais que se está instaurando e que se caracterizará inicialmente como espaço de aprendizagem da civilidade, do comportamento disciplinado” (p. 349).

Assim, para Giglio (2006), a fiscalização e a inspeção parecem ter sido um dispositivo que nasceu da necessidade de ampliar o poder de controle sobre os negócios e a população do Império. O sistema de fiscalização e inspeção busca dominar o território para ter controle sobre ele e as pessoas.

Alguns aspectos levantados por Elias (1994) podem ajudar na compreensão da sociedade oitocentista brasileira em especial do Pará, caracterizada pela tentativa de consolidação do Estado, em que o discurso da civilização e do progresso do país tinha por referência os países europeus.

Aspecto que remetem à compreensão de que não dá para pensar em civilização sem pensar o seu oposto e, assim, compreender a posição em que estão colocadas as nações européias e a sociedade brasileira neste período. A escola torna-se um local privilegiado de

civilização do povo e controle da população. Isso pode ser observado no interesse do Estado pela monopolização dos saberes elementares (ELIAS, 1994).

Diante disso, nos propomos nesse artigo analisar a fiscalização e inspeção da instrução pública no interior da província do Pará no período de 1851 a 1882. Para atingir tal propósito metodologicamente nos apoiamos no tipo de pesquisa documental. As fontes documentais compreendem relatórios de presidentes da província do Pará, relatórios de diretores, inspetores, delegados e visitadores da instrução pública, legislação educacional, regulamentos da instrução primária e os jornais “Província do Pará” e a “A Boa Nova”. Essas fontes foram pesquisadas na Biblioteca Pública do Pará Arthur Viana, Arquivo Público do Estado do Pará e Centro de Memória da Amazônia.

Buscou-se neste estudo responder as seguintes questões: Como estava organizada a fiscalização e inspeção da instrução pública primária no interior da Província do Pará? Quem eram os responsáveis pela fiscalização e inspeção das escolas primárias e quais suas atribuições?

Para compreender a fiscalização e inspeção da instrução pública primária no interior província do Pará na segunda metade do século XIX, nos apoiamos em teóricos da Nova História Cultural como Burke (2005), Chartier (2002), Elias (2004), Foucault (2008) e Julia (2001).

Sobre a História Cultural, Burke (2005) menciona a emergência dos aspectos culturais no que diz respeito aos estudos relacionados ao comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico. Assim, esquemas teóricos generalizantes foram abandonados, havendo uma valorização de grupos particulares, como por exemplo, professores e alunos das escolas primárias da colônia agrícola de Benevides da província do Pará na segunda metade do século XIX.

A História Cultural, segundo Chartier (2002 p.16), tem por “[...] principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. O autor esclarece também que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem impor uma autoridade à custa de outros, pois elas menosprezadas a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...]. As lutas de representação tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (Idem p. 17).

A história cultural é o resultado de um diálogo que se estabeleceu, desde os anos de 1960, entre a sociologia, a antropologia e a história. Nessa abordagem, a cultura é entendida de acordo com Chartier (2002, p.11), como “um conjunto de significações historicamente transmitidas e inscritas em símbolos por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu saber sobre a vida, suas atitudes diante dela”.

Diante disso no âmbito da história da educação, segundo Souza (2000), nos últimos anos o termo “cultura escolar” adquiriu uma significativa potencialidade explicativa e passou a se constituir em objeto de pesquisa e, de certa maneira, em uma abordagem aglutinadora, em que tem sido amplamente empregado, associado à reconceitualização do trabalho histórico em educação.

Julia (2001, p.6), define cultura escolar como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Essa nova forma de escrever a história da educação, “[...] tem possibilitado olhar a educação escolar no Império de um ponto de vista enriquecido [...]” (HILSDORF, 2003, p.41). As pesquisas sobre a instrução primária no período imperial têm trazido à luz vários aspectos que até então estavam na penumbra, na invisibilidade, permitindo traçar um novo “quadro geral” da instrução pública primária no Brasil no século XIX e no caso desse estudo também na Amazônia.

1 - PANORAMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MEADOS DO SÉCULO XIX

A província do Pará no ano de 1851 tinha uma grande demanda de crianças a ser instruídas. Segundo dados do censo daquele ano, a província possuía uma população de 29.798 pessoas, sendo que 42,6% dessa população eram crianças e dentre essas tinham as crianças livres com 6.776 meninos e 5.686 meninas, além das crianças escravas com 117 meninos e 136 meninas (PARÁ, 1851 p.7).

Diante dessa demanda os governantes da província do Pará, empregaram em seus discursos os termos disseminar, difundir, propagar e estender a instrução pública a todos: às “classes populares”, às “massas” e às “mais longínquas localidades”. Segundo Chartier (1998), é possível observar as representações do mundo social expressas nos discursos políticos contidos na documentação oficial: legislações, relatórios, e ofícios de dirigentes locais.

Esses discursos estiveram presentes na legislação e nas práticas educacionais dos presidentes da província do Pará. Notícia veiculada no jornal “Província do Pará” do ano de 1876, expressa a aspiração das autoridades da província de estender a instrução popular aos mais longínquos lugares.

[...] Queremos a instrução pública derramada por todos os ângulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da província. Onde houver um fôlego humano para quem o alphabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. Porque só assim attingiremos o pé de nação civilisada, porque enfim só a luz da instrução pode libertar o povo brasileiro da ignorância em que se debate [...] (PROVINCIA DO PARÁ, 1876 p. 3).

Esta representação da instrução pública como uma fórmula de transformação do homem vem ao encontro do pensamento que circulava pelo território brasileiro, o qual percebia a escolarização da população, sobretudo a das camadas mais pobres, como um imperativo para o desenvolvimento do Estado nacional e da civilidade.

Esse anseio trazia consigo o desafio de como fiscalizar e inspecionar as escolas públicas da província do Pará, haja vista as enormes distâncias que separavam as cidades, vilas, freguesias e povoados do interior amazônico, tanto que o acesso a muitas localidades só era possível por meio dos rios.

Segundo Rizzini (2004), a população da província do Pará vivia dispersa pelo vasto território, dedicava-se às atividades extrativas e à pequena agricultura, em sítios afastados dos núcleos populacionais, o que constituía enorme desafio à difusão da instrução pública. Tal argumento foi explorado exhaustivamente pelos presidentes da província do Pará em seus relatórios.

Apesar de todas essas dificuldades, houve, por parte do governo provincial paraense, nas décadas de 1850, 1860 e 1870, intensa mobilização em prol da expansão da instrução pública no interior da província e também no que se refere a fiscalização e inspeção das escolas primárias.

1.1 INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

Segundo o relatório do presidente da província do Pará, Fausto Augusto d’ Aguiar (1851), a situação da instrução primária encontrava-se em um estado de atraso e necessitava de uma reforma radical, quadro não muito diferente das demais províncias do Brasil império no século XIX, em que a instrução pública era precária em todos os seus aspectos: falta de

professores, material e prédios escolares, dentre outros aspectos já evidenciados por vários pesquisadores, a exemplo de Gondra (2002) e Faria Filho et al. (2006).

Diante dessa situação, em 27 de outubro de 1851, a Assembleia Legislativa Provincial do Pará, aprovou a lei nº 203, que organizou a instrução pública primária e secundária na capital e no interior. A primeira parte dessa lei tratou especificamente da instrução pública primária, estabelecendo o conteúdo do ensino primário a ser ministrado; as condições para criação de escolas; admissão, habilitação, suspensão e demissão de professores; substituição e ordenados dos professores; e da fiscalização das escolas primárias realizadas por delegados e visitantes que será nosso objeto de análise nesse artigo.

A partir da Lei nº 203 de 1851, a instrução pública primária tinha uma equipe que inspecionava as escolas, com a seguinte ordem hierárquica, a saber: Presidente da Província, Diretor Geral, Delegados e Visitadores.

O Presidente da Província exercia a inspeção por meio do Diretor Geral; já este exercia a ativa vigilância e fiscalização sobre as diferentes escolas e interferia em todos os assuntos concernentes ao ensino. Em cada localidade em que havia uma escola era nomeado pelo governo um delegado e um suplente, sendo que esses não recebiam nem gratificação nem ordenado.

Ao delegado ficava incumbido: a) a execução das leis e regulamentos e dar ordens em nome do presidente da província e do diretor da instrução; b) a fiscalização e visita das escolas uma vez por semana; c) a remessa de mapas de frequência; d) o orçamento do material escolar dos meninos pobres.

Havia também quatro visitantes para as escolas da província e o mesmo recebia do governo por cada visita a gratificação de 500\$00 réis. Competia aos visitantes: a) visitar as escolas uma vez por ano; b) examinar o seu estado, presidir aos exames, descrever as necessidades e solicitar melhoramentos das mesmas apresentando um relatório circunstanciado ao diretor da província, sendo que o governo era quem designava o número de escolas a visitar.

Artigo 21. O Governo da Província nomeará, sob proposta do Diretor, em cada localidade em que haja uma escola, um Delegado e um suplente para o substituir em seus impedimentos; não vencem gratificação ou ordenado. Na Capital não haverá Delegado por competir ao Diretor este serviço (PARÁ, Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851).

Assim era constituído o aparato administrativo e legal do ensino primário público na Província do Pará, no entanto o mesmo esbarrava em uma série de obstáculos e entraves encontrados para desenvolver a instrução primária.



Figura 1- Estrutura Organizacional da Instrução Primária Pública na Província do Pará (1851).

Fonte: Nery (2013).

A província do Pará, por meio da Lei nº 203 de 1851, criou quatro cargos de visitadores, exceto para a capital, cujas escolas deveriam ser vistoriadas pelo diretor da instrução. O governo da província designava o número de escolas que cada visitador deveria fiscalizar.

Os relatórios dos presidentes da província do Pará registraram significativo aumento no número de escolas de instrução primária e de alunos matriculados, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1- Número de Escolas de Instrução Primária da Província do Pará

Ano	Nº de Escolas	Masculinas	Femininas	Matriculas	
				Meninos	Meninas
1840	37	36	01	738	25
1848	43	41	02	875	39
1849	41	38	03	977	110
1850	42	38	04	1.158	134
1852	45	40	05	1.191	163
1853	49	-	-	1.266	180
1854	52	45	07	1.610	250
1856	75	-	-	-	-
1857	76	62	14	-	-
1859	80	64	16	3.102	577
1870	107	80	27	3.778	882
1872	164	92	72	-	1.012
1875	226	-	-	4.580	-
1880	250	174	71	-	-

Fonte: Relatórios da Província do Pará (1840-1880).

Os dados escolares divulgados pela diretoria de instrução pública da província do Pará basearam-se em mapas enviados pelos professores públicos. Mas, esses mapas eram considerados, quase unanimemente, como irrealistas, pois muitas vezes os professores anotavam o número de alunos matriculados, mas não os que efetivamente frequentavam as aulas.

Apesar de não citar aqui todas as estatísticas sobre a instrução primária paraense, considera-se relevante mencionar a importância que os números da educação escolar assumem para o governo provincial naquele período. Eles exibem, de um lado, a valorização dada por determinada administração à educação de seus governados e, por outro, expõem as dificuldades enfrentadas para investir em uma das áreas em que os discursos eram mais exaltados: da educação e da instrução popular.

O presidente da província do Pará, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, em visita ao interior em 1859 percebeu mais de perto a situação da Instrução pública: em Santarém visitou a escola pública do professor Raimundo José de Lima, notou a absoluta falta de moveis para uso da escola, diante disso autorizou a compra daquilo que lhe parecia indispensável (PARÁ, 1860, p.36).

Além de Santarém, o presidente também visitou Cametá, Obidos, Breves, Gurupá e Monte Alegre e percebeu o real motivo da baixa frequência de alunos nas escolas pública dessas regiões visitadas:

A inspeção que pessoalmente fiz nas escolas públicas quer em relação a moralidade, inteligência e zelo dos professores, quer em relação ao material das mesmas escolas é motivo da sua minguada frequência, aconselhou-me a prática de muitos atos dos quais dei conhecimento V. Exc. em outro lugar (PARÁ, 1860, p.38).

Para Vidal (2004, p. 17) “[...] é impossível compreender a história da escola primária e o seu processo de fiscalização e inspeção se não questionados os desafios materiais e práticos que a escola teve que enfrentar”.

2- OS FISCALIZADORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA PARAENSE

Ao analisar os sujeitos que ocupavam os cargos de fiscalização da instrução pública na província do Pará, observa-se que todos foram nomeados, indicando a existência de determinadas relações de interesse e de poder na definição desta posição.

Diante disso é possível compreender as posições dos sujeitos que estão envolvidos nas relações existentes em torno dos cargos de fiscalização da instrução pública, a partir da ideia

de Elias (2004) de que os seres humanos estão ligados uns aos outros por formas específicas de dependências recíprocas, o que chama de figuração. A figuração pressupõe uma rede de interdependências, cujas variações estão relacionadas às cadeias de dependências, produzindo comportamentos e códigos sociais.

Considerando tais elementos, observa-se que na aparelhagem de fiscalização da instrução pública da província do Pará, há cinco categorias de agentes de fiscalização: presidente da província, diretor de instrução pública, delegados e visitadores. Destaca-se que o presidente da província era nomeado pelo imperador, o diretor de instrução pública era nomeado pelo presidente; os delegados e visitadores eram escolhidos pelo diretor de instrução pública com a anuência do presidente.

Dentre os diretores de instrução pública que foram nomeados na segunda metade do século XIX na província do Pará eram figuras proeminentes da sociedade imperial como bacharéis e eclesiásticos. De acordo com a lei nº 203 de 1851 e o regulamento da instrução pública de 5 de fevereiro de 1852, competia ao diretor de instrução pública: observar e fazer observar as leis e regulamentos, e as ordens e decisões do presidente da província, concernentes à instrução nas escolas, ou aulas públicas, e particulares; inspecionar todas as escolas, e aulas públicas e particulares da Província, segundo as respectivas leis e regulamentos.

Era competência também do diretor de instrução pública, dar as instruções, que fossem necessárias para a execução das disposições das mesmas leis, e regulamentos; Ser o centro e intermediário de toda a correspondência com o presidente da província sobre a instrução pública. Prestar todas as informações necessárias para o bom funcionamento das escolas, regular o ensino das matérias, e determinar os compêndios com aprovação do presidente.

Além de apresentar ao presidente da província, até o dia último de junho de cada ano, um relatório circunstanciado sobre o estado da instrução pública, e particular em toda a Província, indicando as medidas e reformas, que entender serem convenientes neste ramo do serviço público. Este relatório será acompanhado dos mapas das escolas, dos professores, e dos alunos, e de um orçamento das despesas necessárias para as escolas no ano seguinte.

Esta política de nomeação, acrescida do fato de certos cargos não possuírem remuneração aponta a existência de uma política de troca de favores que remete a outros interesses, como era o caso dos delegados de instrução pública. Segundo Villela (2000, p.125) o “caráter não remunerado do cargo evidenciava a intenção de cooptar esses indivíduos como forma de garantir sua adesão ao acenar com possíveis benesses no futuro”.

Com relação aos delegados observa-se a presença de párocos, bacharéis, médicos, subdelegados de polícia e militares. De acordo com o regulamento da instrução pública de 5 de fevereiro de 1852, cabia aos delegados a saber: inspecionar e fazer executar em todas as escolas e aulas do seu distrito, tanto públicas, como particulares, as disposições das respectivas leis e regulamentos, e todas as ordens de seus superiores. Visitá-las uma vez por semana, às horas de trabalho; fazer, em particular, aos professores as observações que lhes parecerem convenientes a bem do ensino, e da disciplina e boa ordem das escolas, e adverti-los quando faltarem aos seus deveres.

Os delegados também deveriam dar parte ao diretor das faltas graves, irregularidades, e abusos, que os professores cometessem cometidos no exercício de suas funções, bem como do seu procedimento civil e moral; Atestar a freqüência dos professores para efeito de cobrar seus ordenados; Dar posse aos professores; Informar os requerimentos dos professores; Organizar, conjuntamente com os professores, o orçamento das escolas, que deverá ser presente ao diretor antes do fim de cada ano; meter ao diretor mensalmente os mapas, e informar todos os anos sobre o estado e necessidades das escolas. Para fazer funcionar o projeto civilizatório via ordem escolar era necessário acionar uma rede de relações, conforme podemos observar o quadro 3 com a lista de delegados da instrução pública no ano de 1854.

Quadro 3- Relação de Delegados da Província do Pará

Local	Delegado	Suplente
CIDADES		
Cametá	João Wanzeler d'Albuquerque	João Evangelista Venâncio de Paula
Santarém	Antônio Gentil Augusto da Silva	Vago por ter pedido demissão
VILLAS		
Igaraé-Mirim	Pedro Honorato Correia de Miranda	José Antônio de Lira Sozinho
Vigia	Bento José d'Almeida	Padre Bonifacio Antonio Conceição
Bragança	Joaquim Inocêncio de Sam Thiago	Francisco de Paula Ribeiro
Gurupá	Pedro Alexandrino da Fonseca	Zefirino Urbano da Fonseca
Macapá	Procópio Antonio Rolla	Fernando Rodrigues de Carvalho
Mazagão	Henrique de Sousa Prego	Matheus de Loureiro Flexa
Obidos	Manoel Antonio de Matos	João Valente Couto
Ourém	João Francisco Picanço	José Antônio Peniche
Cintra	Romualdo Bibiano de Loureiro	Cesar Antonio de Santa Brígida
Cachoeira	João da Gama Lobo d'Alvers	Joaquim Barahuna de França
Monsarás	Manoel José Freire Barata	Martiniano Crispim Seabra
Baião	Francisco Eugênio Teixeira	Francisco Gonçalves de Azevedo
Portel	Raimundo Joaquim Pantoja	Geraldo Antonio d'Aquino
Oeiras	Padre Policarpo José Rodrigues	José Antonio da Cunha Barreira
Chaves	Manoel Vicente Foro	Martinho de Souza Menezes
Porto de Moz	Joaquim Duarte Rodrigues Souto	Daniel da Fonseca Leitão
Breves	Joaquim José da Silva Baima	Francisco Rodrigues de Carvalho
Monte Alegre	Antônio José da Gama Malcher	Nicolau Mendes Lobo
Franca	Antônio Francisco Perdigão	Felisberto Antônio Lopes
Alenquer	Vago por ter morrido	Joaquim Manoel Correa
Faro	Thomaz d'Oliveira Pantoja	José Silveira dos Santos
FREGUESIA		
Acará	Leandro Antônio d'Oliveira	Raimundo d'Oliveira Pantoja
Mojú	João Gomes Franco	Francisco d'Paula Correa Lobato
Abaeté	Felippe Benicio de Carvalho	João Florêncio da Silva Góes
Soure	Jacob Baptista Dalmacio	Virissimo Maximo Gurjão
Salvaterra	Theotonio de Brito Chucre	João Manoel Cordovil
Odivelas	Ainda não foi provido	Ainda não foi provido
Curuçá	Jesuino Antônio da Costa	Quintiliano Gualdino de Souza Figueiredo
Colares	Domingos Rabelo de Figueiredo	Antônio Muniz Pamplona
Salinas	Torquato Coelho Lopes	Vago por ter pedido demissão
Ponta de Pedras	Joaquim Antônio Tavares	João Antônio Tavares
Bujarú	Antonio Carlos de Souza Trovão	João Manoel Menezes
Barcarena	Padre Francisco da Silva Cravo	José Elias de Souza
Beja	Ainda não provido	Ainda não provido
Irituia	Batholomeo José Mendes	João Antonio Lopes
Cairary	João Baptista de Magalhães	Antonio da Costa Mascarenhas
Melgaço	Manoel José da Costa Magalhães	Domingos Antonio Soares
Viseu	Antonio Rodrigues Campello	José Marianno d'Oliveira Raiol
São Domingos	Marcelino Antonio do Amaral	José Luiz d'Azevedo

Fonte: Relatórios do Presidente da Província do Pará (1854).

O governo da Província do Pará para dar continuidade ao projeto civilizatório por intermédio da escolarização, convocou determinados sujeitos para fazer parte da aparelhagem de fiscalização da instrução pública. Ocorreu, então, a nomeação de pessoas que por sua posição na sociedade, pela ordem que representavam, pelos interesses envolvidos no âmbito

da instrução, colocavam-se à disposição do governo ou eram cooptados para controlar e zelar pelo bom funcionamento das escolas, contribuindo, desta forma, para a “missão de debelar a ignorância”, conforme podemos observar o quadro 4, com a relação de visitantes da província do Pará.

Quadro 4- Relação de Visitadores da Província do Pará⁵⁰

Comarca	Ano	Nome	Ordenado
Cametá	1852	Ângelo Custódio Correa	500\$000
	1855	Joaquim Rodrigues dos Santos	
Santarém	1852	Marcos Antonio Rodrigues de Souza	500\$000
	1855	Bernardino de Sena Agimiro Soares	
Bragança	1852	Vago	500\$000
	1855	Francisco Estácio de Queiroz	
Macapá	1852	Martinho Izidoro Pereira Guimarães	500\$000
	1855		

Fonte: Relatórios do Presidente da Província do Pará (1852/1855).

Segundo o regulamento da instrução pública de 5 de fevereiro de 1852, cabia aos Visitadores as seguintes atribuições: Visitar uma vez por ano todas as escolas, e aulas, tanto públicas, como particulares, do seu distrito, em tempo de trabalho, inspecioná-las, examinar minuciosamente o estado delas, qual o método seguido no ensino, o modo como for dado a educação religiosa; conhecer do grau de aproveitamento dos alunos; e informar-se da assiduidade e procedimento dos professores, e se cumprem a todos os respeitos as suas obrigações.

Além de visitar em qualquer tempo, extraordinariamente, as escolas e aulas do seu distrito, por ordem do diretor; Remeter ao diretor, até o fim do mês de fevereiro, um relatório circunstanciado sobre as necessidades das escolas, e indicando os melhoramentos, que lhes parecessem convenientes.

Inserido no degrau dos “empregados públicos de alta categoria”, exigia-se os predicados próprios à sua posição hierárquica e ao seu papel específico, tais como, inteligência, conhecimentos acerca das matérias da instrução primária, saúde robusta e probidade (PARÁ, 1874 p. 14).

Sendo os visitantes empregados públicos, a remuneração recebida cobria apenas o custo da viagem, equivalente ao dobro do valor fixado em lei para os visitantes sem vínculo funcional com o governo (PARÁ, 1877 p.5).

⁵⁰ Vagou em 1855 o lugar de Visitador da Comarca de Santarém por haver pedido sua demissão o cidadão que o exercia, Joaquim Rodrigues dos Santos e passou a ser nomeado em seu lugar por Portaria da Presidência de 18 de janeiro de 1855, o Bacharel Feliz Gomes do Rêgo, que não chegou a entrar em exercício por ter sido despachado Juiz de direito para outra província. Vagou em 25 de junho do corrente ano o lugar de visitado da Comarca de Cametá, por ter falecido o seu proprietário o Bacharel Custódio Correa.

Quadro 5- Visitas registradas nas escolas públicas da província do Pará

Ano	Nome	Formação	Região Visitada	Escolas
1875	Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	Médico; Estudioso da educação; filiado ao partido conservador	Comarcas da Capital, Cametá, Marajó e Vígia.	83
1876	Antonio Joaquim Gomes do Amaral	Médico; ex-médico da comarca de Santarém.	Comarcas da capital, Santarém, Óbidos e Bragança.	57
1877	Capistrano Bandeira de Mello Filho / Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	Presidente da Província / Diretor da Instrução pública do Pará.	Belém	04
1882	Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	Ex-diretor da Instrução pública do Pará.	Comarcas da capital, Cametá e Igarapé-Miry.	51

Fonte: Relatórios dos diretores de Instrução Pública (1875-1882).

Os visitantes fiscalizavam um grande número de escolas, geralmente numa única viagem, que podia durar de um a três meses. Como exemplo, temos a viagem do diretor da instrução pública do Pará, o médico Joaquim Corrêa de Freitas, que, em pouco mais de três meses, visitou 83 escolas em quatro comarcas, no ano de 1875 (PARÁ, 1877, anexo 3).

Corrêa de Freitas, em seu relatório lamenta não poder ter um visitador remunerado para cada comarca, onde o esperaria mais de vinte escolas para inspeção. Ele sugere a contratação de um visitador para cobrir as escolas do interior (PARÁ, 1877 anexo 3).

Semestralmente, o referido visitador deveria remeter à Diretoria um relatório sobre as escolas inspecionadas no interior e semanalmente comunicar as ocorrências das escolas da capital. Pelas informações prestadas pelos relatórios provinciais, a inspeção continuou a ser feita por visitantes escolares contratados eventualmente.

A dissonância entre a vida no interior e na capital do Pará é apontada pelo diretor e visitador escolar Corrêa de Freitas, como comprometedora na aplicação do regulamento da instrução pública primária junto à população, por conta de uma série de fatores como a falta de infraestrutura das escolas e a baixa frequência (PARÁ, 1877 p. 41).

Segundo o diretor, na capital só não frequentava escola ou não aprendia quem não queria, mas no interior a falta de escolas nas localidades e a pobreza dos alunos impediam a matrícula e a frequência regular às mesmas.

Os visitantes comissionados, Corrêa de Miranda e Gonçalves Tocantins, descrevem a situação de algumas escolas primárias do interior da província, por meio de suas observações feitas durante a viagem empreendida pelo Rio Tapajós em 1872.

Chamou a atenção dos visitantes, o fato da escola da vila de Itaituba, em município habitado em grande parte por “índios Mundurucus”, ser frequentada por apenas sete alunos, fenômeno atribuído aos modos de vida da população e à ignorância dos pais com relação aos seus direitos, submetidos que estavam à tutela dos patrões (MIRANDA; TOCANTINS, 1872, p.6).

O diretor da Instrução Pública do Pará, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, que também visitou as escolas do interior da província se queixa que parte das escolas era pouco frequentada devido à estação da colheita da borracha, quando os povoados eram abandonados por muitos de seus habitantes. Esse diretor fez um estudo sobre a instrução nas diversas paróquias da província e chegou a seguinte conclusão sobre a baixa frequência:

Primeiro, que quanto mais disseminada é a população, menos frequentadas são as escolas; segundo, que nos lugares em que a população entrega-se á extracção da borracha, as escolas, em certa época do anno, ficão quase despovoadas, ao passo que a que vive da lavoura ou da pesca, como acontece nas comarcas da Vigia e Bragança, tem nas escolas grande numero de alumnos matriculados, e a frequência nos diversos mezes do anno é quasi sempre a mesma (PARÁ, 1877 p.41).

Outro fator que contribuía para retardar o desenvolvimento da instrução pública primária no interior da província do Pará, segundo o diretor Corrêa de Freitas, era a indiferença ou repugnância da população pela instrução e educação da infância.

Neste ponto, o diretor da instrução pública, acusa a ignorância dos pais, mas não se furta de expor um problema interno à educação oferecida pelas escolas, “[...] a repugnância [provém] da demora prolongada dos meninos nas escolas, de onde saem no fim de 8 ou mais annos com pouco ou nenhum resultado” (PARÁ, 1877 p.2).

A permanência de oito anos na escola é surpreendente quando se está referindo a pais que não davam importância à educação oferecida pelo Estado, afirmava o diretor. Uma notícia publicada em 1873, no jornal da diocese do Pará “A Boa Nova”, evidencia como a noção da importância formadora da escola podia ser apropriada por um chefe local, levando-o a “aconselhar” os pais a mandarem filhos e filhas às escolas. Segundo o jornal, o tenente-coronel residente no Mosqueiro, conseguiu vencer a repugnância de muitos pais, tornando a frequência escolar digna de nota para uma população tão diminuta.

Em 1860 o governo paraense entendendo que a instrução pública só obteria os resultados esperados se a inspeção da escola fosse ativa e severa, criou um empregado da confiança do Governo, o chamado Inspetor da instrução pública (PARÁ, 1860 p.6).

Em 1864, no governo de João Maria de Moraes, foi expedido em 1º de março um regulamento, criando o Conselho de Instrução e alterando as condições de inspeção escolar. O conselho foi composto pelo diretor da instrução pública, de três professores do Colégio Paraense, de um da instrução primária, do presidente da câmara municipal e de um cidadão de reconhecida capacidade. Com exceção do diretor da instrução pública e do presidente da câmara municipal, os demais eram de nomeação do presidente da província (PARÁ, 1864 p.3).

As atribuições do Conselho de Instrução Pública eram os seguintes, conforme publicado no relatório presidencial.

- a) Examinar os melhores métodos de ensino; b) Dar parecer sobre os compêndios que dever ser adotados; c) Propor ao governo a criação de escolas nos lugares onde houver necessidade delas; d) Elaborar as bases de qualquer reforma ou melhoramento de que careça o ensino; e) Organizar todos os anos a lista de professores, para ser enviado ao governo, conforme a sua antiguidade e a classe que pertencem, indicando os quais os que por seu zelo, Inteligência e dedicação ao ensino mereçam subir de classe inferior para superior; f) Dar parecer sobre os requerimentos dos professores, que contando mais de 15 anos de exercício efetivo se julgarem com direito a gratificação; g) Julgar as infrações disciplinares a que estejam impostas as penas por regulamento (PARÁ, 1864).

Com a Lei nº 664 de 31 de outubro de 1870 e a portaria de 29 de abril de 1871, a direção e inspeção do ensino público primário e secundário em toda província do Pará, seria realizado respectivamente pelo Diretor Geral, Conselho Diretor, Visitadores Municipais, Delegados Literários e Conselhos Literários de Paróquias, conforme o quadro abaixo.

Quadro 6- Estrutura da fiscalização da Instrução Pública na Província do Pará

1852	1860	1870
Presidente da Província	Presidente da Província	Diretor Geral
Diretor de Instrução Pública	Diretor de Instrução Pública	Conselho Diretor
Delegados	Inspetor Geral das Escolas	Visitadores Municipais
Visitadores	Delegados de Instrução Pública	Delegados Literários
		Conselhos Literários de Paróquia

Fonte: Regulamentos da Instrução Pública (1852, 1860, 1870).

Na prática, as fiscalizações das escolas públicas paraenses ficaram a cargo dos delegados de cada distrito, indicados pelos diretores de instrução e nomeados pelos presidentes de província e pelos visitadores.

De acordo com o relatório do diretor de instrução pública Joaquim Correa de Freitas, em 1877, o Pará tinha 88 delegados literários, sendo cinco bacharéis em direito, dez

sacerdotes, e os demais, empregados públicos, negociantes e lavradores. Destes, 25 serviam à comarca da Capital (PARÁ, 1877 p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou-nos compreender o processo de constituição do campo do ensino público na segunda metade do século XIX, especialmente no que se refere a fiscalização e inspeção da instrução pública exercidas pelo governo província.

As análises dos documentos oficiais formulados pelos ocupantes dos cargos relativos à instrução pública permitiram mapear a complexa rede de vigilância e controle sobre ensino público primário na província do Pará no século XIX. A Lei nº 203 de 1851, os regulamentos da instrução pública de 1852, 1860 e 1870, são marcados pelo aumento no número de órgãos responsáveis em fiscalizar, vigiar e punir por meio do (Presidente da Província, Diretor de Instrução Pública, Conselho de instrução Pública, Inspetor Geral das Escolas, Delegados Literários e Visitadores Municipais) o ensino público. Esses órgãos tinham por finalidade garantir a normatização dos comportamentos de indivíduos inseridos no contexto instrucional como professores, alunos e pais de alunos.

Foi possível perceber tanto nos discursos dos governantes quanto nas falas dos funcionários responsáveis pela fiscalização e inspeção que o ensino primário na província do Pará enfrentava dificuldades pra atender as crianças em idade escolar. Eram constantes pedidos para melhorar os espaços físicos das escolas e denúncias de falta de material didático, de professores habilitados para o exercício do magistério e de fiscalização do ensino, bem como o desinteresse dos pais em enviar seus filhos as escolas.

Apesar da pretensão de expansão da instrução pública pelo interior da província do Pará ter sido mais forte no discurso do que na prática, numa conjuntura em que as elites do país e da província afirmavam agir para que o Brasil fosse reconhecido no cenário internacional, não poderia deixar de oferecer educação escolar e tampouco de ter um órgão próprio para organizar e fiscalizar o ensino.

Isto porque se entendia que o processo educativo escolar contribuía para que fosse alcançada a soberania do Estado. Isso fazia parte da necessidade do país de criar condições para que se pudesse ampliar a organização interna do próprio governo.

Portanto, a fiscalização e inspeção sobre o ensino escolar deve ser tomado como um mecanismo do Estado para tentar manter sob seu controle a organização do país/províncias/municípios/vilas/freguesias/aldeias e, neste caso, a (ir)racionalidade da ação da de

fiscalização e inspeção é uma (im)posição das próprias condições do Estado em constituição, bem como das expectativas atribuídas em torno dos resultados a serem alcançados com a educação.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume I: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. et al. **Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. A civilização pelo olhar: práticas e discursos da inspeção na província de São Paulo no século XIX. In: Pintassilgo et al. **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Edições Colibri: Lisboa, 2006. p. 347-364.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: autores Associados, nº1 p.9-43, jan./Jul. 2001.

MIRANDA, Julião Honorato Corrêa de, TOCANTINS, Antonio Manuel Gonçalves, **Relatório de visitas pelo Rio Tapajós**. Pará, 1872.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Instrução Pública Primária na Província do Pará na segunda metade do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

PARÁ. Discurso recitado pelo Presidente da Província, João Antonio de Miranda, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial. Em 15 de Agosto de 1840, Pará, Typ. Santos, 1840.

PARÁ. Lei nº 97 de 28 de junho de 1841. Regulamento da instrução pública. Belém, 1841.

_____. Falla dirigida pelo Exmo. Sr. Conselheiro Jerônimo Francisco Coelho, Presidente da Província do Pará, na abertura da sessão ordinária de sexta legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 10 de outubro de 1848. Pará, Typ. Santos & Filho, 1848.

_____. Falla dirigida pelo Exmo. Sr. Conselheiro Jerônimo Francisco Coelho, Presidente da Província do Pará, na abertura da segunda sessão ordinária da sexta legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 10 de outubro de 1849. Pará, Typ. Santos & Filho, 1849.

_____. Relatório do Presidente da Província do Gram-Pará, o Exmo. Sr. Dr. Fausto de Aguiar, na abertura da segunda sessão ordinária da sétima legislatura da Assembleia Provincial no dia 15 de agosto de 1851. Pará, Typ. Santos & Filho, 1851.

_____. Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851. Cria novas escolas primárias na província do Pará. Belém, 1851.

_____. Regulamento da instrução pública de 5 de fevereiro de 1852. Belém, 1852.

_____. Falla que o Exmo. Sr. Conselheiro Sebastião do Rego Barros, presidente desta província, dirigiu a Assembleia Legislativa Provincial na abertura da mesma no dia 15 de agosto de 1854. Pará, Typ. Santos & Filho, 1854.

_____. Lei nº 348 de 1860. Regulamento da instrução pública. Belém, 1860.

_____. Relatório que o Exmo. Sr. Dr. Antonio Coelho de Sá e Albuquerque da Província do Pará, apresentou ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Fábio Alexandrino Carvalho Reis, ao passar-lhe a administração da mesma província em 12 de maio de 1860. Pará, Typ. Commercial de A. J. Rabello Guimarães, 1860.

_____. Pará, Typ. Frederico Rhossard, 1864. At head of title: Dr. Couto de Magalhães, Presidente do Pará 1864. Cover title: Relatório dos negócios da provincial do Pará seguido de uma viagem ao Tocantins até a cachoeira das Guaribas e as Bahias do Rio Anapú, pelo secretário da província, Domingos soares Ferreira Pena, da exploração e exame do mesmo rio até acima das ultimas cachoeiras depois de sua junção como o Araguaya, pelo capitão-tenente da armada.

_____. Lei nº 664 de 31 de outubro de 1870. Regulamento da instrução pública primária. Belém, 1870.

_____. Portaria de 29 de abril de 1871. Alteração do Regulamento da instrução da instrução pública primária, 1871.

_____. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da décima oitava legislatura em 15 de fevereiro de 1872, pelo presidente da província Dr. Abel Graça. Pará, Typ. Diário do Gram-Pará, 1872.

_____. Relatório apresentado ao Exm. Sr. Presidente da província pelos engenheiros Julião Honorato Correa de Miranda e Antonio Manoel Gonçalves Tocantins sobre a exploração do Rio Tapajós. In Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da décima oitava legislatura em 15 de fevereiro de 1872, pelo presidente da província Dr. Abel Graça. Pará, Typ. Diário do Gram-Pará, 1872

_____. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa na primeira sessão da décima nona legislatura pelo presidente da província do Pará, o Excl. Sr. Dr. Pedro Vicente Azevedo, em 15 de fevereiro de 1874. Pará, Typ. Diário do Gram-Pará, 1874.

_____. Relatório apresentado ao Excl. Sr. Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides pelo Excl. Sr. Dr. Pedro Vicente de Azevedo, por ocasião de passar-lhe a administração da província do Pará, no dia 17 de janeiro de 1875. Pará, Typ. de F.C. Rhossard, 1875.

_____. Relatório com que o Excl. Sr. Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides, presidente da província, abriu a segunda sessão da décima nona legislatura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1875. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1875.

_____. Relatório apresentado pelo Excl. Sr. Francisco Maria de Corrêa de Sá e Benevides, Presidente da Província do Pará, a Assembleia Legislativa Provincial na sua sessão solene de instalação da vigésima legislatura, no dia 15 de fevereiro de 1876. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1876.

_____. Relatório com que o Excl. Sr. Presidente da Província do Pará, Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides, entregou a administração da mesma ao Excl. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, em 18 de julho de 1876. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1876.

_____. Falla com que o Excl. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, abriu a segunda sessão da vigésima legislatura da Assembleia Legislativa da Província do Pará, em 15 de fevereiro de 1877. Pará, Typ. do Livro do Commercio, 1877.

_____. Relatório apresentado ao Exc. Sr. Presidente da Província pelo diretor geral da instrução pública Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, em 15 de janeiro de 1877. In: Relatório do Presidente da Província Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, abriu a segunda sessão da vigésima legislatura da Assembleia Legislativa da Província do Pará, em 15 de fevereiro de 1877. Pará, Typ. do Livro do Commercio, 1877.

_____. Relatório apresentado á Assembléia Legislativa Provincial na 2ª sessão da 22ª legislatura em 15 de fevereiro de 1881 pelo Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama e Abreu. Pará, Typ. do Diário de Noticias de Costa & Campbell, 1881, p. 60.

_____. Relatório da Diretoria da Instrução Pública do Pará, Raymundo Nina Rodrigues de 18/09/1889. In: Fala com que o Exm Sr. Dr. Miguel José d'Almeida Pernambuco, presidente

da província, abriu a 2.a sessão da 26.a legislatura da Assembleia Legislativa Provincial do Pará em 2 de fevereiro de 1889. Pará, Typ. de A.F. da Costa, 1889.

PROVÍNCIA DO PARÁ. Belém, 10 de agosto de 1876, p.3.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto:** a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial, Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004.

_____. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: **Congresso Brasileiro de História Da Educação**, 1, 2000. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 1 CD.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura Escolar: um estudo sobre as práticas escolares de escrita na escola francesa e brasileira no fim do século XIX. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Escola e modernidade:** saberes, instituições e práticas. Campinas-SP: Alínea, 2004.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM BELÉM DO PARÁ: INTERNAR PARA AMPARAR E EDUCAR A INFÂNCIA POBRE, ÓRFÃO E ABANDONADA.

Maria Lucirene Sousa Callou
malu_callou19@hotmail.com

UFPA

Cibele Braga Ferreira
cibeleferreira_to@hotmail.com

UFPA

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de analisar as práticas de institucionalização da infância pobre no município de Belém, admitidas no regime de internato na Instituição Pia Nossa Senhora das Crianças, no período de 1943 a 1966. Esta pesquisa é do tipo documental e a análise utiliza a história cultural de Roger Chartier, com base nas práticas e representações constituídas nos documentos. Esta Instituição surgiu em um período crítico em Belém, onde pobreza, doenças e o abandono eram recorrentes no cotidiano das crianças. A origem da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças está vinculada a Associação da Juventude Antoniana, criada pelos Frades Menores Capuchinhos e Ilda Martins bem como a propagação do catolicismo no Pará. As práticas de institucionalizar crianças pobres estavam vinculadas ao projeto de nação da modernidade que visava civiliza-las pelo trabalho, onde o isolamento, práticas religiosas e o ensino de um ofício transformariam estas em seres úteis a sociedade. Identificamos que além da assistência material e espiritual ainda era ofertado as crianças ensino primário de 1ª a 4ª série e educação doméstica para as meninas admitidas. Indubitavelmente, a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças amparou e educou e protegeu da pobreza e do abandono a Infância em Belém do Pará.

Palavras-Chave: Instituição. Internato. Educação. Infância Desvalida.

Traços do cotidiano e as experiências vivenciadas marcam a trajetória dos sujeitos por onde passam, tomadas por símbolos e ideologias. Segundo Chartier (2002), as formas simbólicas consistem em todas as categorias e todos os processos que constroem o mundo como representação.

Para Chartier, “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 2002, p.16-17). Neste sentido, a História Cultural, para Chartier, pode ser trabalhada pelo olhar da representação e práticas. A construção do conceito de representação em Chartier nos abre a possibilidade de compreensão do cultural e do social da realidade pertencente ao objeto que se quer estudar. No entanto, é importante percebermos como são construídas as representações do mundo social e como relacionar os discursos por meio da representação. Neste direcionamento, Chartier aponta que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 2002, p.17).

Em relação à constituição das Práticas, Chartier assinala que,

por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar –, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 2002, p. 19- 27).

Desta forma, podemos entender que, na construção das práticas, devemos caracterizá-las com base nos documentos da instituição, passíveis de diversas interpretações e sentidos, revelando quais práticas são estas e como elas são apropriadas por cada grupo. As representações podem mostrar as relações de poder, a organização da sociedade de determinado tempo, por meio das práticas estabelecidas. Ao trabalhar com documentos temos a oportunidade de construir as representações e práticas produzidas na Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, no atendimento à infância em Belém.

É na representação que se revelam as práticas e as experiências vividas; e, partindo da necessidade de o texto estar vinculado às representações políticas, sociais e culturais de um tempo histórico, é que se faz mister o entrecruzamento dos acontecimentos que estão envolvidos na construção dessa história, dando sentido e significado a cada um.

Diversas ordens religiosas engajadas na missão dos ensinamentos da fé católica deram início a inúmeras obras sociais, direcionadas a educação e amparo da infância pobre no Brasil desde o período Colonial. Tais obras sociais preocupavam-se em expandir o catolicismo, amparando espiritualmente e materialmente todos aqueles que precisassem, inclusive crianças pobres. Na transição da Monarquia para o Regime da República, ideais do cientificismo, reflexo do evolucionismo e o determinismo social assolam o Brasil, país em que a infância

será olhada de modo diferente, não mais ingênuo. Além disso, os cuidados a ela dedicados não se restringirão mais somente à igreja ou à família. Surge então a presença do Estado como aparelho de controle da família e da infância. Segundo Rizzini

Sob esta ótica, zelar pela infância corresponde a um gesto de humanidade descolado da religião; uma ação que transcende o âmbito das relações privadas da família e da caridade para significar a garantia da ordem ou da ‘paz social’. De acordo com a lógica evolucionista e positivista da época, vigiar a criança para evitar que ela se desvie é entendido como parte de uma missão eugênica, cuja a meta é a regeneração da raça humana. O homem tem nas próprias mãos o poder de manipular destinos e influir no futuro da humanidade (RIZZINI, 2011, p. 24).

Gondra e Rizzini (2014) nos seus estudos sobre instituições assinalam que

na experiência do Asilo dos Meninos Desvalidos, a aplicação da educação integral articulava três dimensões: casa, escola e oficina. Outras instituições do gênero, como as primeiras casas e institutos de educandos artífices, também funcionavam apoiadas nesses três princípios gerais. Mais uma vez, cabe sublinhar que esse traço comum não permite afirmar que tenha havido um funcionamento homogêneo dos diferentes estabelecimentos construídos no Brasil para o atendimento da criança pobre (GONDRA & RIZZINI, 2014, p. 11).

No caso das meninas pobres, o enclausuramento é o mesmo rumo que lhes dão, porém, as atividades de ensino são diferentes. No século XIX, surgiram instituições que lhes ensinavam a serem boas esposas, a aprenderem a fiar, a bordar entre outras atividades, as preparavam para os serviços do lar. Porém em meados do século XX em diante, a infância, torna-se uma questão nacional, e o Estado terá o poder de moldá-la ou regenerá-la, bem como de reformar os desviados e eivados de vícios que farão jus, ao progresso que se desejava alcançar no país. Médicos-higienistas, juristas e os homens da tribuna, passam a disseminar o ideal de infância que o país necessita, disseminando, por meio de seus discursos, práticas que deveriam ser adotadas.

No início do século XX, as instituições que só asilavam, se transformam em institutos, escolas profissionais e escolas agrícolas, as preocupações na República são diferentes. Sanear a sociedade era o caminho que moldaria os sujeitos à ordem que ora se projetava. Nesta perspectiva, Rizzini (2011) analisa que

o caminho foi aquele compatível com a tendência apontada, de deslocamento da caridade para a filantropia, claramente entendida como substituição de um ação essencialmente religiosa por uma assistência de cunho social. Porém

como dosar a liberdade e moldar os comportamentos adequados à nova ordem? Através do discurso da moralidade e da imposição de uma prática moralizadora que enquadrasse as massas. Não mais a contenção com base na racionalidade da fé, mas o freio através da regulação dos comportamentos pela moral. Era preciso estabelecer uma distinção clara entre os dois terrenos – marcar a nova ética na esfera estritamente terrena, onde a noção de pecado é substituída pela de vício- algo perfeitamente observável no homem; algo que pode ser adquirido, mas também evitado ou corrigido (RIZZINI, 2011, p. 109).

Com o advento da República, urbanização, avanço da industrialização e chegada de imigrantes as cidades crescem, porém cresce também o número de crianças pobres, abandonadas e que praticam pequenos delitos em nossas capitais. O ideário republicano estava ancorado na concepção das crianças como futuro da nação, seres que deveriam ser úteis para a sociedade. No entanto, a criança pobre era acometida por diversas doenças, sem orientação sobre as práticas de higiene e sem acesso à educação. A preocupação com a infância pobre e sua proteção, geralmente presente entre instituições privadas ou religiosas se transformava em preocupação do Estado. Na criança como futuro do país deveria aflorar o gosto pelo trabalho, a higiene, a manutenção da ordem e moral, bem como o patriotismo.

Em relação às ações que envolvem os cuidados com a infância, foi criado, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, pelo médico Moncorvo Filho no Rio de Janeiro com ações que visavam a preservação da Infância, contribuindo para progresso da Pátria e com o ideário republicano.

Por meio deste instituto eram feitas campanhas de vacinação, combates às epidemias e doenças infantis. A instituição promoveu festas para angariar recursos no intuito de construção de creches, maternidades e institutos de proteção e assistência à Infância por outros estados do Brasil, bem como realização de estudos e congressos sobre a mortalidade infantil. Em 1919, a mesma equipe que fundou o referido instituto criou também o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade é incumbida ao próprio Estado. Kramer aponta que

na prática quem implementa é o próprio instituto. Criado e mantido em termos de recursos por Moncorvo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança do Brasil- reconhecido de utilidade pública em 1920- se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil (KRAMER, 2001, p. 53).

Neste sentido, o olhar para salvar a infância pobre das mazelas que lhe acometiam foi intensificando-se por meio do Estado. No século XX, a mentalidade determinista dos juristas e do Estado associava a condição de crianças abandonadas e delinquentes à sua situação de pobreza, ou seja, acreditava-se que a situação de pobreza os levava à categoria de abandonados e delinquentes. Este modo de se ver a infância pobre se materializou por meio do código de 1927 que consiste num regulamento de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Neste regulamento são categorizados como menores abandonados aqueles

- I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;
 - II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;
 - III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido;
 - IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes;
 - V, que se encontrem em estado habitual da vadiagem, mendicidade ou libertinagem;
 - VI, que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.
 - VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:
 - a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados;
 - b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;
 - c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;
 - d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem
- (CÓDIGO DOS MENORES- DECRETO LEI Nº 17.943-A, 12/10/1927).

O discurso estabelecido no código de menores de 1927 tem como grande preocupação o abandono e, sobretudo dos menores terem contato com os vícios e vagabundagem. Havia ainda uma grande preocupação no envolvimento destes com a criminalidade e práticas como gatunagem, mendicidade e libertinagem. O código indicava ainda que os pais não estragassem seus filhos com comportamentos inadequados. Havia ainda o incentivo de internar os menores em instituições que pudessem dar um ofício, ensinamentos de princípios morais e cristãos e ensino elementar. Este código ainda prevê como penalidades ao menor abandonado

Art. 55. A autoridade, a quem incumbir a assistência e proteção aos menores, ordenará a apreensão daquelles de que houver noticia, ou lhe forem presentes, como abandonados os depositará em lugar conveniente, o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilância, podendo, conforme, a idade, instrução, profissão, saúde, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e económica dos pais ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, adoptar uma das seguintes decisões:

- a) entregalo aos pais ou tutor ou pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições que julgar uteis á saúde, segurança e moralidade do menor;
- b) entregalo a pessoa idonea, ou internalo em hospital, asylo, instituto de educação, officina escola do preservação ou de reforma;
- c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por soffrerem de qualquer doença physica ou mental;
- d) decretar a suspensão ou a perda do patria poder ou a destituição da tutela (CÓDIGO DOS MENORES- DECRETO LEI Nº 17.943-A, 12/10/1927).

Segundo Passeti (2013), com promulgação deste código, é a primeira vez que o Estado responde com a medida de internação e se responsabiliza pela situação de abandono do menor. A qualquer momento que o Estado percebesse que a moral e os bons costumes estivessem sendo violados, poderia alegar a incapacidade da família criar seu filho, retirando-a do seio familiar. Neste sentido instituições que asilam e internam crianças e jovens se multiplicaram rapidamente em todo o país.

Toda esta movimentação em torno da infância, em prol do progresso e da sociedade que se almeja (re)formar, culminaram na organização tanto da Assistência como do campo jurídico, onde surgiram cada vez mais instituições e regulamentos voltados para tais questões, que envolviam saúde e educação da infância. As instituições de modelo asilar são incentivadas pelo poder público e surgem como espaço ideal para cuidar, educar e corrigir a infância pobre no século XX.

A transição da criança pobre para a categoria “menor”, leva a família pobre a ser culpabilizada por não conseguir primar os cuidados com a saúde e educação de sua criança, abrindo então a prerrogativa de passar para o Estado a responsabilização pela mesma. Segundo Kramer:

A culpabilização da família servia não só para escamotear as relações de classe existentes na sociedade brasileira, como também fortalecia a responsabilidade e o poder do estado- um estado considerado neutro, como já foi apontado. Dado o contexto político dos anos 30, o papel do estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais mais veemente que nos primórdios da República: enfatizava-se as relações entre “criança” e “pátria” e introduzia-se uma nova argumentação sobre a necessidade de formação de uma raça forte e sadia (KRAMER, 2001, p. 60).

É no governo de Vargas que a responsabilidade do Estado pela criança se consolida, por meio de decretos e regulamentos. Questões econômicas e sociais passam a ser preocupações nacionais, neste sentido

O novo governo tem um projeto centralizador e intervencionista, nomeando, logo, no início, interventores federais em todos os estados e estes, prefeitos nos municípios suspendendo-se o Poder Legislativo. Ao mesmo tempo criam-se conselhos nacionais para implementar as políticas econômicas, principalmente a partir de 1937, quando se consolida o poder autoritário de Vargas. As questões econômicas e sociais passam a ser questões nacionais numa visão da intervenção política no âmbito do Brasil como um todo e como forma de se desestruturarem os poderes regionais (FALEIROS, 2011, p. 50).

Assim, parcerias público-privadas são intensamente estimuladas para o amparo e educação da Infância pobre em instituições com modelo asilar em forma de internato.

1.1 Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Internar para educar e amparar a infância pobre

A Instituição Pia Nossa Senhora das Graças está localizada no município de Belém, na travessa Caldeira Castelo Branco nº 477, Bairro do Guamá e sua fundação consta na data de 05-02-1950. Antecedeu esta Instituição a obra social chamada “Associação da Juventude Antoniana” criada em 01/03/1943, tendo como finalidade assistir com esmolas às crianças órfãs e pobres que perambulavam pelos arredores do bairro do Guamá (ATA DE 16/01/1944). À frente desta obra tínhamos os Frades Capuchinhos, que pregavam a Caridade como chave para o céu e tentavam estimular o maior número de pessoas possíveis, engajadas em prol do auxílio à criança pobre (ATA DE 28/03/1944).

Sobre a situação de menores abandonados em Belém, na reportagem representada na imagem 3, apresenta-se a “turma do reco-reco” com a seguinte manchete: **4.000 menores abandonados perambulam em nossa capital. Média de um crime por dia praticado por crianças desamparadas — alarmante índice de debilidade mental entre a infância desvalida do Brasil — A turma do reco-reco.**

Imagem 1 - 4.000 menores abandonados perambulam em nossa capital



Fonte: *Jornal A Província do Pará*, 26/04/1947. Arquivo obras raras do Centur.

Para muitos o pensamento que vigorava nessa época era que o abandono seria o pontapé inicial para a delinquência. Na imagem 1 crianças mal trajadas, negras, de pés no chão e o menor posicionado no meio é flagrado com um cigarro na boca. Na reportagem diz:

FUMO O MAL COMPANHEIRO. Os menores abandonados com pouco mais de 7 anos, tem no cigarro um companheiro inseparável. [...] alguns estão acostumados a fumarem a “maconha”, a erva da morte [...]. [...] tudo farão para que não falte dinheiro para sustentar o vício. São meninos que em vez de cigarro deveriam estar consumindo bon-bons. Mas como o cigarro muitas vezes já indica que o indivíduo já é homem, eles o preferem (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 26/04/1947).

Esta reportagem traz uma página inteira falando da debilidade mental da infância desvalida, do papel da Legião Brasileira de Assistência e do Instituto de Proteção e Assistência da Infância se referindo a ele como uma das mais belas Instituições de Belém, afirmando que lá toda criança pobre recebe gratuitamente completa assistência medica, e prossegue

Menores abandonados um dos capítulos mais tristes da vida em nossas cidades, cujas as ruas andam sempre cheias de crianças analfabetas e doentes, viciadas e sujas que apenas conhecem a vagabundagem e os maus hábitos. [...] Na estatística que o Serviço de Assistência ao Menor do Distrito Federal publicou em fins de 1946, o índice de debilidade mental absoluta nos menores assistidos por esta instituição acusa alarmante de 50%. [...] Dos menores recolhidos pela assistência, os alfabetizados apresentam o índice menor de debilidade mental. [...] com a ascensão do general Dutra ao poder, foi dada nova feição a LBA, ela passou a ser apenas um órgão de defesa da infância. Foram organizados novos postos de puericultura, nos colégios e orfanatos foram reservadas vagas para os menores abandonados. Subvenções

foram dadas as instituições que prestam auxílio a maternidade e infância. No instituto Dom Bosco de Belém 20 meninas eram socorridas pela Legião, durante todo o ano de 1946 receberam instrução e aprenderam ofícios neste educandário. [...] Este instituto, que se mantém com dificuldade não tem qualquer subvenção federal, estadual ou municipal. Nele as crianças pobres encontram meios para mais tarde ganhar a vida honestamente e ser útil a sociedade. Ao lado do trabalho e do estudo as crianças do bairro do reduto, onde está localizado o instituto, possuem também um oratório festivo (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 26/04/1947).

Assim a infância abandonada aparece em algumas páginas de jornais, como aquela que está propícia ao vício do jogo, fumo e que pode ser socorrida pelos institutos e educandários. É recorrente também nos jornais “A Província do Pará” em finais dos anos 50 e na década de 60, denúncias sobre as precárias condições destes espaços que acolhem e instruem a infância, bem como súplicas ao governo para que assuma sua responsabilidade com as mazelas sociais que assolam Belém, principalmente na saúde e educação.

Neste sentido, destacamos a criação das Associações e Instituições para o amparo à infância pobre a partir da década de 1930 como uma das estratégias de enfrentamento desse problema social. No caso da Associação da Juventude Antoniana em Belém, temos religiosos e mulheres que se engajaram em ações direcionadas à infância pobre. Sobre a forte presença feminina nesta obra social, é interessante frisar que identificamos, no ano de 1949, cargos da associação como Presidente Honorária, Direção Ativa e Zeladoras, exclusivamente ocupados por mulheres. Esta ainda possui um assistente eclesiástico para dar apoio espiritual, motivacional, realizar fiscalização e o andamento das ações. As campanhas que envolvem a busca por sócios e doações envolvem as Antonianas - mulheres que estão à frente da obra e devotas de Santo Antônio. Embora se encontrem sócios de ambos os sexos nos registros realizados nas atas, são as mulheres desta associação que têm a responsabilidade de se empenhar em conquistar sócios, angariar e administrar os recursos da mesma (ATA DE 25/09/1949).

Sobre a intensa marca feminina à frente dos trabalhos nessas associações religiosas, é possível afirmar que isto seja reflexo da sociedade patriarcal, onde à mulher é dada a responsabilidade de educar e cuidar, e dela é exigido o bom exemplo da moral. Neste sentido vincula-se o ser feminino à sensibilização pela condição do outro, mesmo que não seja o filho de sangue

Ao longo da história, vimos que o papel da maternidade foi construído inerente à condição feminina, a realização das mulheres e da feminilidade,

em meio a renúncias e sacrifícios, ao amor materno, aos cuidados dos filhos, marcadamente responsáveis pelos espaços privados (SILVA, 2009, p. 29)

Neste sentido, percebemos o papel da mulher em associações caritativas e esta relação com a cultura e a organização social. Essa feminilidade bem como os princípios religiosos dos franciscanos, era semeada entre as Antonianas. Assim elas teriam que se empenhar em transcender as dificuldades em prol da criança pobre, sensibilizando corações, participando das campanhas, das reuniões, da busca de parcerias e recursos. Frei Paulino – Assistente eclesiástico observa nas reuniões participando destas que nasce o amor e o carinho capazes de vencer as dificuldades para o completo êxito de um ideal. Informa ainda que foi recebido um questionário da Legião Brasileira de Assistência - LBA, cujo fim é a habilitação da associação ao auxílio dado por esta entidade às crianças (ATA DE 02/02/1947).

A LBA é uma instituição de assistência social, vinculada ao Conselho Nacional de Serviço Social, criada na era Vargas em 1942, e que dá origem ao primeiro-damismo no Brasil, pois é a primeira dama – mulher do presidente — que ocupa a presidência deste órgão. Conforme apontamentos de Teixeira (2012)

A LBA tem origem na mobilização do trabalho civil, feminino e de elite, em apoio ao esforço nacional representado pela entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, através da prestação de serviços assistenciais às famílias dos convocados. Inspirada no ideário de congregar esforços da iniciativa pública e privada em prol do incremento da rede assistencial, a LBA assim compôs seu patrimônio, definindo o seu programa em torno da necessidade de substituir o antigo espírito filantrópico e religioso da assistência social por formas de atendimento fundadas no conhecimento técnico científico. Com o final da guerra em 1946, a LBA reformulou seus estatutos, definindo como principal finalidade a defesa da maternidade e da infância (TEIXEIRA, 2012, p.82-83).

A Associação da Juventude Antoniana realizava diversas campanhas afim de angariar recursos para sua obra social. Em uma matéria publicada em 16/09/1949 no jornal *A Província do Pará* sob o título “‘Campanha do Centavo’ em favor da criança pobre”, enaltecia-se a atitude da valorosa juventude antoniana no pedido de doação de “um centavo” para a construção do Instituto Pia Nossa Senhora das Graças. Diz a matéria: “por iniciativa da valorosa Juventude Antoniana, que tão pouco pede, UM CENTAVO apenas de cada um para início desse gigantesco empreendimento que honrará, por seu elevando valor altruístico, a mocidade cristã de nossa terra”. Enfim, a matéria faz apelo à caridade.

Dona Ilda (Membro fundadora da Associação) pensa em fazer mais por estas crianças que recebem vestimentas e alimentação, e ao entrar em contato com o 6º Arcebispo de Belém – Dom Mário de Miranda Vilas Boas este promete doar um terreno para amparar as crianças já matriculadas na obra. Dom Mário de Miranda sempre esteve muito envolvido com as causas sociais por onde passava, o exemplo disso são as variadas obras em que ele se empenhou. Para conhecermos a dimensão de sua obra, a Arquidiocese de Belém oferece os seguintes registros online:

Gaúcho de Rio Grande, Dom Mário de Miranda Vilas-Boas nasceu no dia 04 de agosto de 1903. Estudou em Sergipe, terra de seus pais. Membro fundador da Academia Sergipana de Letras. Ainda muito novo, foi eleito e sagrado Bispo de Garanhuns. Sua primeira Carta Pastoral é considerado documento básico para o movimento litúrgico no Brasil. Foi Arcebispo de Belém de 05 de janeiro de 1945 a maio de 1957. Criou as paróquias de Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, São Pedro e São Paulo, São Judas Tadeu, todas em Belém, e São Francisco de Assis, em Nova Timboteua, e Nossa Senhora das Graças, em Ananindeua. Promoveu a ereção das Prelazias de Macapá e Cametá. No seu governo, vieram para a Arquidiocese os Frades Franciscanos e os Padres Redentoristas, as Irmãs Dominicanas, as Irmãs do Preciosíssimo Sangue, as Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo e as Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Graças. Mas o seu maior feito em Belém foi a celebração do 6º Congresso Eucarístico Nacional, em 1953, no local onde hoje é a Praça Kennedy (*pnschenfica.com*, 17/08/2010).

Isto posto, é possível notarmos a grande importância de Dom Mário de Miranda para a comunidade Paraense. Desta forma, registrou-se o início da peregrinação de Dona Ilda e as Antonianas no intuito de angariar donativos para construção da Casa da Criança Pobre (ATA DE 05/06/1949).

A reportagem publicada no jornal *A Província do Pará* de 16/09/1949, intitulada “*Construção em Nossa Capital da Casa da Criança Desamparada*”, anuncia que há, em vários pontos da cidade, cofres para serem depositadas as contribuições para a construção desta grande obra, em que um dos primeiros frutos é a oferta de sopa às terças feiras, às 11 horas. Informa-se, também, sobre o lançamento da pedra fundamental que “ocorrerá ainda neste mês”. No ano de 1949 é registrado o lançamento da pedra fundamental, conforme registro abaixo:

“Em 25/09/1949, nesta cidade de Belém, no terreno situado a Caldeira Castelo Branco, junto ao Santuário de São Francisco com a presença do Exmo. Sr. Arcebispo Metropolitano Dom Mário Vilas Bôas, Frei Paulino de Séllere superior dos Frades Capuchinhos e dos representantes das autoridades civis e militares especialmente convidados e elevado número de

católicos, teve início às 10 horas a cerimônia do Lançamento da pedra fundamental da casa da criança pobre, futuro Instituto Nossa Senhora das Graças, que será erguido pela Associação da Juventude Antoniana, fundada em 25 de Abril de 1943 e que é ranço da União Pia de Santo Antonio. Foi sua Fundadora a senhora Ilda Seabra de Almeida Martins, tendo coadjuvadoras as senhoras D. Maria de Nazaré Coelho de Sousa, D. Noêmia Rocha e D. Rita Leite de Oliveira, esta associação adquiriu personalidade jurídica conforme publicação no diário oficial de 14.347 de 11/05/1943” (ATA DE 25/09/1949).

A partir daí, são realizadas campanhas em vários pontos da cidade de Belém e publicações em Jornais, a fim de angariar recursos e realizar parcerias para a construção da Casa da Criança Pobre. Para construção da Casa da Criança Pobre, a associação se organizou em busca de conseguir doações de tijolos, por meio de uma comissão que iria à Diretoria de Estradas e Rodagens, bem como as Olarias de Bitar em Mosqueiro e Abaeté. Uma das Antonianas iria se empenhar em conseguir tijolos e cimento com o Prefeito. Falou-se ainda no pedido de uma verba ao Governo Federal (ATA DE 06/11/1949).

A Associação da Juventude Antoniana muda de denominação por pedido de Dom Mário de Vilas Boas e assim nasce a “Instituição Pia Nossa Senhora das Graças” em 05/02/1950. A construção desta Instituição é finalizada no ano de 1961 e a partir desta data é iniciado o atendimento de crianças pobres, órfãs e abandonadas em regime de internato.

Essa mudança de denominação traz diversos significados. É preciso entender que, no caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, segundo seu Estatuto, atendia crianças pobres e abandonadas no município de Belém no regime de internato. Neste sentido, a categoria à qual a criança atendida pertence, aponta as desigualdades presentes no universo de ser criança e do viver como criança. Por meio dos estudos de Rizzini (2004), Schueler considera que

A forma de educação asilar se constituiu em um dos equipamentos desenvolvidos para lidar com essa diversidade de sujeitos, pois no correr dos séculos XIX e XX houve a criação de internatos voltados para o atendimento da gente da “boa sociedade”, especialmente os colégios destinados às elites políticas e culturais, mas também para religiosos, crianças, idosos, desvalidos, mendigos, abandonados, infratores, alcoólatras, dependentes químicos, estudantes rurais, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais e até mesmo para a formação de professores (SCHUELER, 2009, p.2).

Goffman (2005) considera que estes espaços em que o cotidiano é vivido em Claustro, no qual os sujeitos realizam suas tarefas diárias como estudar, trabalhar e dormir, são considerados como Instituições Totais. O referido autor aponta que sobre essas instituições

Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes são incluídas no esquema físico- por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos (GOFFMAN, 2005, p. 16).

Quando se fala em trabalhar a história de uma instituição educativa Oliveira & Gatti Jr (2002) consideram que

historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores (OLIVEIRA & GATTI JR, 2002, p. 74).

Na tentativa de encontrar documentos sobre a estrutura da construção do prédio localizamos o registro de empréstimo, por meio de uma Escritura Pública de contrato de financiamento datado de 1954. Trata-se de um documento riquíssimo, onde consta o mapeamento e descrição do espaço da instituição, bem como informa que o terreno para a construção da instituição mede 13,25 (frente) x 89,10 (fundos), com registro no Cartório Corrêa de Miranda. Neste documento é informado que Dona Ilda resolveu mandar construir com prazo de pagamento de dez anos e ainda descreve sobre a construção do prédio.

Prédio com 2 pavimentos destinada a abrigar crianças desamparadas, com paredes de alvenaria de tijolo e lage de concreto armado, entre pisos, cobertura de telhas de barro, assentes em madeiramento de massaranduba, forro de madeira, piso de tacos e mosaicos, azulejos na cosinha, copas e sanitários, instalações sanitárias completas, instalação de água, luz e esgoto de acordo com a regulamentação, pintura a água e óleo, contendo dito prédio no pavimento térreo salas de aula, refeitório, cosinha, copa, diretoria e sanitários e no pavimento superior dormitório, berçário, capela, e outros cômodos- que tendo a outorgante financiadora, CAIXA ECONOMICA FEDERAL DO PARÁ, dá de empréstimo a outorgada financiada Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, a quantia líquida e certa de trezentos mil cruzeiros (ESCRITURA PÚBLICA DE CONTRATO DE FINANCIAMENTO PARA CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO DA INSTITUIÇÃO PIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS, VIA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 1954).

A partir de 1961 aparecem os registros em ofícios, atas e balancetes sobre as parcerias feitas com a Diretoria da Legião Brasileira de Assistência - Departamento Estadual de

Educação para o trabalho, onde por meio da L.B.A, se dará suporte financeiro para a educação feminina voltada para os trabalhos manuais do curso doméstico.

Teixeira (2012) pautada em informações do Ministério da Previdência e Assistência Social, aponta que entre os programas assistenciais da LBA, temos as creches-casulos (crianças até 6 anos), distribuição de leite em pó (família de baixa renda), Educação para o trabalho, Registro civil, Assistência ao idoso, Assistência ao excepcional, Programa Nacional do Voluntariado e Assistência geral. Dentre esses programas encontramos ofícios na IPNSG que tratavam da distribuição do leite em pó e relatórios de trabalho que versavam sobre a educação para o trabalho, mais especificamente educação doméstica.

Percebemos algumas tentativas a partir de 1961, ainda na administração de Dona Ilda, no que concerne em fixar limites de idade no ato do internamento. Em regulamento datado de 02/01/1961 transcrito abaixo, reza-se da seguinte forma:

Regulamento de 1961 transcrito

A instituição Pia Nossa Senhora das Graças recebe crianças pobres órfãs e desamparadas obedecendo o regulamento seguinte: a) Só serão recebidas sessenta crianças no máximo. b) fica limitado nos 10 anos, a idade para permanência de meninos e 18 para meninas. c) o critério para admissão se fará mediante a autorização do Serviço Social, Serviço Médico e Sra. Presidente da Instituição. d) fica limitado o nº de 10 vagas gratuitas em vista da situação financeira da instituição. e) para a admissão serão estudadas pelas assistentes sociais a situação dos pais e responsáveis e a possibilidade das vagas; f) as contribuições mensais serão fixadas no ato da admissão visando as necessidades de cada um; g) as crianças para serem admitidas terão que concorrer com a importância necessária para a aquisição na própria instituição de 2 uniformes para diário, a fim de dar boa aparência ao visitante; h) as crianças não poderão sair da instituição em visitas as famílias ; i) no ato da admissão serão exigidos: a certidão de idade, preenchimento da ficha própria da Instituição e 1 fotografia 3x4; j) as vagas serão preenchidas obedecendo a ordem de inscrição em livro próprio e o critério dos serviços mencionados nos itens c) e e); l) solicita-se dos senhores pais e responsáveis, saldarem os seus compromissos mensais no início de cada mês, exigindo seu comprovante a fim de facilitar os serviços da Instituição e a manutenção das crianças. m) as crianças poderão ser visitadas no 4º domingo do mês no horário das 8 às 11 horas e das 15 às 18 horas. n) o atraso no pagamento nos obriga a entregar a criança. o) solicita-se aos senhores pais e responsáveis a observância dos itens acima mencionados.

Fonte: Documento da IPNSG 1961. Arquivo da Instituição.

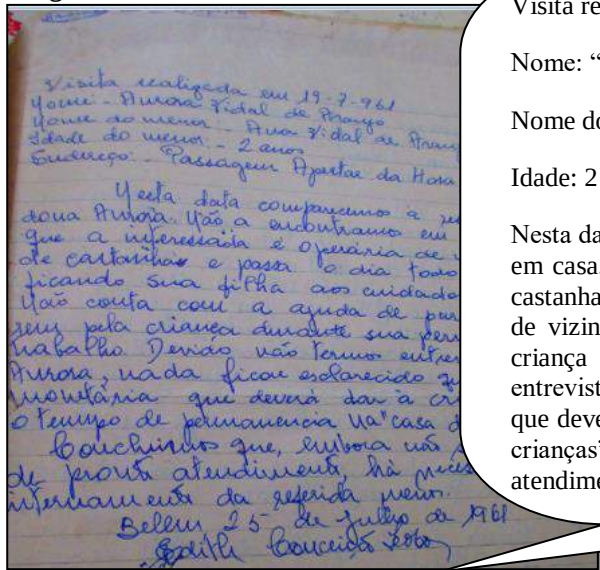
O regulamento acima cria determinações não existentes até então na instituição. Há indicadores que essa decisão de Dona Ilda seja devido ao fato de que o número de admitidos na instituição só aumentava a cada ano, tornando os recursos insuficientes para dar amparo e educação para tantas crianças. Assim, com esses critérios estabelecidos a administração da Instituição se tornaria menos conturbada. O regime de internato se materializa e é representado nos documentos. Segundo Rizzini & Rizzini (2004)

A lógica de que internando-se o menor carente, evitava-se o abandono, e, por sua vez, o infrator, resultou na internação em massa de crianças que

passaram por uma carreira de institucionalização, pela pobreza de suas famílias e pela carência de políticas públicas de acesso à população, no âmbito de suas comunidades (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 47).

No caso da imagem 2, durante a visita da assistente social, é percebida a ausência da mãe, porém é constatado que ela é operária, e que a filha fica o dia todo aos cuidados da vizinha. Apesar da ausência da mãe durante a visita, conclui-se a necessidade do internamento de sua filha, devido à criança ficar sozinha e/ou pelas mãos de vizinhos. Ainda é informado que a mãe não conta com ajuda de parentes para olhar a criança, enquanto trabalha em uma fábrica de castanhas.

Imagem 2 - trecho de uma entrevista



Visita realizada em 17/07/1961

Nome: "a"

Nome do menor: a.v.a

Idade: 2 anos

Nesta data comparecemos a residência de dona "a". Não a encontramos em casa. Constatamos que a interessada é operária de uma fábrica de castanhas e passa o dia todo no emprego ficando sua filha aos cuidados de vizinhos. Não conta com a ajuda de parentes para velarem pela criança durante sua permanência no trabalho. Devido não termos entrevistado dona "a", nada ficou esclarecido quanto a ajuda monetária que deverá dar à criança durante o tempo de permanência na "casa das crianças". Concluimos que, embora não seja um caso de pronto atendimento, há necessidade do internamento da referida menor.

Fonte: Documento da IPNSG, 25/07/1961. Arquivo da Instituição.

Os casos dos menores "a.v.a" e "p.c.t" ocorriam com frequência em Belém e no Brasil. As assistentes sociais faziam visitas em bairros periféricos, e identificavam os ambientes que se caracterizavam como nocivos ou famílias que não apresentavam aptidão ou condições para cuidar de suas crianças. Também era comum o caso de mães solteiras que necessitavam trabalhar e as casas de famílias e fábricas foram por muitas vezes as únicas opções dessas mães para empregarem-se.

Como podemos ver, dependendo do estado em que se encontra o menor, a mãe era convidada a deixar o filho no internato, onde lá seria vigiado, lhes dando educação primária e doméstica, além de ensinamentos religiosos. Rizzini em seus estudos sobre instituições deste tipo afirma que "grande parte da "clientela" das instituições era internada pelas próprias

famílias, sendo as crianças retidas nos internatos e transferidas de tempos em tempos para outros, de acordo com a sua faixa etária, sexo, perfil e comportamento” (RIZZINI, 2004, p. 16).

Conforme registros escritos por Alda Cunha em comemoração ao Jubileu de Ouro da IPNSG (ex-vice-presidente da instituição), nos primeiros anos de vigência da instituição, D. Ilda (fundadora da instituição) contou com a colaboração de voluntários e dos membros da diretoria para manter, embora precariamente, os serviços domésticos e o internato de crianças pobres de todas as idades e sexo, mantendo também o berçário no salão ao lado de seus aposentos.

Imagem 3- amparo as crianças



Fonte: Jornal “Estado do Pará” 16/09/1961. Arquivo da Instituição.

Em publicação no jornal “Estado do Pará” representada na imagem 3, informa-se que “Uma centena de crianças estão abrigadas na escolinha Nossa Senhora das Graças, e elas todas precisam da ajuda de todos. Precisam de comida, roupas, assistência, para que mais tarde sejam úteis a sociedade” (ESTADO DO PARÁ, 16/09/1961). Trata-se de uma campanha do Lions Club que patrocinará o espetáculo do *Barnus Circus* e a renda será destinada à Instituição Pia Nossa das Graças. As imagens retratadas na matéria de jornal mostram crianças vivendo em condições de penúria.

Nesta reportagem representada na imagem 3, ainda vemos a pequena menina posicionada a esquerda lavando as mãos em um local com instalações precárias, em seu rosto

um olhar de carência e semblante triste, que sensibiliza aquele que olha esta imagem lançada a partir de uma criança. Ao lado esquerdo temos dois bebês dividindo o mesmo berço que, pelo tamanho, vê-se que não faz muito tempo desde que conseguem se sustentar em pé sozinhos. Eles refletem um olhar de sofrimento incompatíveis e inconcebíveis para uma criança, porém comum na infância que foi atingida pela pobreza, orfandade e abandono.

Imagem 4 - Você poderá ajudar estas crianças!



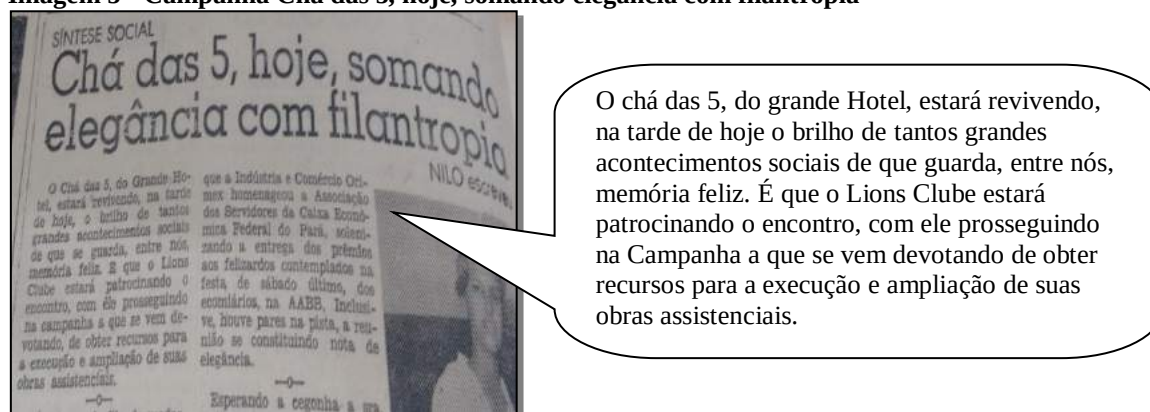
Fonte: Jornal “A Província do Pará”, 16/09/1961.Arquivo da Instituição.

Já na imagem 4, apresentamos a reportagem do jornal *A Província do Pará*, publicada em 1961, que apelava para que todos pudessem ajudar as crianças aparentemente doentes e muito necessitadas que se encontravam abrigadas no Instituto Pia Nossa Senhora das Graças. A reportagem é acompanhada da imagem de duas crianças deitadas em um berço sob o título “Você poderá ajudar essas crianças!”, induzindo o leitor paraense a se sentir penalizado pelas condições em que se encontrava uma centena de crianças na referida instituição. A matéria pedia a piedade da população em doar comida e roupa para crianças que vão ser úteis para a sociedade: “[...] elas todas precisam da ajuda de todos [...]. Precisam de comida, roupa, assistência, para que mais tarde possam ser útil a sociedade”. E “[...] toda ajuda que possamos dar será de grande valia, pois elas vivem no completo desconforto, mal vestidas, famintas e doentes”.

A matéria jornalística destacava com bastante ênfase ainda a situação das crianças na instituição, que, com ínfimos recursos, enfrentava uma situação de abandono, com a diretoria sempre engajada em acolher e educar as crianças pobres abandonadas à sua sorte. A reportagem informava aos leitores as ações de algumas entidades de assistência social na ajuda a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças. Portanto, destacando a ajuda importante do *Lions Clube de Belém* e aproveitando para reforçar o incentivo a toda a população em ajudar aos pequeninos desamparados com a compra do ingresso do espetáculo do *Barnus Circus* em benefício da instituição: “Porém todos tem o dever de ajudar. Para isto basta você comparecer ao espetáculo que o *Barnus Circus* dará na terça-feira à noite, em benefício das crianças abandonadas”.

Ainda em relação ao movimento de campanhas que envolvem doações às instituições de cunho filantrópico, na década de 60, também é recorrente nos jornais, em colunas sociais, publicações sobre campanhas realizadas com o objetivo de angariar recursos em prol da Infância pobre por meio de reuniões de mulheres da alta sociedade. “O chá das 5” representado na imagem 5, era o momento em que damas da sociedade se reuniam para conversar, fazer doações para obras filantrópicas e se destacar no meio social. Conforme a reportagem abaixo intitulada: “Chá das 5, hoje, somando elegância com filantropia”, fazer parte do grupo que promove doações aos mais necessitados é elegância.

Imagem 5 - Campanha Chá das 5, hoje, somando elegância com filantropia



Fonte: A Província do Pará, 03/10/1961. Setor de Obras Raras-Centur.

Na tentativa de traçar o perfil das crianças atendidas no internato, foram utilizadas as fichas de matrícula para identificar a idade das crianças e jovens, origem familiar, motivo do internamento e sexo das crianças. Foram encontrados 2 modelos de fichas de matrícula, um

que compreende o período de 1959 a 1965 e outro do ano de 1969. O segundo modelo é mais detalhado nas informações sobre os menores atendidos.

Sobre as admissões realizadas no período de 1959 a 1965 (modelo 1) foram encontradas 29 fichas correspondente, onde, embora apresentassem alguns espaços de preenchimento em branco, foi possível identificar que a faixa etária dos atendidos variava de 4 a 15 anos, todas as crianças são católicas, a maioria batizada, porém não crismada, 2 casos de orfandade declarada, e a maioria dos casos é declarada nome de pai e mãe na área “filiação” e não se falava da origem da criança. Porém, nesse período já existia um regimento determinando que atendimento fosse voltado para crianças pobres, órfãs e abandonadas. Todas são meninas.

Nesta ficha deveriam ser registradas informações como nome do admitido; data de nascimento; nº, livro e folhas do registro de nascimento; naturalidade; nacionalidade; religião; batismo e crisma; regime internato ou semi-internato; atestado médico, Vacinas (B.C.G., Varíola, Salk); irmãos, filiação pai e mãe, profissão dos pais bem como residência e salário, telefone e responsável; mensalidade, entrada e saída da instituição; benfeitora e sua residência e telefone; data e observação.

Nas fichas de matrículas de 1969 (modelo 2), temos informações mais detalhadas sobre a origem das crianças e suas famílias, talvez isso seja reflexo da racionalização dos processos na admissão das crianças. Nos dados encontramos informações sobre as crianças reconhecidamente pobres e um panorama interessante sobre sua família. No título da ficha aparece a seguinte frase “identificação do menor”, percebemos que a criança já é vista como menor neste modelo de ficha. As informações solicitadas no preenchimento também são bem diferentes e até há um cuidado maior na coleta das informações, são poucos os espaços em branco.

As crianças atendidas em 1969 trazem dados detalhados sobre suas famílias. Além de informações pessoais referentes a certidão de nascimento e vacinas, temos, por exemplo: situação familiar do menor que entrará no regime de internato, agregados que moram com o menor e ocupação, ocupação do interessado no internamento, situação habitacional, motivo e possível indicação do internamento. Há casos onde mãe, tia, madrinha e avós foram os responsáveis a solicitarem internamento.

Ainda nas fichas verificou-se que há muitos casos de menores diagnosticadas órfãs, desamparadas ou filhas de mãe solteira. A maioria alega pobreza e falta de recursos para criarem seus filhos, sendo isto uma das justificativas da decisão de internar. Há casos em que

mães são operárias e não tem como cuidar, bem como casos de pessoas com ocupação em trabalhos avulsos ou agricultores que alegam pobreza. O perfil de moradia da maioria das crianças e jovens é de casas onde o piso é de terra batida ou de tábua, casa de madeira, cobertura de palha.

A representação dos documentos em que a família com a qual a criança convive nos dá os indicadores de quem é a criança pobre, órfã ou abandonada: possui recursos ínfimos; seus responsáveis não têm trabalho fixo; não possuem pai ou mãe, seja por abandono ou orfandade; moradia precária onde o piso é de terra batida ou de tábua; casa de madeira ou de barro; cobertura de palha; água não é encanada; casa não é própria; família numerosa; filhos de mãe solteira; e pai e/ou mãe desempregados. Dessa forma, ao analisar as fichas, percebemos a presença destas características em 80% das 21 encontradas e analisadas, onde aparecem não necessariamente todas numa mesma ficha, no entanto, ao reunirmos todos os documentos, eles nos apontam estas questões no mapeamento.

Sobre a cidade do nascimento destas crianças que foram admitidas como internas na Instituição, identificamos que embora a maioria delas nasceram e moravam em Belém, haviam outras que moravam em Belém, mas nasceram em Irituia, Acará, Acre bem como crianças que nasceram e tinham sua residência em municípios como Jarilândia - Amapá, Marajó, Porto Velho, Colares, Acará, Benfica, Mosqueiro e São Domingos do Capim.

Imagem 6 - Internas no Salão de Trabalhos Manuais, praticando corte e costura na Escola Doméstica da Instituição.



Fonte: Fotografia da IPNSG, 1962. Arquivo da Instituição.

Na fotografia retratada pela imagem 6, foi registrado o momento de prática do curso de corte e costura, onde temos alunas da instituição que fazem a exposição dos trabalhos confeccionados. É um momento de festa e de angariar recursos. Para Camara (2013)

as escolas profissionais femininas foram organizadas a partir de uma finalidade única; as atividades que nelas predominavam estavam centradas na missão social da mulher, o que reforçou a representação da imagem feminina como sendo fundamentalmente doméstica. A esse pressuposto associava-se a intenção de que a formação e a qualificação, que antes eram espontânea e naturalmente aprendidas, fossem cada vez mais, marcada pela racionalidade dos conhecimentos da ciência e da experiência construída. A incorporação do trabalho definiu a articulação crescente entre o corpo saudável e produtivo e a atuação consciente da mulher (CAMARA, 2013, p.280).

Por meio da fotografia retratada na imagem 7, temos registros do momento de educação feminina na Instituição Pia Nossa Senhora das Graças. Alunas do curso de Arte-Culinária posam próximas a uma mesa específica para desenvolvimento do curso, com utensílios utilizados na prática da cozinha.

Imagem 7 - Alunas internas no curso prático de Arte-Culinária



Fonte: Fotografia da IPNSG, 1962. Arquivo da Instituição.

Além dos cursos domésticos, as internas ainda aprendem a filosofia da Religião Católica, obtinham educação primária de 1ª a 4ª série e de acordo com o registro em atas, participavam das comemorações como festa junina, natal e de santos, são batizadas e crismadas. O amparo espiritual também é praticado na instituição. São vários os registros das crianças e adolescentes praticando a primeira comunhão ou a Eucaristia.

A educação feminina para o trabalho doméstico, tanto na infância como na mocidade, auxiliava na formação e no gosto para o trabalho, criando um novo papel social e cultural para a mulher na sociedade moderna. Neste sentido, segundo Camara (2013),

a partir da educação feminina tencionava-se criar novos hábitos, desenraizando-se os comportamentos tradicionais incompatíveis com os referenciais de civilização e modernização do país. Para construir a identidade dos novos indivíduos, era preciso negar o não trabalho e apresentar as vantagens advindas do trabalho produtivo. Através da educação feminina, esperava-se exercer mudanças efetivas na formação do homem e na constituição da família (CAMARA, 2013, p.281).

Agora a mulher poderá aprender um ofício, mesmo que seja restrito ao conteúdo doméstico, esta ganhará paulatinamente os espaços das fábricas, das casas de famílias e escritórios. Dessa forma, poderiam ganhar sua independência pelo trabalho e, muitas vezes, livrar-se do mundo da prostituição.

A partir de 1966, conforme registro em um relatório enviado para a Legião Brasileira de Assistência-LBA, o presidente Afonso Freire apresenta a instituição e solicita parceria na oferta de cursos na Escola Doméstica como cursos de bonecas dorminhocas, Corte e Costura, Arte e Culinária, Tapeçaria, Pintura, Crochê, Iniciação à Lavagem de Roupas, Utilidades de Plástico, Socorro Urgente no Lar e Datilografia. Assim, as meninas ao se desligarem da Instituição, saíam capacitadas em cursos domésticos para conseguirem trabalho. Assim a instituição prossegue no atendimento exclusivo as meninas pobres, órfãs e abandonadas em regime de internato, até 1966 na Capital Paraense.

Considerações Finais

A Instituição Pia Nossa Senhora das Graças tem sua origem na Associação da Juventude Antoniana ligada a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos em parceria com a religiosa Ilda Seabra de Almeida Martins. Criada para tentar aliviar as mazelas sociais pelas quais passavam as crianças pobres do bairro dos Capuchinhos, qual seja, o Guamá, a Associação da Juventude Antoniana tem seus princípios fundados na Ordem Religiosa Franciscana, criada por São Francisco de Assis, marcada pela preocupação em expandir o culto a Deus e pregar o desapego material.

Assim, após 12 anos, finalmente concluiu-se a construção do prédio da IPNSG, em 1961. Dessa forma, a partir de então, deu-se continuidade ao amparo às crianças em regime de internato, no entanto com capacidade maior para atendimento. Os documentos apontam que a

intenção de Dona Ilda em criar esse espaço, pairava sobre a ideia de que estas crianças não mais perambulassem nas ruas, tivessem onde realizar suas refeições do dia, recebendo educação primária e ensinamentos religiosos.

Identificamos que, a partir do ano de 1961, Dona Ilda anunciou, em várias publicações de jornais, que acolhia e instruía a Infância pobre paraense, órfã e abandonada em regime de internato, ofertando educação primária, curso doméstico de corte e costura, ensinamentos religiosos pautados na igreja apostólica romana, bem como ofertando alimentação e vestuário. Documentos também apontam que a filosofia religiosa adotada pela IPNSG era a Católica Apostólica Romana, demonstrando a influência religiosa oriunda da gênese da Instituição

. Ainda em 1961, percebemos que a instituição atendida qualquer idade e ambos os sexos. No entanto, devido à grande procura pelos serviços da Instituição, pela ausência de um médico disponível para a instituição e a presença de muitas crianças doentes, apresentava grandes dificuldades financeiras para manter as crianças em regime de internato. Desta forma, além dos apelos de ajuda realizados às almas caridosas e de criar um regulamento que priorizava meninas de 5 a 21 anos, Ilda mobiliza os associados e voluntários a recorrerem ao auxílio de políticos como Deputados e Governadores, de órgãos e serviços vinculados ao governo e empresas privadas, valendo-se da grande contribuição que a Instituição dava à sociedade.

Constatamos que a parceria com a Legião Brasileira de Assistência possibilitou a oferta de cursos na escola doméstica, contribuindo assim nas práticas educativas pautadas no ensino da Tapeçaria, Corte e Costura, Bordado, Datilografia, Pintura, Bonecas dorminhocas, Patchuli, Utilidades do Lar, Arte Culinária, Crochê e Iniciação à lavagem de roupa. Dessa forma, por meio da educação doméstica, a Instituição preparava meninas para o gosto pelo trabalho e para aprender um ofício.

Identificamos que a educação feminina voltada para os serviços domésticos legitima um modelo de educação utilizado de maneira recorrente nos internatos para crianças pobres em Belém, qual seja, aquele voltado para os serviços domésticos. Constatamos que, além da educação doméstica, havia, como prática pedagógica de tradição na IPNSG, os ensinamentos vinculados à religião católica, culminando no ritual da primeira eucaristia e crisma.

Embora tenha compartilhado suas ações com as políticas de atendimento do Estado durante décadas para se manter viva, o mérito dos Idealistas da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças não pode ser retirado, uma vez que contribuiu para a educação e o amparo de

centenas de crianças e famílias em Belém, tendo sido, desta forma, de grande relevância social.

Fontes Documentais

Atas

Album de fotografia de 1962.

Meninas internas no salão de trabalhos manuais na aula de corte e costura.

Meninas internas em exposição dos trabalhos produzidos no curso de corte e costura.

Decretos e Leis

Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Código dos Menores.

Entrevista

Entrevista 1 de uma visita a casa de uma criança, 19/07/1961.

Entrevista 2 de uma visita a casa de uma criança, 19/07/1961.

Estatuto

ESTATUTO DA INSTITUIÇÃO PIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS, 1952.

Fichas de matrícula

Instituição Pia Nossa Senhora das Graças. Ficha de matrícula de 1959 a 1965.

Instituição Pia Nossa Senhora das Graças. Ficha do menor de 1969.

Escritura Pública de contrato

Escritura Pública de contrato de financiamento para construção do prédio da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, via Caixa Econômica Federal datado de 1954.

Jornais.

A Província do Pará, 26/04/1947.

A Província do Pará, 16/09/1961.

Estado Pará, 16/09/1961.

A Província do Pará, 03/10/1961.

REFERÊNCIAS

CAMARA, Sônia. Por uma acção preventiva e curativa da infância pobre: os discursos jurídicos-educativos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1910-1920. IN: LOPES, Alberto; FILHO, Luciano Mendes de Faria; FERNANDES, Rogério (Orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMARA, Sônia. **Reinventando a Escola**: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CAMBI, Franco. **A história da pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini - São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU)-Enciclopédia.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Marcia Manoela Galhardo. 2ª ed. -Lisboa, Portugal; Difel, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GONDRA, José G. & RIZZINI Irma. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. 15-11-2015.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Lite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª edição- São Paulo: Cortez, 2001.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary del. (org.). **História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de trabalhos científicos**: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a American Psychological Association (APA) e o Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas (VANCOUVER). Belo Horizonte, 2015. Disponível em: Acesso em 20/01/2016.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 288p.

OLHAR DE FORA E OLHAR DE “DENTRO”: A AMAZÔNIA EM EUCLIDES DA CUNHA E INGLÊS DE SOUSA

Benedito Gonçalves Costa⁵¹

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre como os intelectuais contemporâneos Euclides da Cunha e Inglês de Sousa viam a Amazônia no contexto do século XIX. Enfatiza sucintamente o papel das instituições científicas, dos intelectuais que nelas militavam e as teorias científicas que defendiam, para compreender como se constituiu todo um imaginário sobre a Amazônia e seu povo. Busca-se ainda mostrar como as experiências de vida e intelectual dos autores os levaram a se aproximar e a se afastar naquilo que chamamos de “visão de fora” e “visão de dentro”.

Palavras-chave: Euclides da Cunha, Inglês de Sousa, Ciência, Amazônia.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre como os intelectuais contemporâneos Euclides da Cunha e Inglês de Sousa viam a Amazônia no contexto do século XIX. Por que a Amazônia foi o foco de suas preocupações e análise? Em que se fundamentavam para tecer suas impressões sobre a fauna e flora, rios e o povo que ali moravam? São essas perguntas que pretendemos responder neste artigo.

Para alcançarmos o objetivo proposto e respondermos as perguntas acima, tecemos esse trabalho em três partes. Na primeira, mostramos sucintamente como os intelectuais do Brasil no século XIX estavam engajando politicamente no trabalho em suas instituições de origem como Museus, Faculdades de Direito e Medicina, os Institutos Históricos e Geográficos e Academia Brasileira de Letras, defendendo uma transformação na nação de acordo com o *ideário positivista-evolucionista* da ciência. Finalizamos esse primeiro tópico mostrando uma breve biografia dos dois autores.

Na segunda parte, apresentamos “o olhar de fora”: A Amazônia na visão de Euclides da Cunha, isto é, como o autor descrevia a Amazônia com seus rios, floresta, animais e a população. Todos os argumentos do autor estão fundamentados na seguinte tese: A Amazônia era uma terra nova, e, portanto, dificultava a presença humana ou degenerava os seus habitantes. Como uma das estratégias para solucionar o problema da barbárie, Euclides da Cunha propõe a “*Educação pelo Exemplo*” com a vinda de brancos europeus para a região.

Na terceira parte mostramos o olhar de “dentro”, ou seja, a Amazônia na visão de um filho da terra, o paraense Inglês de Sousa. Para tanto, optamos por trabalhar com sua obra “*Contos Amazônicos*” publicado em 1893. Nesse trabalho podemos encontrar uma diversidade de temas tratados pelo autor a partir da vida do povo ribeirinho, das pequenas

⁵¹ Aluno do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Ano do ingresso, 2015.

vilas do interior da Pará que parece contrastar com a visão de Euclides da Cunha, tendo em vista que tanto o caboclo quanto o branco eram capazes de cometer barbaridades.

2. “Vozes Proféticas”: intelectuais, ciência e militância política.

O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução.⁵²

O Brasil do século XIX foi marcado por um forte *discurso profético* tendo a ciência como o *grande oráculo*. Seria a partir dela e por meio dela que o povo brasileiro deveria ser guiado para sair do *estado de barbárie*, pela sua condição de povo mestiço, e chegar à condição de *nação civilizada*. Para isso, muitas coisas precisavam ser mudadas no país. E quem seriam esses profetas, missionários e desbravadores que iriam fazer as mudanças? A “*classe ilustrada nacional*”, os “*Homens de Sciencia*”.

Essas “mudanças” começaram a ser pensadas mais efetivamente a partir da segunda metade do século XIX, quando o discurso cientificista vai se tornando uma bandeira de fé da elite intelectual do país e também com a criação de instituições que primavam pela ilustração, racionalidade e progresso como os *Museus* (Museu Nacional, Museus Paulista e Museu Paraense de história natural), os *Institutos Históricos e Geográficos*, as *Faculdades de Direito e Medicina* e as *Academias de letras*.

Atuando nessas instituições, teremos nomes importantes da história da intelectualidade brasileira como Manoel de Oliveira Lima (1865-1928) do IAGP, Francisco José Oliveira Viana (1883-1951) do IHGB, Tobias Barreto (1839-1889) da Faculdade de Direito de Recife, Silvio Romero (1851-1914) da Faculdade de Direito de Recife, João Batista Lacerda (1846-1915) do Museu Nacional, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) da Faculdade de Medicina da Bahia, Euclides da Cunha (1866- 1909) do IHGB, Edgar Roquete Pinto (1884-1954) do Museu Nacional, Herman von Ihering (1850-1930) do Museu Paulista, Oswaldo Cruz (1872-1917) da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre outros (SCHWARCZ,1993, p.38-39).

Essa intelectualidade brasileira que criou e ou militou nessas instituições estava, segundo Lilia Schwarcz (1993), embebida por um *discurso liberal* e por um *modelo racial de análise* cujos princípios pautavam-se “num *ideário positivista-evolucionista*” (SCHWARCZ, 1993, p. 13-14). Entretanto, não havia um consenso entre eles devido duas correntes opostas:

⁵² Trecho do discurso de **João Batista Lacerda** pronunciado no I Congresso Internacional das Raças em 1911 (SCHWARCZ,1993, p11).

de um lado os *evolucionistas sociais* e de outro os *darwinistas sociais*. De acordo com Schwarcz (1993), os primeiros eram adeptos do *monogenismo* e defendiam que “os homens seriam desiguais entre si devido ao desenvolvimento global”, mas acreditavam que todos os homens descendiam de um único ancestral. Já os darwinistas sociais, adeptos do *poligenismo*, acreditavam que “a humanidade estaria dividida em espécie para sempre marcadas pela diferença, e raças cujo potencial seria ontologicamente diverso” (SCHWARCZ, 1993, p.62).

Diante disso, as críticas e proposições serão no sentido de superar ou resolver os motivos de nosso atraso provocado pela mestiçagem. Assim, teremos falas “proféticas” como a João Batista Lacerda que defendia o branqueamento da nação pelo processo da seleção natural, via o cruzamentos do branco com pessoas de outras raças. E, opondo-se a essa ideia, tem-se também o discurso de que a hibridização das raças seria fator negativo. O pesquisador naturalista suíço Louis Algassiz disse em 1868 que a mistura de raças iria “apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro, e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental” (ALGASSIZ, 1868 In: SCHWARCZ, 1993, p13).

É nesse clima de debates em defesa de ideais evolucionistas e liberais (da qual se destacava a mais desejada, a República) que Euclides da Cunha e Inglês de Sousa estão inseridos e devem ser analisados. O primeiro nasceu em 20 de janeiro de 1866 no município de Cantagalo, no Rio Janeiro, e morreu em 1909, na mesma cidade onde nasceu. O segundo nasceu 28 de dezembro de 1853, em Óbidos no Pará, e morreu em 1918, na cidade do Rio de Janeiro. Ambos tiveram uma atuação intelectual e política muita intensa pela causa da nação, tendo como foco de suas preocupações e análises também a Amazônia.

Euclides da Cunha iniciou seus estudos em 1875, no *Colégio Caldeira* em São Fidélis, Rio de Janeiro, quando morou com seu tio coronel Magalhães Garcez, chefe liberal da região. Nesse período teve os primeiros contatos com a literatura, história e política. Em 1885 vai estudar na *Escola Politécnica* e no ano seguinte vai para a *Escola Militar*, tornando-se soldado. Em 1888, ao protestar contra o regime monárquico durante a visita do ministro da guerra, foi expulso do Exército por indisciplina. A convite de Julio Mesquita vai trabalhar no jornal *A Província de São Paulo*, onde publica seus primeiros artigos (MOTA, 1974, p. 9).

Em 1889, com a proclamação da República, já de volta ao Rio de Janeiro, é reintegrando no Exército e promovido. No ano seguinte, casa-se com uma jovem chamada Ana, filha de um major chamado Solon Ribeiro, que havia participado da proclamação da República. Após concluir seus estudos na Escola Superior da Guerra, em 1891, esteve a

serviço da República, supervisionado a construção de fortificações no litoral carioca até fazer severas críticas ao tratamento dado aos seus colegas militares vencidos durante a Revolta da Armada em 1894. Por essa postura, Euclides da Cunha foi transferido para uma missão no Sul de Minas Gerais. Em 1896 deixa a vida militar para dedicar-se ao jornalismo em São Paulo. Devido à publicação de um artigo sobre “*A Guerra de Canudos*”, chamado “*A nossa Vendéia*”, foi enviado pelo jornal *O Estado de São Paulo* para fazer a cobertura da guerra. Ao voltar da Bahia escreve a sua mais famosa obra, *Os Sertões*, em 1902. No ano seguinte, entra para o *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* e para a *Academia Brasileira de Letras*. Esteve na Amazônia em 1904, chefiando a Comissão de Reconhecimento do Alto Purus. De 1906 a 1908 esteve a serviço do Barão do Rio Branco, na função de cartógrafo e assistente. Nesse período também escreve *Contrastes e Confrontos* e *Peru versos Bolívia* (1907). Em 1909 foi aprovado no concurso para ocupar a cadeira de Lógica do Colégio Pedro II, entretanto, não assumiu o cargo porque foi assassinado pelo companheiro de sua ex-esposa naquele mesmo ano (MOTA, 1974, p. 9,10).

Inglês de Sousa, filho de uma família tradicional do Pará, aos 11 anos foi enviado para o colégio interno *Sotero dos Reis* no Maranhão para continuar os estudos primários iniciados no Pará, mas foi na Cidade do *Rio de Janeiro* que concluiu seus estudos secundários no *Colégio Perseverança*. Mudou-se para Pernambuco no ano de 1870 para estudar na *Escola de Direito de Recife*, porém, concluiu o curso na cidade de São Paulo em 1876 (SOUSA, 2011, p. 141).

Durante um período de intervalo entre os estudos, quando ainda cursava direito em Recife, foi passar as férias com a família na Amazônia. Depois disso, nunca mais voltou a sua terra natal. Foi também durante os estudos acadêmicos que mostrou vocação para as letras e jornalismo ao atuar como secretário de redação do jornal liberal *A tribuna* em São Paulo e ao publicar sua primeira obra literária em 1875, *O Cacaulista*, obra que só foi publicada no ano seguinte na cidade de Santos. No ano de 1876, em São Paulo, publica sua segunda obra: *Cenas da Vida do Amazonas: História de um Pescador*. No ano seguinte publica *O Coronel Sangrado*, em Santos (SOUSA, 2011, p. 142).

O ano de 1878 foi um ano intenso para Inglês de Sousa: casou-se com a sobrinha de José Bonifácio, de nome *Carlota Emília Peixoto*; atuou no jornalismo e na política; ingressou no Partido Liberal; fundou com Antônio Carlos a *Revista Nacional de Ciências, Artes e Letras*; atuou alguns meses como secretário da Relação de São Paulo; foi eleito

deputado para a Assembleia Provincial de São Paulo e também elaborou o projeto de criação da *Escola Normal* daquela Província (SOUSA, 2011, p. 144).

No ano de 1881 funda o jornal a *Ilustração Paulista* e é nomeado pela Lei Saraiva presidente da Província de Sergipe. No ano seguinte é eleito para atuar em outra Província, Espírito Santo, mas, devido problemas de saúde, foi aconselhado pelos médicos a abandonar a política. Atende a esse conselho e volta a Santos onde passa a exercer sua profissão de advogado. Em 1890 muda-se novamente para São Paulo onde funda o *Banco de Melhoramento* daquela Província. No ano seguinte, consegue publicar *O Missionário*, obra escrita por em 1888 (SOUSA, 2011, p. 144).

Decide mudar-se para o Rio de Janeiro em 1892 e dois anos depois de estadia na capital do Império foi convidado para ser professor de direito na *Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais*. Em 1896 participa da fundação da *Academia Brasileira de Letras*, tendo a missão de redator do projeto de Estatuto daquela Instituição. Dois anos depois publica *Títulos ao Portador no Direito Brasileiro*; em 1899 fez a revisão de *O Missionário* e lança a 2ª edição dessa obra. Devido ao seu destaque na área jurídica, é nomeado em 1902 para diretor da *Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais*. Em 1908 foi presidente do *Instituto da Ordem dos Advogados* e coordenador do 2º *Congresso Jurídico Brasileiro*. Em 1916 foi a Buenos Aires representar o Brasil no *Congresso Financeiro Pan-Americano*. No dia 6 de Setembro de 1918 morre na cidade do Rio de Janeiro, aos 65 anos de idade. Segundo registrou o jornal “O País”, foi um enterro que contou com a participação de muita gente (SOUSA, 2011, p. 144-145).

Quando e como a Amazônia passa a fazer parte da preocupação e análise desses dois intelectuais? Inglês de Sousa nascera na Amazônia, onde viveu sua infância e início da adolescência como jovem estudante de direito. Embora tenha uma “visão de dentro”, foi lá de fora que escreveu sobre a Amazônia. Já os primeiros escritos de Euclides da Cunha trazem uma “visão de fora, ou seja, é a voz de um estrangeiro falando inicialmente apenas baseando-se na visão de outros (Agassiz, Bates, Chandless, Tavares Bastos e outros). Euclides da Cunha começou a escrever sobre a Amazônia sem conhecer pessoalmente a região (SANTANA, 2000, p.3).

3. O Olhar de fora: A Amazônia na visão de Euclides da Cunha.

Os primeiros artigos de Euclides da Cunha sobre a Amazônia reunidos na obra “*Ensaio Amazônicos*” foram publicados em 1904 no jornal O Estado de São Paulo: “*Conflito inevitável, Contra os caucheiros e Entre o Madeira e Javari*”. Nesse mesmo ano escreveu

para o jornal *O País* o artigo “*Contrastes e Confrontos*”. Esse artigo foi reunido junto com mais 22 artigos e publicado em 1907 no livro com mesmo nome, “*Contrastes e Confrontos*”. Além disso, escreveu “*Fronteira do Sul do Amazonas*”, em 1898; o “*Relatório da Comissão Mista Brasileiro-Peruano de Reconhecimento do Alto Purus*” e o “*Relatório Confidencial ao Barão do Rio Branco*”, em 1905; o artigo “*Entre os Seringais*” na revista *Kosmos*, em 1906; o livro “*Peru versos Bolívia*” e o preâmbulo do livro *Inferno Verde* de Alberto Rangel, em 1907; e “*À Margem da História*”, em 1909. Constam ainda no rol de suas produções sobre a Amazônia, entrevistas, discursos e correspondências (SANTANA, 2000, p.2).

A obra “*À Margem da História*” está dividida em quatro partes: a primeira cujo título é “*Terra sem história*”, o autor fala direta e especificamente das coisas da Amazônia (e por isso foi analisada por nós nesse artigo); a segunda contém vários escritos sobre temas amplos, inclusive sobre a América do sul; a terceira contém um ensaio de história brasileira; na quarta o autor faz uma análise astronômica do aparecimento da estrela que guiou os três reis magos até o menino Jesus (Idem, p.5).

O que pensava então Euclides da Cunha sobre a Amazônia? Como analisou os aspectos físicos, climáticos, a fauna, a flora e o homem da Amazônia? A tese defendida por Euclides da Cunha era: “a Amazônia é uma terra sem história porque é nova”:

Destarte a natureza é portentosa, mas incompleta [...] a Amazônia é tal vez a terra mais nova do mundo [...] Nasceu da ultima convulsão geogênica que sublevoou ao Andes [...] Tem tudo e falta-lhe tudo [...] A literatura científica amazônica, amplíssima, reflete bem a fisiografia amazônica: é surpreendente, preciosíssima, desconexa (CUNHA, 1999, p.3).

Sendo portando uma terra nova, em formação, seria “*inferior a um sem-número de outros lugares do nosso país*” e o homem ali seria um intruso porque “chegou sem ser esperando nem querido – quando a natureza ainda arrumava o seu mais vasto e luxuoso salão” (Idem, p.2). Portanto, a natureza seria um empecilho ao próprio homem que ali chagava pela sua condição natural.

Nesse sentido, a fauna, a flora, os rios, o clima são vistos por Euclides da Cunha como realidades do processo evolutivo. A flora, embora “ostenta a mesma imperfeita grandeza”, com suas “árvores de troncos retilíneos e paupérrimos de flores”, dava, segundo ele, uma “sensação angustiosa de um recuo às mais remotas idades”. A fauna é descrita por ele como singular e monstruosa devido à presença de muitos anfíbios e demais animais que se via nas beiras dos rios, e que representavam “ainda uma impressão paleozóica”, devido “as

formas animais que existem, imperfeitamente, como tipos abstratos ou simples elos da escala evolutiva” (Idem, p.2)

Os rios segundo Euclides da Cunha, apesar de suas grandezas, apresentavam o mesmo aspectos do lugar: “Tal é o rio; tal a sua história: revolta, desordenada, incompleta” (Idem, p.9), portanto, não favorecendo ao desenvolvimento do lugar como aconteciam com muitos outros rios de outros lugares. Pelo contrario, o que se destacava no Rio Amazonas, segundo ele, seria “a função destruidora, exclusiva. A enorme caudal está destruindo a terra” (Idem, p.5).

O clima de uma “natureza soberana e brutal em pleno expandir das energias” seria, também segundo Euclides da Cunha, um adversário do homem. Para justificar essa tese, fundamenta-se nos argumentos do Dr. Luigi Buscalione, que esteve na Amazônia e chegou a seguinte conclusão sobre a influência do clima sobre o homem que ali chegava: “a principio sob a forma de um superexcitação das funções psíquicas e sensuais, acompanhando-se, depois, de um lento enfraquecer-se de todas as faculdades, a começar pelas mais nobres” (Idem p.11,12).

Diante da exuberante natureza e da força com a qual ela sujeita o homem às suas “influências”, Euclides da Cunha tece conclusões negativas sobre o desenvolvimento da região e sobre o homem baseando-se nos argumentos de três pessoas que estiveram na Amazônia e escreveram sobre ela e seu povo: o ex-presidente da Província do Pará, Furtado de Mendonça; o padre jesuíta Antônio Vieira; e o viajante naturalista Russell Wallace. O primeiro, segundo Euclides da Cunha, num relatório de 1752, afirmava que a “capitania estava reduzida a ultima ruína”. O segundo afirmava “que a raiz dos vícios da terra é a preguiça” e os traços característicos dos habitantes seriam a “lascívia, a bebedice e furto”. O terceiro descrevia a sociedade como indisciplinada, dada à bebida, à dança e com o coração leve para o erro. Seriam erros seculares que “surgem de um doloroso tirocínio histórico que vem da ‘*Casa do Paricá*’ à barraca dos seringueiros”. Isso significava que os “erros” ou “males” de uma sociedade “indisciplinada” seriam típicos de grupos raciais específicos: os indígenas (*Casa do Paricá*) e os cablocos ou mestiços (*barraca dos seringueiros*) (Idem p.10)⁵³.

⁵³ Todo esse imaginário negativo sobre a Amazônia e seu povo, foi muito bem desvelado por Neide Goldim no livro “A Invenção da Amazônia” (2007).

Ao tratar da relação homem-trabalho, Euclides da Cunha vai denunciar a exploração nos seringais como “a mais criminosa organização do trabalho que ainda engenhou o mais desacomodado egoísmo”. Para ele, o seringueiro realiza uma tremenda anomalia: “é o homem que trabalha para escravizar-se, pois ao sair do Nordeste já vem com dívidas”. Além disso, “só pode comprar no armazém do barracão” do seringalista, dono das terras. Para resolver esse problema grave de exploração do trabalhador, Euclides da Cunha propõe que medidas urgentes sejam tomadas para “que salvem a sociedade obscura e abandonada; uma *lei do trabalho* que nobilite o esforço do homem” (Idem p.13,16).

Embora descreva o homem da terra com qualidades negativas pela sua condição racial e pelas condições que a natureza lhe impõe, Euclides da Cunha destaca a presença dessa população como importante para o país, principalmente porque nesse momento o Brasil estava em disputa e negociação de territórios com os países vizinhos como Peru e Bolívia.

As gentes que a povoam talham-se-lhe pela braveza. O paraibano, os sertanejos nortistas, em geral, ali estacionam, cumprindo, sem o saberem, uma das maiores empresas deste tempo. Estão amansando o deserto [...] Assombram-no, do mesmo lance, a face desconhecida da paisagem e o quadro daquela sociedade titânicos que ali estão construindo um território. Sentem-se deslocado no espaço e no tempo; não já fora da pátria, senão arredio da cultura humana, extraviado num recanto da floresta e num desvio obscurecido da história (Idem p.29, 30).

Mesmo reconhecendo a importância da população mestiça na região, Euclides da Cunha, envolto no *discurso eugenista*, vai defender, baseando-se nas *Escolas de Medicina da Inglaterra e da França*, a colonização imperialista dos brancos europeus sobre os demais povos do mundo como um ato de nobreza porque os brancos estariam não só numa campanha contra o clima e pelo “domínio das raças incompetentes”, mas realizando uma “empresa maravilhosa do saneamento da terra”, promovendo a redenção desses territórios (p.31). Portanto, segundo ele, ao branco colonizador cabia uma dupla tarefa:

Aos conquistadores tranquilos não basta o perquirir as causas meteorológicas ou telúricas das moléstias iminentes aos trechos recém-conquistados, na escala infinita que vai das anemias estivais as febres polimorfias. Resta-lhes o encargo maior de justapor os novos organismos aos novos meios, corrigindo-lhes os temperamentos, destruindo-lhes velhos hábitos incompatíveis, ou criando-lhes outros até se construir, por um processo a um tempo compensador e estimulante, o indivíduo inteiramente aclimatado, tão outro por vezes nos seus caracteres físicos e psíquicos que é, verdadeiramente, um indígena transfigurado pela higiene (Idem, p.31)

Nesse sentido, para Euclides da Cunha o colono ou o emigrante europeu seriam “em toda parte um pupilo do Estado” porque iria educar caboclo com seu exemplo e maneira de viver (como a maneira de se alimentar ou de vestir) estariam imprimindo “regulamentos rigorosos” para os nativos (p.31). Por esse motivo, vai fazer críticas ao povoamento do Acre por entender que ali estaria ocorrendo “um caso histórico inteiramente fortuito, fora da diretriz do nosso progresso”. Enquanto em outros lugares do mundo os brancos estavam chegando para colonizar, na Amazônia estaria ocorrendo “uma seleção natural invertida” porque ao invés de brancos, os que chegavam eram os fracos, os inúteis, os doentes “e todos os sacrificados expedidos a esmo, como rebotalho das gentes, para o deserto” (p.33). Se por um lado, os italianos que se deslocam de Gênova as fazendas de São Paulo tinham todo o apoio do governo brasileiro, os cearenses efetuavam às próprias custas viagens difíceis para chegar aos confins da Amazônia, dizia Euclides da Cunha. Por isso, segundo ele “na terra sem história os primeiros fatos escrevem-se, esparsos e desunidos (Idem, 33, 36 e38).

4. O Olhar de “dentro”: A Amazônia na visão de Inglês de Sousa.

Como já mostramos, o paraense Inglês de Sousa teve uma produção vasta onde aborda vários temas no campo da Educação, Direito, Política e Literatura. Na literatura, foi o responsável por introduzir a *escola naturalista* no Brasil, e nos seus primeiros trabalhos, como era de costumes na época, usou o pseudônimo Luís Dolzoni.

Embora as obras *O Cacaulista* (1876), *O Coronel Sangrado* (1877) e *O Missionário* sejam obras primorosas que revelam cenas significativas da vida Amazônia do século XIX, optamos por trabalhar neste artigo com *Contos Amazônicos* (1893) porque além de ser sua obra mais conhecida, é também um livro rico de informações sobre vida do povo da Amazônia, com seus conflitos políticos e lutas partidárias; a tirania das elites locais (os mandões de aldeia), costumes, modismos, vocabulário e mitos.

Na obra *Contos Amazônicos* consta uma coletânea de pequenos contos, os quais são: Voluntário, A Feiticeira, Amor de Maria, Acauã, O Donativo do Capital Silvestre, O Gado do Valha-me-Deus, O Baile do Judeu, A Quadrilha de Jacó Patacho e o Rebelde. No primeiro conto, Inglês de Sousa como bom liberal denuncia os desmandos das autoridades locais que, em nome do Imperador, recrutavam jovens para irem à guerra contra os paraguaios sem nenhum critério e respeito, pois o personagem Pedro, sendo filho único da tapuia Rosa, não poderia ser recrutado a força como ocorrera no conto, deixando sua mãe sozinha a ponto

de enlouquecer a espera do filho que nunca voltou do campo de batalha (SOUSA, 2011, p.23-36).

No segundo conto, destaca a incredulidade do Tenente Antônio de Sousa que se gabava de não crer em nada e que até zombava das coisas mais sérias como santos e milagres a ponto de dizer “que só tolos temem lobisomens e feiticeiras”. No entanto, ao desafiar *Maria Mucoim*, a feiticeira mais temida do lugar quando esta invade sua casa, o jovem valente passa por maus apuros. Porém, no final da narrativa, acabou sendo salvo pela própria feiticeira de uma terrível enchente.

Em “*Amor de Maria*” tem-se a dramática história da bela jovem Mariquinha que por ser considerada a moça mais bela da localidade, e corteja por todos os rapazes, não aceitou o desprezo do visitante Lourenço que dizia gostar dela, mas preferia a companhia da filha do juiz de paz, Lucinda, considerada a moça mais feia. Mariquinha foi aconselhada pela velha Margarida (a mãe preta) a fazer um feitiço a fim de que o rapaz ficasse apaixonado só por ela. Ao servirem ao rapaz *tajá* com café, Lourenço teve fortes convulsões e morreu. Segundo o narrador dessa triste história, isso provava “quão pernicioso é a crença do nosso povo em feitiços e feitiçarias”. O *tajá* apresentado “a pobre moça como infalível elixir amoroso, é na verdade um dos mais terríveis venenos vegetais da Amazônia”, concluiu o narrador (Idem, p.56).

Em Acauã tem-se a sinistra história do capitão Jerônimo Ferreira e suas filhas, Aninha e Vitória. A primeira era filha legítima, fruto do casamento com sua falecida mulher; a segunda foi encontrada por ele durante uma noite chuvosa depois de ouvir um barulho ensurdecedor que o levou ao chão. Aninha, que antes da chegada de Vitória era uma criança bonita e robusta, tornara-se “agora franzina e pálida” e a medida que o tempo passava adquirira um “ar tristonho, que a todos impressionava, e se ia tornando cada dia mais visível”. Vitória, ao contrário da irmã, “era alta e magra, de complexão forte, com músculos de aço”. Apesar de descrita pelo narrador como uma moça bonita, seus “olhos negros, rasgados” eram de um brilho muito estranho. Ao final dessa aterrorizante história, Vitória torna-se um ser tenebroso: “de pé à porta da sacristia, hirta como uma defunta, com uma cabeleira feita de cobras, com as narinas dilatadas e a tez verde-negra [...] um olhar de demônio”. Para completar a descrição horrenda, a boca de Vitória “entreaberta mostrava a língua fina, bipartida como língua de serpente”. E Aninha depois de dolorosas convulsões torna-se o terrível pássaro Acauã (Idem, p. 60-62).

Em “*O Donativo do Capitão Silvestre*”, vemos as agitações do povo de Óbidos diante da possibilidade de uma guerra entre Inglaterra e Brasil. Diante disso, apela-se ao patriotismo do povo para arrecadar donativos e fundos a fim de contribuir com armamento do Brasil. Em Óbidos, os responsáveis por essa função foram o coronel Gama e o juiz municipal. Enquanto a população pobre trazia ovos, galinha, bananas, cacau, os mais ricos doavam “*bacamartes*”, moeda de ouro americana que circulava com abundância no interior do Pará. Dentre os mais ricos, o máximo que se doava era a quantia de “*trinta bacamartes*”. O *Capitão Silvestre*, entretanto, surpreendeu a todos com o donativo de *cem bacamartes de ouro*, provocando espanto e inveja nos seus compatriotas (Idem, p. 65-73).

Em “*O Gado do Valha-me-Deus*”, Inglês de Sousa narra o insucesso dos vaqueiros *Domingos Espalha* e *Chico Pitanga* que recebem a missão de trazer uma vaca bem gorda para comerem na festa de São João, mas, embora muito experientes, não conseguem encontrar a vaca que tanto procuravam.

Em “*O Baile do Judeu*”, mostra-nos o narrador que o povo católico, embora descriminasse os judeus por acreditarem que eles “havia pregado as bentas mãos e os pés de Nosso Senhor Jesus Cristo em uma cruz”, e também por acreditarem que eles adoravam a cabeça de um cavalo, não deixaram de ir a ao baile dançar ao som da boa orquestra do lugar e saborear gratuitamente a boa *cerveja Bass* e os *sequilhos* gostosos que o judeu *Isac* preparou para agradá-los. Entretanto, essa foi a primeira e última vez que isso aconteceu porque durante a festa apareceu um sujeito estranho de chapéu na cabeça cobrindo o rosto. O dançarino desconhecido fazia muitas gaiatices e tirou para dançar Dona Mariquinhas, a esposa do tenente-coronel Bento de Arruda, que, mesmo surpreso com as graças do desconhecido, permitiu que sua esposa dançasse com ele. Depois de muitos risos da platéia que observa os dois dançando mais para saber quem era o dançarino engraçado, ficaram abismados quando o chapéu do estranho caiu no chão e todos viram um furo no meio de sua cabeça. Nesse momento, o boto saiu arrastando Dona Mariquinhas porta a fora da casa até o fundo do rio (Idem, p. 75-87).

Em “*A Quadrilha de Jacó Patacho*” e “*o Rebelde*”, Inglês de Sousa dá-nos uma visão de como ocorreu a Cabanagem em muitos lugares da Amazônia naquele período (1835-1840). Inglês de Sousa nasceu 13 anos depois do fim da guerra e por isso deve ter ouvido durante sua infância muitas histórias sobre os males da guerra. Essas informações foram fundamentais para a construção desses dois contos, cuja tônica é o medo que se alastra por todas as povoações e vilarejos da Amazônia com o desenrolar dos conflitos.

Como então descreve Inglês de Sousa em “*Contos Amazônicos*” a natureza e as pessoas da Amazônia envolvidas nessas tramas? No conto “Voluntário” o povo da beira do rio é descrito como melancólico devido viver face a face com uma “natureza grandiosa e solene, mas monótona e triste” pelo afastamento da agitação social. Por causa de uma natural melancolia, o caboclo amazônico

não ri, sorri apenas; e sua natureza contemplativa revela-se no olhar fixo e vago em que se lêem os devaneios íntimos, nascidos da sujeição da inteligência ao mundo objetivo, e dele assoberbada. Os seus pensamentos não se manifestam em palavras por lhes faltar, a esses pobres tapuias, a expressão comunicativa, atrofiada pelo silêncio forçado da solidão (Idem, p.25).

O tipo físico do caboclo, representado pelo jovem Pedro, é “*desempenado e forte*” *olhos pequenos vivos e negros*. A face *cor de cobre* aparenta feições achatadas e grosseiras. Já a mulher cabocla, representada pela tapuia Rosa, tinha “a fronte alta e calma, os *olhos pequenos e negros* e a boca séria tinha uma *expressão de melancolia* que impressionava a primeira vista” (Idem, p. 24 e 26).

O branco português, representado no conto “*O Rebelde*” pelo padre João da Costa, é descrito como “alto, gordo, alentado, de cores sadias e de sorriso afável, de cabelos da cor da noite e tez cor-de-leite, de caráter bondoso e modos francos” (p.104). Entretanto, outros personagens brancos, como o terrível Francisco Solano Lopez e o capitão Fabrício, são descritos como autoritários e incapazes de sentimentos humanitários. Já os *escravos*, ocupam nos “Contos Amazônicos” lugar insignificante. A eles são reservadas poucas linha nas narrativas.

Apesar de não ver beleza na aparência física no caboclo amazônico, Inglês de Sousa não o descrevia de forma tão negativa como fazia Euclides da Cunha. O caboclo Pedro é trabalhador, conhecedor dos segredos da floresta e dos rios, um exímio pescador: “Era o mais destro pescador de Alenquer. Nenhum conhecia melhor do que ele as manhas do pirarucu e da tartaruga, nenhum governava melhor a leve montaria”. A velha tapuia Rosa, mesmo tendo uma casa pobre com chão de terra batida, porta de pajá e as paredes de sopapo, era bastante cuidadosa com a limpeza: “trazia o terreiro bem varrido e o porto livre das canaranas [...] e todos os utensílios caseiros andavam sempre lavados com cuidado, as redes de dormir pareciam ter saído do tear” (Idem, p. 23,24). Embora melancólico e não muito dado a falar, o caboclo e o mulato (o negro Paulo da Rocha) falam com autoridade e altivez fazendo severas críticas ao sistema e ao branco explorador. No conto “O rebelde”, embora

apareça mais a fala do velho Paulo da Rocha, ao caboclo também é dado voz quando um dos cabanos responde às acusações de Paulo da Rocha de que eles matavam e roubavam pelo simples prazer do crime e por inveja dos brancos: “Não, mestre Paulo – contestou um segundo tapuio. – Branco mata e rouba o tapuio aos bocadinhos. Tapuio mata o branco de uma vez, porque o branco é maçom e furta o que tapuio ganha” (Idem, p. 128).

Nesse sentido, a Cabanagem será apresentada pela voz do narrador do conto “O rebelde” como um movimento que revelava o contraste entre a civilização e barbaria, tendo de um lado o branco egoísta e do outro os tapuias miseráveis e vingadores:

Meu pai representava a civilização, a ordem, a luz, a abundância. Matias Paxiúba era a ignorância, a superstição, o fanatismo, a rebelião do pobre contra o rico, o longo sofrimento da plebe sempre esmagada e sempre insubmissa. Era com um protesto ambulante contra a civilização egoísta e interesseira dos brancos, a miséria popular com todo o seu cortejo de vícios hediondos e de crimes heróicos (p. 111).

Embora Inglês de Sousa enfatize a Cabanagem na perspectiva dos brancos, ou seja, apresentando os portugueses como as vítimas indefesas da crueldade das quadrilhas de Jacó Patacho e Matias Paxiúba, denuncia também a tirania, autoritarismo e exploração dos brancos como o principal motivo para a guerra.

Considerações Finais

Para Euclides da Cunha a Amazônia, embora fosse descrita como um lugar sem história, impróprio para o homem e com vários problemas oriundos das suas condições naturais e sociais, seus problemas poderiam ser resolvidos se medidas fossem tomadas no sentido de garantir seu desenvolvimento e sua integração ao resto do país. Para isso, suas fronteiras deveriam ser asseguradas ao Brasil, leis trabalhistas deveriam ser criadas para proteger os seringueiros da exploração e, principalmente, promover a educação pelo exemplo com a vinda de emigrantes europeus para a região a fim de que atuassem com *pupilo do Estado*, corrigindo o modo de vida bárbaro dos seus habitantes. Esse seria uma espécie de modelo pedagógico centrado na educação pelo exemplo. Para Euclides da Cunha a simples presença dos brancos na Amazônia já ajudaria a promover a civilização pelo exemplo.

Para Inglês de Sousa, a Amazônia é um espaço singular onde seus moradores, com seu modo de vida caboclo, seus costumes e crenças, embora distantes dos centros urbanos ou Capital do Império, tinham suas vidas afetadas diretamente pelas questões ou problemas nacionais. Isso foi retratado no canto “Voluntário”, quando muitos jovens tapuios foram recrutados para o Exército a fim de lutarem na guerra do Brasil contra o Paraguai. No

conto “O donativo do capitão Silvestre”, quando surgiram os rumores de um possível confronto entre Inglaterra e Brasil, o povo de Óbidos se movimentou no sentido de conseguir donativos para ajudar a aumentar o armamento da Nação. As disputas política entre portugueses e brasileiros, liberais e conservadores, também dividia os moradores das vilas e povoados que, mesmo sem saber o significado dos termos liberal e conservador, tomavam partido de um lado ou de outro, aumentando a contenda nas pacatas vilas amazônicas. Inglês de Sousa dá destaque ainda para um dos mais cruéis conflitos que assolou a Amazônia, a Cabanagem. Essa guerra revela as tramas das disputas políticas que dividiu a população paraense entre legalistas e cabanos.

Em Inglês de Sousa, apesar da “natural melancolia” do caboclo amazônico, ele não é um personagem “*a margem da história*” como afirmava Euclides da Cunha, ao contrário, é um sujeito diretamente afetado pela história nacional. Portanto, essas maneiras de ver a Amazônia no final do século XIX, como fizeram *Inglês de Sousa* e *Euclides da Cunha*, com uma “*visão de dentro*” e uma “*visão de fora*”, não podem ser pensadas e analisadas fora do contexto histórico de seu tempo, isto é, a partir dos ideais cientificistas e civilizatórios, que tinham na educação uma forma de alcançar a prosperidade e o progresso na região como defendia a elite intelectual da época.

Referências:

CUNHA, Euclides da, 1866 – 1909. **À margem da história**, São Paulo. Martins fontes, 1999.

GOLDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. Editora Valer. Manaus, 2007.

MOTA, Lourenço Dantas. **Euclides da Cunha: A vida dos grandes brasileiros** (11). Editora Três, 1974.

SANTANA, José Carlos Barreto de. **Euclides da Cunha e a Amazônia: visão mediada pela ciência**. Revista História, Ciência, Saúde - Manguinhos. Vol. 6. Rio de Janeiro, 2000.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. Coleção Obra Prima de cada autor. Texto Integral. Martn Claret, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 a 1930**. São Paulo. Companhia das letras, 1993.

ORPHELINATO PARAENSE: EDUCAÇÃO DE MENINAS EM BELÉM DO PARÁ (1893-1902)

Adriene Suellen Ferreira Pimenta
adrienepimenta@gmail.com
UEPA

Maria do Perpétuo Socorro Avelino de França
socorroavelino@hotmail.com
UEPA

Introdução

Esse estudo teve como objetivo analisar a educação de meninas no Orphelinato Paraense no período de 1893 a 1902. O Orphelinato Paraense foi criado 1893 com o objetivo de amparar e educar meninas órfãs, sendo mantido até então por mensalidades de sócios e doações. Em 1902, passou para o âmbito municipal, com a ajuda de Antônio Lemos, Intendente Municipal de Belém. A partir desse contexto lançamos o seguinte questionamento: Como se deu a educação de meninas no Orphelinato Paraense no período de 1893 a 1902? Optamos por fazer o recorte temporal de 1893, devido ser o ano em que o Orphelinato Paraense foi criado até 1902, período em que passou para o âmbito municipal.

Como metodologia utilizamos a pesquisa documental, na perspectiva da história cultural, a qual para Chartier (1990, p. 17), “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” Além disso, considera que as percepções do social são determinadas por interesses de grupos que a forjam, ou seja, não há discurso neutro.

Nessa perspectiva lançamos mãos de documentos como os *Relatórios da Intendência Municipal de Belém* dos anos de 1898 a 1902, os jornais *A Província do Pará* dos anos de 1893 a 1902 e *A Caridade* de 1893. Essas fontes apresentam uma gama de informações sobre o Orphelinato Paraense, bem como sobre a educação das órfãs que lá eram amparadas. Esses documentos encontram-se no Arquivo Público do Pará e na Biblioteca Pública do Centro Cultural Tancredo Neves – CENTUR.

Para Julia (2001, p. 15), as fontes que dispomos enquanto pesquisadores precisam ser contextualizadas para não cairmos na ideia simplista, nas afirmações que dizem não haver inovações no campo educacional, ou simplesmente dizer que tudo é novo, pois mudanças

pequenas podem “invisivelmente transformar o interior do sistema”, ou seja, o que nos parece novo pode não ser tão novo assim, e o que pensamos ser velho pode não ser tão velho assim.

O Orphelinato Paraense foi criado pela Associação Protectora dos Órfãos no ano de 1893, em Belém. Ao ser criado, o Orphelinato era mantido por associados e por doações, no entanto, no ano de 1900, os recursos arrecadados passaram a ser insuficientes para manter a instituição, foi quando a diretoria do Orfanato pediu ajuda a Intendência Municipal de Belém, que tinha como principal representante na época, o intendente Antônio José Lemos.

Para Trindade (1999), o primeiro local construído para abrigar crianças foi em Milão, no ano de 787, construído pelo padre Datheus, denominado de albergue. Este tipo de instituição, que não foi assumido diretamente nem pelo estado, nem pela igreja, foi difundida por toda a Europa.

Na visão de Karine Delobbe (2000), em sua obra *Des enfants du XVI au XVIII siècle*, ao retratar a infância em Paris, explica que no ano de 1633, na França, foi criado uma instituição por Saint Vicent de Paul denominada “Companhia das Filhas da Caridade”, que tinha como missão cuidar e educar todas as crianças encontradas nas ruas. Mas, foi em 1793 que o Estado passou a dar mais atenção a esses menores, baixando um decreto que afirmava que as crianças abandonadas seriam apoiadas pelo estado e seriam chamadas de “d’enfants naturels de la Patrie” (filhos naturais da Pátria). Nesse sentido, as comissões administrativas dos hospitais e a assistência pública passaram a dar maior atenção aos pequenos abandonados.

No entendimento de Rizzo (2003), os orfanatos e asilos foram criados para dar assistência a crianças órfãs de pai e mãe, crianças filhas de viúvas que precisavam trabalhar, ou até mesmo de mães solteiras que queriam esconder da população a gravidez indesejada, já que o fato de ser mãe solteira era vergonhoso perante a sociedade.

Por outro lado, Marcílio (1998), ao produzir a obra *História Social da Criança Abandonada*, ressalta que a miséria se constituía como um dos principais fatores para o abandono de crianças. Essa afirmação desconstrói a imagem generalizada que se criou em relação aos pais que abandonavam seus filhos, visto que estes eram tidos como irresponsáveis e, muitas vezes, promíscuos e desumanos.

Quanto à finalidade dessas instituições, em geral foram criadas para amparar órfãos e, no início, não tinham um plano com objetivos educacionais e profissionalizantes. Hilsdorf (2005, p. 52) afirma que “o início da fase filantrópico-científica da assistência dataria de meados do século XIX, quando a simples atividade de abrigo foi reorientada pela ideia utilitária de tirar as crianças da ociosidade”. Nesse sentido, com o passar dos anos, os

orfanatos foram ganhando novas configurações e passaram não só a abrigar crianças como também a educá-las para um ofício, ou no caso das meninas, para serem “boas mães” e excelentes “donas de casa”.

No Brasil, a criação de abrigos para crianças estava ligada à filantropia. Grande parte dessas instituições estava vinculada à “Santa Casa de Misericórdia”. De acordo com Hilsdorf (2005), os locais que abrigavam meninas pobres eram conhecidos por “Rodas de Expostos e Recolhimento”. Para a autora, um dos primeiros locais em terras brasileiras destinados a abrigar e educar meninas foi o “Seminário de Educandas de São Paulo”, autorizado para funcionar em 08 de janeiro de 1825 pelo Imperador. De cunho filantrópico, o objetivo dessa instituição era abrigar e formar meninas desamparadas, pobres e órfãs deixadas por militares mortos em combate, porém, muitas crianças eram deixadas na Roda de Expostos.

No Pará isso ocorreu alguns anos antes, pois, conforme Socorro França e Samara França (2011), em 1804 foi criado o Recolhimento das Educandas pelo bispo Dom Manoel de Almeida Carvalho. A instituição objetivava amparar e educar meninas índias. Esse espaço tornou-se mais tarde o “Colégio Nossa Senhora do Amparo” que, de acordo com seu regulamento, passou a proteger e educar meninas órfãs, pobres e desvalidas.

A criação do Orphanato Paraense e a educação de órfãs

De acordo com o *Relatório da Intendência Municipal de Belém*(1902), o “Orphanato Paraense” foi criado pela “Associação Protectora do Órfãos” no dia 13 de maio de 1893. Ele foi instalado em 15 de agosto do mesmo ano. Tal associação era composta por membros associados que, por meio de doações e trabalhos voluntários, atuavam em prol dos órfãos e dos desvalidos de Belém.

A *província do Pará*, do dia 10 de maio de 1893 (p.1), afirma que a Associação Protectora dos Órfãos “é uma sociedade cuja iniciativa pertence ao honrado governador Lauro Sodré e que devendo ser fundada no dia 13 do corrente, podia desde então chamá-la filantrópica tal o fim a que se destina”.

De acordo com *A Província do Pará*, de 24 de junho de 1894 (p. 1), Sodré “foi eleito, pelo estado do Pará, membro do congresso constituinte da República em 1890, e em 1891 por unanimidade de votos, governador do dito estado.” Segundo Rocque (1977), Sodré assumiu o governo dia 24 de junho de 1891, logo após a aprovação da primeira Constituição do Pará, aos 32 anos de idade.

Para criar a Associação Protectora dos Órfãos o jornal *A Província do Pará* de 10 maio de 1893 relatou que foi distribuída uma circular, dirigida a grande número de cidadãos reconhecidos por seu espírito protetor para que viessem a fazer parte da Associação como sócios. Cabia a eles contribuir mensalmente com uma quantia em favor dos pobres e desamparados. A folha circular deveria ser preenchida e em seguida entregue no palácio do governo.

Lauro Sodré justificou sua iniciativa em relação a criação da Associação Protectora dos Órfãos e do Orphelinato ao dizer:

bem sabeis que só pela cultura da inteligência e pelo trato esmerado do coração pode o homem, no seio da coletividade, em que vive, ser um elemento realmente útil à sociedade. E nas nações regidas pelo sistema político republicano, que dá ao povo o direito de governar-se, é de necessidade primordial inculcar nos espíritos a grande verdade da ciência, os sagrados princípios da moral, sob cujo benefício influxo podem formar-se sólidos caracteres, cidadãos capazes de compreender e defender os direitos inamissíveis que a Constituição e as leis lhe asseguram. (SODRÉ *apud* A PROVÍNCIA DO PARÁ, 10 de maio de 1893, p. 1).

É necessário frisar que o Brasil acabara de tornar-se um país republicano e seus ideais assumiam novas características que, de certa forma, também se arraigava em instituições como o Orphelinato, pois era necessário preparar o homem e a mulher para viver em uma sociedade “livre”, para isso precisariam ser educados para obedecer e seguir às leis da Republica para que tudo pudesse ter ordem. Assim, o governador ao falar sobre a criação do Orphelinato busca colocar os ideais republicanos em prática, já que defendia a implantação do sistema republicano e a filosofia positivista de Augusto Comte.

Por outro lado, podemos pensar as instituições como uma forma de controle do Estado em relação à sociedade, de maneira que a criação do Orphelinato seria, por meio do amparo e da educação, uma forma de controlar as órfãs e de fazê-las úteis à própria sociedade. Como descreve o jornal *A Caridade*⁵⁴ (1893, p. 6):

Criar uma casa de educação para órfãos desvalidos, para esse grupo de pequeninos desgraçados ali ir beber as benéficas luzes da instrução e aprender o caminho verdadeiro do Bem, significa: desviar da estrada escura do vício e da depravação, um punhado de futuros vagabundos e desordeiros: significa tornar de temulentos e bandidos talvez, - homens honestos, cidadãos prestantes a si e a sociedade. Quer dizer ilustrar a pátria, ilustrando seus filhos (A CARIDADE, 1893, p. 2).

⁵⁴ *A Caridade* foi um jornal do Orphelinato, que teve apenas um número, no entanto sobre essa fonte tratarei a seguir.

A partir desse excerto podemos perceber o jornal como um meio formador de opinião. Foucault (2010), compreende a interpretação do documento como um discurso. Nesse sentido, tais fontes não se propõem apenas a transmitir informação, mas também se constitui um produtor de sentido, um formador de opiniões.

Cruz (2011, p. 37) afirma “os formadores de opinião a que me refiro são pessoas que, por meio da mídia, comunicam juízos sobre temas, fatos, personalidades, ou valores a ampla parcela da população ou a um grupo específico”. Nesse sentido, o jornal do Orphelinato queria formar ou reforçar na sociedade paraense a ideia sobre a importância de se construir um espaço para amparar e educar órfãos. Não podemos esquecer que a pretendida construção dependia da generosidade das pessoas que apoiavam tal iniciativa.

De acordo com França e França (2011, p. 2), “as famílias não viam o recurso à assistência como um ato de desamor, mas uma possibilidade de proteger seus filhos do infanticídio”. Podemos dizer que as instituições que davam assistência às crianças desamparadas como o Orphelinato eram bem vistas pela sociedade paraense.

A Província do Pará, de 07 de setembro de 1893 (p. 3), com o intuito de conseguir sócios para compor a Associação Protetora dos Órfãos argumentava que havia várias instituições de amparos a órfãos existentes no Brasil e no mundo, como uma na “França, que depois da desastrosa guerra de 1870 que arrojou impiedosamente milhares de crianças à orfandade.” Nesse momento, uma Senhora teve a ideia de juntar vários amigos para a fundação de um Orphelinato, o qual contava com mais de mil sócios. Ainda de acordo com esse jornal, no Rio de Janeiro dava-se outro exemplo, visto que “uma respeitável comissão de Senhoras caridosas projetou fundar um grande asilo de órfãos desvalidas. [...] onde possam estas infelizes dedicar-se exclusivamente aos mistérios ufanos da vida doméstica”.

Com a mesma finalidade foi criada a Associação Protectora dos Órphãos, que segundo o jornal *A província do Pará*, de 11 de maio de 1893 (p. 2), anunciava “são convidados os cidadãos que abraçaram a idéia de criação do Orphelinato Paraense para inscreverem-se como membros da Associação Protectora dos Órphãos para uma reunião prévia, no dia 11 de maio, à noite em uma das salas do palácio do governo”.

Esse jornal explica que no dia 13, houve um grande número de adeptos, os quais compareceram à reunião, na qual Sodré expôs pessoalmente os benefícios de se construir um instituto protetor dos órfãos desvalidos na cidade de Belém.

Logo, no dia 19 de maio passou a ser anunciado o valor das mensalidades de 1\$000 (mil reis), que poderiam ser pagas em período trimestral ou, um valor único de 100\$000 (cem

mil reis), pelos sócios. A previsão de instalação do Orphelinato estava marcada para o dia 15 de agosto. A população de Belém se preparava para receber a nova instituição de caridade, a qual passou a receber doações de várias partes do Estado para que em sua inauguração pudesse receber as meninas órfãs.

As pessoas que faziam doações ou alguma ação em benefício do Orphelinato eram em sua maioria comerciante, políticos, médicos, donos de seringais, artistas famosos. Essas pessoas tinham seus nomes publicados nas páginas de *A Província do Pará*. Podemos pensar essas ações como um jogo de interesse entre o jornal, os doadores e o governo, visto que o referido jornal fazia parte, até então, dos aliados políticos do governador, de quem partiu a iniciativa.

O *Relatório da Intendência Municipal de Belém* (1902), explica que o Orphelinato foi recebido com entusiasmo pela população paraense, notícia que era constantemente veiculada pelos principais jornais locais da época, o que contribuiu para que a nova instituição conseguisse vários sócios e muitos donativos. O número de sócios desta associação era de 535, dentre eles 405 homens e 130 mulheres.

É importante ressaltar que havia em número menor, mulheres sócias, que exerciam o mesmo papel que os homens, o de pagar uma mensalidade ao Orphelinato. Essa afirmação contraria as falas que pressupõem que a mulher exercia um papel inferior ao homem naquele período, visto que essas mulheres eram sócias, e como tal, também tinham seus nomes veiculados em *A Província do Pará*.

Além desses sócios a instituição recebia doações em dinheiro, em bens, em joias, em alimentos, em objetos como máquina de costura *Singer*, aparelho telefônico, flores, perfume, leite, café, açúcar, farinha, feijão, água, fogos de artifício para o dia da festa, etc, de forma que *A Província do Pará* anunciava em suas páginas as várias doações vindas de todo o Estado, bem como feitos curiosos como o de Paulino de Brito e o do maestro Gama Malcher⁵⁵, que se encarregaram de compor um Hino⁵⁶, com o propósito de que as Órfãs no dia da inauguração pudessem pedir bênçãos para seus protetores.

⁵⁵ José Candido da Gama Malcher era paraense, filho do médico e político José da Gama Malcher, iniciou-se nos estudos de música no Pará. Estudou Engenharia nos Estados Unidos e em seguida voltou a seguir os estudos de música em Milão. (MOURA, 2008, p. 103).

⁵⁶ O jornal *A Província do Pará*(1893), faz referência ao hino, porém, não publica a letra, e nas fontes consultadas até então não foi possível encontrá-la.

Nas fontes até então pesquisadas não foi possível encontrar a letra do Hino composta pelos referidos autores, porém *A Província do Pará*, de 10 de fevereiro de 1895 (p. 2), traz um poema de autoria de Paulino de Brito dedicado às órfãs que diz o seguinte:

Senhores, neste momento, a ideia que nos consagra é a liga do sentimento contra um déspota – a desgraça: há no mundo uns entesinhos sem lar, sem pão, sem carinhos, sem pais e sem mães também. Nos batem chorando à porta: quem tem a fibra de tão morta que lhe não abra? Ninguém!

Além dos feitos e das doações, o conselho administrativo da Associação tratou de nomear como se referia o próprio jornal por “distintos cavalheiros e damas da sociedade em todos os distritos encarregadas de promover quermesses, concertos e donativos” tudo para a fundação do Orphelinato. (*A PROVÍNCIA DO PARÁ*, 19 de maio de 1893, p. 03).

Outras ações eram feitas, como a dos moradores do bairro do Reduto que organizaram uma “feira de abundantes frutas e flores para ser o produto aplicado ao Orphelinato”, o qual teve grande repercussão na cidade e o bazar de caridade organizado “por presidentes e sócios do Club Euterpe e Atheneu Comercial”, os concertos musicais preparado pelo Tenente Coronel Aureliano Guedes que “serão cabalmente desempenhados nas belas noites de luar de junho e julho nas três principais praças da d’esta cidade.” (*A PROVÍNCIA DO PARÁ*, 21 de maio de 1893, p.3).

Apesar de grande parte das doações e ações serem realizadas por pessoas influentes socialmente, politicamente e economicamente pertencentes à sociedade paraense, no entanto,

o fim do Orphelinato é humanitário, grandioso, civilizador e os seus benéficos resultados serão em proveito da coletividade. Ninguém tem o direito de negar o seu auxilio à tão proveitosa obra: rico ou pobre, grande ou pequeno, nobre ou plebeu, todos tem o indeclinável dever de ajudar com todo o impulso que forem capazes essa caridosa, útil e necessária instituição. (*OCTÁVIO PIRES Apud A CARIDADE*, 1893, p. 4).

As fontes demonstram que praticamente todas as camadas da sociedade paraense colaboraram para a instalação do Orphelinato. As alunas e as professoras da escola normal organizaram um bazar no mês de agosto em favor do Orphelinato em junho de 1893. Na prisão de São José os presos João Evangelista Ibiapina e Mauricio José do Nascimento, que diziam ser porta voz dos demais presos, também queriam contribuir com as doações. “Pedimos permissão para daqui também concorrermos com alguns mesquinhos produtos do

nosso parco trabalho” ao mesmo tempo em que se colocavam como pobres desamparados pediam ajuda a Associação “somo também órfãos, banidos do seio da sociedade, sem o aconchego do lar e as doçuras da família, pedimos da Protetora dos Órfãos sua válida proteção.” (A PROVÍNCIA DO PARA, 07 de junho de 1893, p. 3).

Os cocheiros que trabalhavam na empresa de carros de Belém também se reuniram para contribuir com a Associação “somos humildes cocheiros, não há dúvidas, pobre e sem educação, mas para fazer o bem, socorrer o órfão, coitadinho, um vintém que a gente tenha não há de fechar na mão.” Outra doação foi de Zulmira e Georgeta da Silva Reis que diziam ser filhas de um humilde operário que recebia um pequeno salário, e que precisavam trabalhar para socorrer suas maiores necessidades, mas que mesmo assim não podiam deixar de ajudar os operários da caridade, doando assim cinco mil reis para o Orphelinato (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 07 de junho de 1893, p.13).

Para organizar as manifestações em favor do Orphelinato eram eleitas várias comissões como: comissões para angariar donativos, comissão para decoração da praça, comissão para entender-se com redações e associações, comissão do pavilhão destinado as refeições, um tesoureiro e uma comissão central. É interessante observar que apenas a primeira comissão era formada em sua maior parte por mulheres, as demais eram todas compostas por homens.

Nesse sentido, podemos perceber a importância do papel que a mulher exercia na organização dos eventos que visavam angariar fundos para o Orphelinato, visto que elas ficavam responsáveis por uma das principais comissões, a que era encarregada de angariar os donativos. Ora, sem donativos não haveria festa, quitutes, leilões e com isso arrecadação de valores, pois era por meio dos donativos e das doações que se obtinham os recursos para a organização das festas, dos leilões, das vendas, vindo daí grande parte da arrecadação financeira desses eventos.

Como a festa *Petit concert* para crianças, realizado no dia 29 de junho, no jardim do Largo das Mercês, “será uma espécie de tómbola, ou da tradicional árvore de natal para os meninos, que entrando alegres e acompanhados de seus pais nesse mimoso jardim, encontrarão aí esparsos por entre variadas flores, as *poupees* e os bombons”. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 18 de junho de 1893, p 2). Essa mesma data parte do calendário da Igreja Católica como o dia de São João, que também é festejado nos terreiros juninos.

E assim,

o mimoso jardim do Largo das Mercês constitui-se na tarde do dia 29 do passado, um verdadeiro paraíso povoado de formosas, elegantes e respeitáveis senhoras, de amáveis cavalheiros, de loiras e interessantes criancinhas, que instintivamente atraem dos circunstantes, em honra dos embevecidos pais, todos os afagos, todos os carinhos e cuidados. (...) Enfim, estamos todos no melhor da festa, esquecidos das agruras deste mundo e somente atentos ao combate incruento das crianças contra a sorte (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 02 de julho de 1893, p. 2).

Havia algumas manifestações feitas em locais fechados como é o caso do concerto apresentado no Teatro da Paz, na noite de 22 de junho, momento em que arrecadou-se 1:151\$840 - mil cento e cinquenta e um, oitocentos e quarenta contos de reis, que compunha, nesse momento, um saldo de arrecadação total no valor de 10:446\$750 reis, valor que veio a aumentar, visto que faltava mais de um mês para a inauguração do Orphelinato (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 05 de julho de 1893).

Em meio a tantas manifestações ocorreu uma inusitada que foi a criação de *A Caridade*.

Com o nobre intuito de concorrermos com o nosso fraco contingente, nós, humildes operários das oficinas dos Srs. Tavares Cardoso e Cia resolvemos dar a luz da publicidade esta pequena gaveta, cujo produto aplicar-se-á em favor do Orphelinato. (A CARIDADE, 1893, p.1).

No dia 29 de junho de 1893, data próxima da inauguração do Orfanato, circulou em Belém, em uma única publicação, o jornal *A Caridade*, cujos valores de arrecadação seriam destinados ao Orfanato. Essa publicação foi promovida pela corporação artística do Sr. Tavares de Castro, membro da diretoria do Orphelinato. Trata-se de um Jornal específico sobre o Orphelinato.

Ao mesmo tempo em que anunciava os eventos para angariar economias para Orphelinato e as doações realizadas por membros da sociedade Paraense da capital e do interior *A Província do Pará*, também anunciava como as órfãs deviam proceder para pleitear uma vaga na nova instituição. Dessa forma, foi no dia 05 de julho que *A Província do Pará* passou a anunciar aos interessados que a caixa postal de número 497, do correio do estado, estava disponível para os que quisessem e estivessem em condições de ocupar uma vaga no Orphelinato. Pelo correio era possível adquirir mais informações e estabelecer comunicação com a diretoria da instituição. Com isso, tudo parecia estar organizado para o grande dia restava, então, a Associação Protectora dos Órfãos inaugurar o Orphelinato.

A inauguração do Orphelinato ocorreu no dia 15 de agosto de 1893, mesma data em que se comemorava a adesão do Pará à proclamação da República, momento em que estava sendo implantado o regime Republicano. Podemos dizer que, nesse período, havia uma forte tentativa de se construir uma memória Republicana nos paraenses por meio de datas comemorativas. E a inauguração do Orphelinato era uma forma de reafirmar a república.

Segundo Coelho (2006), havia nesse período uma forma de pedagogia cívica, com o objetivo de fazer com que os cidadãos legitimassem as instituições republicanas, uma tentativa de criar um imaginário republicano na sociedade paraense. Utilizar essas estratégias de inaugurar monumentos e realizar eventos nas datas significativas para o regime republicano, como ocorreu com o Orphelinato, pode ser entendido como um recurso estratégico utilizado por Lauro Sodré adepto das ideias republicanas, que na época era governador, e o criador da Associação Protectora dos Órphãos.

O Estado do Pará comemora hoje o grandioso acontecimento político, em virtude do qual a antiga Província aderiu ao brado – Independência ou morte repercutido no Ypiranga. As festas consagradas a essa patriótica comemoração alia-se ao fato da inauguração do Orphelinato Paraense, caridosa instituição cuja iniciativa partiu do ilustre Governador do Estado Lauro Sodré. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 15 de agosto de 1893, p. 1).

Para realizar a inauguração foi eleita uma comissão com mais de vinte homens para promover os festejos do dia 15 de agosto, realizado na praça Batista Campos (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 05 de agosto, 1893). Nesse dia o governador do Estado, Lauro Sodré, recebia as congratulações de autoridades políticas de todo o Brasil, por sua iniciativa de amparar, educar e instruir órfãos desvalidas, ação que iria contribuir para o desenvolvimento e o progresso do Pará. Assim, a festa de inauguração do Orphelinato Paraense ocorreu na Avenida São Mateus, nº 102, esquina com a Rua Santo Amaro, no dia 15 de agosto de 1893, às 9 horas da manhã.

O Diretor José Henrique Cordeiro Castro, presidente da Associação Protectora dos Órphãos, proferiu seu discurso em *A Província do Pará* do dia 17 de agosto de 1893, (p. 3) em agradecimento a todos que contribuíram para viabilizar aquela inauguração e reafirmando o objetivo de tal instituição que era “proporcionar, pelos meios ao seu alcance, proteção aos órfãos desvalidos, indistintamente, dando-lhes a par de modesta educação e instrução, confortável agasalho, mesa, vestuário e tudo mais relativo às principais necessidades

domésticas.” Em meio ao seu discurso para animar a festa duas bandas de música tocavam no pátio do asilo⁵⁷.

É importante ressaltar que a Associação tinha a pretensão de instalar outras instituições de caridade, sendo a primeira o Orphelinato Paraense, pois de acordo com *A Província do Pará*, do dia 17 agosto de 1893(p. 3), “acha-se inaugurado nesta cidade o primeiro dos asilos de órfãs desvalidas que a Associação Protectora dos Órphãos pretendia estabelecer nesta cidade”.

Porém, antes do dia da inauguração ocorreu a “seleção” das órfãs, parâmetros que eram veiculados pelo jornal *A Província do Pará*, de 26 de julho de 1893 (p. 3), anunciava que receberia até dia 7 de agosto pelo correio ou com a direção do Orphelinato, na praça da Independência, casa número 31, os pedidos das órfãs. Os encaminhamentos de pedidos poderiam ser uma simples “nota com a declaração de seus nomes, idade, paternidade sendo conhecida, se foram vacinadas e na companhia de quem se acham”. A referida casa, onde também podiam ser entregues os pedidos, era de propriedade de Cordeiro de Castro, presidente do Orphelinato.

No período de instalação do Orphelinato Paraense, haviam um número limitado de nove órfãs. De acordo com *A Província do Pará*, de 30 de janeiro de 1898 (p. 2), Maria Pinho foi a primeira órfã a ser amparada pela instituição. Com o passar dos dias muitas meninas foram progressivamente sendo admitidas. Segundo *A Província do Pará*, de 15 de setembro de 1893, um mês depois da inauguração já havia um número de 20 meninas à encargo do Orphelinato. Ainda conforme a referida fonte foi estipulado primeiramente um número de 20 meninas para serem recebidas inicialmente no Orphelinato, entre 8 e 12 anos de idade.

Dentre os critérios de aceitação das órfãs a serem amparadas pelo Orphelinato seria que “em primeiro lugar no Orphelinato serão admitidas órfãs de pai e mãe, qualquer que seja a idade, religião e nacionalidade, em segundo lugar e nas mesmas condições, as órfãs de pai, e finalmente as de mãe, cujos pais nada tenham para mantê-las e educá-las.” (*A PROVÍNCIA DO PARÁ*, de 30 de janeiro de 1893, p. 3).

Como foi o caso das Juliana do Monte e Maria José, que conseguiram uma vaga no Orphelinato por meio da influencia do Sr. Dr. Nina Ribeiro. O jornaleiro e pai das órfãs denominado Herculano Dias redigiu uma carta que dizia: “no dia 30 próximo passado tive a desventura de perder minha mulher, à meia noite desse dia fatal, mas andando bem doente

⁵⁷ Como também eram denominadas as instituições que amparavam, educavam, ou assistiam à órfãos, mendigos, idosos, doentes, ou seja um lugar onde se está em segurança.

como sabe, talvez pouco tempo tenha a sobreviver e pelo que peço-lhe, não se descuide de cercar as minhas filhas de carinho.” O pai refere-se a data de 30 de outubro de 1897, sendo que no dia 01 de abril de 1898, também faleceu. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 27 de abril de 1898, p. 1).

Mesmo tendo critérios para a aceitação das órfãs, o Orphelinato não tinha um estatuto próprio que o regesse desde a sua inauguração. Dessa forma, o estatuto que passou a regê-lo só foi criado em 12 de novembro de 1893, ou seja, três meses após a instituição ter sido inaugurada.

O Estatuto da Associação Protectora dos Órfãos afirmava ainda que os órfãos receberiam da Associação benefícios como “casa, mesa, luz, vestuário, instrução primária, ensinando-se aos do sexo feminino toda sorte de costura, chá, prendas de agulha, e serviços domésticos.” Podemos observar também, nesse excerto, que a educação para as meninas órfãs era pensada de forma distinta da educação para os meninos órfãos. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO PROTECTORA DOS ÓRFÃOS *Apud* A PROVÍNCIA DO PARÁ, 28 de dezembro de 1893, p. 2).

Segundo o Estatuto da Associação Protectora do Órfãos “se por alguma circunstância nem todos os órfãos puderem ser abrigados nesses estabelecimentos”, ou seja, nos estabelecimentos criados pela Associação para tal fim, “a Associação tomando-os a si colocá-los-á, sob sua imediata vigilância, em casas de famílias, oficinas públicas, ou particulares, em fazendas rurais bem conceituadas onde mantidas sua estabilidade, preparar-se-ão nos conhecimentos mais úteis, especialmente no melhoramento da indústria, das artes e da lavoura.” (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO PROTECTORA DOS ÓRFÃOS *Apud* A PROVÍNCIA DO PARÁ, 28 de dezembro de 1893, p. 2).

A *Província do Pará*, de 01 de maio de 1894 (p. 2), descreve a situação de dois órfãos que por meio da instituição foram abrigados por terceiros como o que “abrigamos ontem aos cuidados do Sr. Eduardo Antônio de Freitas, estabelecido com oficina de serralheiro, ao lado oriental da praça da Independência o Órfão menor de nome Mathias, de 11 anos de idade, que veio por intermédio de sua mãe Maria da Silva pôr-se ao abrigo da Associação Protectora dos Órfãos”.

Por meio desses dados, é possível perceber que a Associação Protectora dos Órfãos não se limitava apenas a amparar e educar meninas, visto que mesmo ainda não tendo construído uma instituição para abrigar meninos, a Associação criava estratégias a fim de ampará-los, educá-los e mantê-los sob seu controle.

Os órfãos, assim colocados, poderão formar depois de três anos de aprendizagem e conforme sua idade e aptidão, um pecúlio constituído por salários recolhidos mensalmente à Caixa Econômica, e que lhes será entregue ao chegar a sua maior idade, se não falecerem antes, caso em que reverterá esse pecúlio em benefício da Associação. (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO PROTECTORA DOS ÓRFÃOS *Apud* A PROVÍNCIA DO PARÁ, 28 de dezembro de 1893, p. 2).

Segundo Vasconcelos (2009), as Filhas de Sant’Anna assumiram o Orphelinato em dois momentos. O primeiro foi em 1893, no ano de criação dessa instituição, quando duas religiosas, dentre elas, a Ir A. Rosa Sampaio assumiu a direção. No entanto, devido à falta de condições de trabalho elas deixaram a instituição, e mais tarde, no ano de 1898, comandadas pela Ir. A. Tita Armellini, assim como está disposto no *Relatório da Intendência Municipal de Belém* (1902), voltaram a assumir tal instituição, na qual havia 75 órfãs. Eram as Filhas de Sant’Anna que dirigiam internamente o Orphelinato

Estatuto da Associação Protectora dos Órfãos, afirmava que os órfãos receberiam da Associação benefícios como “casa, mesa, luz, vestuário, instrução primária, ensinando-se aos do sexo feminino toda sorte de costura, chá, prendas de agulha, e serviços domésticos.” Para saber se as órfãs estavam tendo um bom aproveitamento era realizado um exame com as meninas, o que começou a ocorrer, no dia 15 de dezembro, no mesmo dia em que o Orphelinato completou quatro meses de existência. Para realizar esse exame foi formada uma comissão de três mulheres, as quais iriam inspecionar o Orphelinato com o objetivo de saber se o trabalho realizado pelas órfãs estava sendo bem desenvolvido.

Além desse tipo de exame em relação ao aprendizado das órfãs, também havia a inspeção em relação ao andamento da instituição. As examinadoras eram as senhoras Amália Rosalina de Faria, Francisca Amaral e Anna Olinda Pereira. O exame consistia em percorrer o dormitório, inspecionar a dispensa e revistar a cozinha, além de verificar o horário de recolhimento e despertar das órfãs, bem como a

divisão e distribuição do trabalho para cada uma, segundo sua aptidão, e do espaço que mediava d’uma a outra das refeições, enfim dessas infinitas e pequeninas coisas que se constituem a vida inteira de uma perfeita dona de casa e os doces encantos do lar, mostrando-se todas bem satisfeitas a cada uma das respostas dada, com a informação que no estabelecimento não havia criado, de que todo o serviço d’este, asseio e ordem eram exclusivamente confiados sob a fiscalização da diretora, aos cuidados das meninas asiladas. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 19 de dezembro de 1893, p. 2).

Abrimos aqui um parêntese para falar da divisão de tarefas que as órfãs realizavam no Orphelinato. Em relação a esse trabalho das órfãs, o *Relatório da Intendência Municipal de Belém* (1900, p. 243) afirma que “trabalho no estabelecimento é dividido por todas na proporção de suas forças, sendo ainda esse trabalho suavizado constantemente pelo método empregado por suas superiores”.

As falas também demonstram a concepção de educação predominante na época, em que a mulher era instruída para ser uma exímia dona de casa e uma amorosa mãe de família. Por outro lado, podemos observar que a comissão examinadora era formada apenas por mulheres. Esse fato demonstra o importante papel exercido por essas mulheres nesse período, funções que vão muito além dos cuidados com o lar e a formação da boa mãe de família.

Depois de inspecionar boa parte do Orphelinato a comissão passou para o salão da escola de letras e artes, denominado Lauro Sodré, em homenagem ao governador e responsável pela iniciativa de criação do Orphelinato. Esse era o local onde as órfãs aprendiam as primeiras letras. Nesse salão ocorreriam os exames que determinavam o nível de ensino e aprendizagem de cada educanda e verificava-se a classe em que deveria ser inserida cada órfã.

Considerações Finais

A partir de nossas análises podemos considerar que a educação das órfãs no Orphelinato Paraense estava de acordo com a ideia de que a mulher deveria ser formada para viver em sociedade, ou seja, uma mulher culta, polida, que pudesse ser uma boa mãe de família prezada. Assim, o Orphelinato educaria essas órfãs tirando-as do estado de “pobres infelizes”, “marginais”, “ignorantes” e até mesmo “selvagens” para adequá-las de acordo com os princípios sociais vigentes, para que mais tarde pudessem viver em sociedade, sem tornar-se um incômodo social, ou seja, sem ferir os princípios da moral e do bom costume.

Juntamente a essa ideia havia uma preocupação em dar as órfãs uma educação além daquela que previa os cuidados para com o lar, o polimento cultural e o cultivo da mente, visto que muitas das órfãs amparadas pelo Orphelinato aprendiam um ofício, como foi o caso em que Dona Anna Magalhães, “ofereceu-se com toda gentileza a receber na sua casa duas meninas para ensinar-lhes prendas domésticas”, isto é, a “preparar chapéus de senhoras, talhar obras brancas de qualquer qualidade, fazer redes, etc.” (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 28 de fevereiro de 1894, p. 2). Portanto, várias meninas amparadas pelo Orphelinato aprendiam um ofício, o que demonstra que havia uma preocupação com o destino dessas órfãs, que se não conseguissem casar pelo menos teriam uma ocupação.

REFERÊNCIAS

- A PROVÍNCIA DO PARÁ.** Belém: Typographia do Futuro, 1893;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1894;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1895;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1896;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1897;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1898;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1899;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1900;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1901;
_____. Belém: Typographia do Futuro, 1902;
BELÉM. A Caridade Corporação Artística do Sr. Tavares Cardoso e Cia, 1893;
- CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Maria Manuela Galhardo (trad.). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990;
- COELHO, Alan Watrin. **A ciência do governar:** positivismo, evolucionismo e natureza em Lauro Sodré. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2006;
- CRUZ, Marcio. **A mídia e os formadores de opinião no processo democrático**, 2011. Disponível em: www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n9/artigos/.../pv9-04-marciocruz.pdf;
- DAOU, Ana Maria. **A Belle Époque Amazônica.** (Descobrindo o Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000;
- DELOBBE, Karine. **Des enfants du XVI au XVIIIe siècle.** Mouans-Sartoux, FR: PEMF, 2000;
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010;
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de, FRANÇA, Samara Avelino de Souza de. A educação de meninas órfãs e desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo (1860-1870). In: **VI Congresso Nacional de História da Educação:** Invenções, Tradições e Escrita da História da Educação no Brasil. Vitória, ES, 2011;
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto – As meninas do seminário. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II:** século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005;
- JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Trad. Gizele de Souza. Rev. Bras. de História da Educação. Editora Autores Associados. Campinas, SP, 2001;
- MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998;
- MOURA, Daniella de Almeida. **A República Paraense em festa (1890-1911).** Dissertação de mestrado. Belém: UFPA, 2008;

PARÁ. **O município de Belém:** Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Belém pelo Intendente Senador Antônio Lemos. Belém: Arquivo da Intendência Municipal, 1900;

_____. **O município de Belém, 1897 a 1902:** Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Belém pelo Intendente Senador Antônio Lemos. Belém: Arquivo da Intendência Municipal, 1902;

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003;

ROCQUE, Carlos. **História de A Província do Pará.** Belém: Mitograph, 1977;

TRINDADE, J.M.B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. In: **Revista Brasileira de História:** Dossiê infância e adolescência. São Paulo: ANPHU/HUMANITAS PUBLICAÇÕES, vol.19, número 37, 1999;

VASCONCELOS, Ir A. Rita M. de *et all* (Orgs). **Papiro da Memória:** 1884 . 2009 – 125 anos de Presença das Filhas de Sant’Ana no Brasil. Revista Jubileu edição comemorativa. Fortaleza, CE: Sobral Gráfica, 2009;

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRIAS EDUCATIVAS.

Maria de Lourdes Leoncio Macedo
malutocantins@gmail.com
UFT

Jocyleia Santana dos Santos
jocyleiasantana@gmail.com
UFT

RESUMO: A pesquisa objetiva analisar se a Pedagogia da Alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional realiza a integração do tempo escola com o tempo comunidade, trazendo melhoria e conhecimentos técnicos para a produção no campo. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e de campo, utilizou-se do método da história oral temática, com entrevistas semi estruturadas com pessoas ligadas ao objeto de estudo, sendo os pais, alunos e funcionários da Escola. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância desenvolvida na Escola traz qualidade de ensino e de vida para o educando e a comunidade de assentados. No tempo comunidade, o estudante troca experiência com a família e os camponeses, utilizando-se dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, melhorando sua produção e as técnicas agrícolas empregadas em seu meio rural.

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia da Alternância. Educação do/no Campo. História Oral Temática.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de organização do ensino utilizada no Brasil em diversas escolas agrícolas e rurais ao longo do país (Jesus, 1975; Estevam, 2003; Teixeira, Bernartt, Trindade, 2008; Fernandes e Rodrigues, 2010; Garcia-Marirrodriaga, 2010; Cordeiro, Reis e Haje, 2011; Jesus, 2011; Ghedin, 2012). Pode-se dizer que é uma troca de experiência nos dois tempos, o tempo escola e o tempo comunidade. A Pedagogia da Alternância, por meio de seus instrumentos, atribui grande importância a momentos de articulação entre o tempo escola e o tempo comunidade, considerando a experiência concreta dos estudantes e também dos atores da comunidade. Esta troca constante entre campo e escola gera temáticas necessárias à vida associativa e comunitária.

A revisão de literatura realizada por TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, (2008) traz um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras sobre a pedagogia da alternância. A pesquisa compreende o período de 1969 a 2006, no qual foi encontrado um total de 46 trabalhos publicados, sendo que, neste período, apenas três foram pesquisados na região norte. No entanto, é na região norte que se encontra o maior número de

instituições educativas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, podendo significar uma carência essa área da Pedagogia da Alternância na região Norte.

Segundo Jesus (1975) a Escola Família Agrícola, por meio da Pedagogia da Alternância, busca a permanência do homem no campo, com a ofertar de uma educação diferenciada, unindo formação técnica e formação humanística, tornando o agricultor autônomo em sua produção, visando também, a preservação do meio rural.

Este trabalho é o resultado de parte de uma pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, localizada no município de Porto Nacional, no estado do Tocantins, que trabalha com alternância semanal, apoiada por diversos instrumentos pedagógicos que fortalecem e realizam o intercâmbio do tempo escola com o tempo comunidade. Esse alternar em sua comunidade, não significa estar de folga, mas dar continuidade aos estudos conforme o planejamento efetuado durante a semana que esteve na escola, concomitante ao Plano de Estudos (PORTO NACIONAL, 2015). O objetivo geral da pesquisa é analisar se a pedagogia da alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional realiza a integração do tempo escola, com o tempo comunidade. A pesquisa foi realizada em 2015, através do método da História Oral Temática (Alberti, 1995; 2004; 2005a; 2005b; Cruz, 2005), por meio de entrevistas com alunos do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária, pais e funcionários da escola, análise de documentos⁵⁸ da Unidade de Ensino e observações. A história oral prima por dar voz aos silenciados. Para a realização das entrevistas com os pais foram realizadas visitas *in loco* às famílias dos estudantes.

CONHECENDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA.

A metodologia da Pedagogia da Alternância, segundo JESUS, 1975; ESTEVAM, 2003; GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010; CORDEIRO, REIS e HAJE, 2011; JESUS, 2011; GHEDIN, 2012; surgiu na França por volta do ano de 1935, objetivando solucionar um problema dos agricultores, cujos filhos não possuíam condições de estudarem. A partir desta necessidade, surgiu o movimento dos agricultores em torno da educação no campo para os filhos de camponeses, de forma que eles aprendessem e permanecessem na área rural. Um grupo de agricultores e agricultoras, com o apoio do Sindicato e da Igreja, pensou numa formação para os jovens que oportunizasse a aprendizagem e a prática, ou seja, conhecimentos gerais e técnicos no manuseio da terra e da produção agrícola. Como destaca

⁵⁸ Plano do Curso Técnico em Agropecuária, Projeto Político Pedagógico/2015, Diário de Campo das entrevistas e observações na Escola e nos Projetos de Assentamentos.

Cordeiro, Reis e Haje (2011), o início da educação no campo, na luta por uma educação que permitisse o estudo e o trabalho no campo, surgiu na década de trinta, em França. Um dos membros do sindicato de agricultores torna real, a educação no campo para os filhos de camponeses. Desta forma, iniciou-se a metodologia da Pedagogia da Alternância na escola do campo.

Ainda, segundo Cordeiro, Reis e Haje (2011), a experiência da Pedagogia da Alternância, ocorreu de início, funcionando num Centro Paroquial, onde os jovens ficavam uma semana por mês estudando, e o restante no trabalho do campo, em suas propriedades. Em 1937, cria-se a primeira Casa Familiar Rural - CFR, sob a responsabilidade de uma Associação criada pelos pais dos alunos. Desta forma, a experiência foi se espalhando por toda a Europa.

Objetivando o melhor entendimento a respeito das denominações sobre as CFRs e EFAs, encontra-se no Parecer CNE/CEB nº 01 de 02/02/2006, oito formas de organização da oferta da Pedagogia da Alternância; algumas se organizam como escolas, e outras, não oferecem educação escolar. No entanto, todas fazem parte da rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA, que se organiza em três associações, sendo elas: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - ARCAFAR-SUL e Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Norte e Nordeste do Brasil - ARCAFAR-NORTE-NORDESTE congregando as Escolas Família Agrícolas - EFAs, as Casas Familiares Rurais – CFRs, e Escolas Comunitárias Rurais – ECOR; todas adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância.

No Brasil, segundo o relato de Ghedin (2012), o modelo de Alternância veio da Itália, por meio do padre jesuíta Humberto Pietrogrande, a partir de 1960, com as Escolas Famílias Agrícolas. As primeiras escolas situaram-se no Estado do Espírito Santo, sendo posteriormente, ampliada para todas as regiões do Brasil, dirigidas pela UNEFAB - União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

A Pedagogia da Alternância desenvolve-se no Brasil através do MAPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Segundo Jesus (1975):

A pedagogia da alternância caracteriza-se, de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família e/ou meio profissional, acompanhados pelos monitores e pelos pais. Esta pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela

escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem (JESUS, 1975, p.68).

Dentro da Pedagogia da Alternância o fator experiência assume uma função de destaque, estando ela, no espaço do campo, ou no espaço da escola (Jesus 1975; Estevam, 2003; Jesus, 2011; Ghedin, 2012). A Pedagogia da Alternância oportuniza a troca constante da experiência entre o campo e a escola. Muitas vezes, o estudante leva uma problemática para o campo, vivencia, e traz junto com esta prática, a experiência de seus pais ou de outros camponeses, transformando aquela prática em novos conhecimentos dentro da Escola, tanto para os profissionais, quanto para os demais estudantes.

Nesse processo, a Pedagogia da Alternância possui vários instrumentos pedagógicos, sendo eles avaliativos e de monitoramento do aprendizado e trocas de experiências. No entanto, cada Unidade de Ensino possui liberdade de adoção dos Instrumentos e do tempo escola e comunidade, adequando-se à realidade do trabalho pedagógico, pois segundo Estevam (2003):

o sistema de alternância das EFAs é diferente daquele das CFRs quanto ao ritmo do tempo – de uma semana no tempo-escola e de uma semana no tempo-comunidade – e ao critério da flexibilidade, permitindo, desde sua implantação, que o gênero feminino faça parte do quadro dos seus alunos (ESTEVAM, 2003, p.34).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância é utilizada por Movimentos Sociais em seus Projetos Educacionais, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST um destes Movimentos que busca unir as necessidades socioculturais e locais dos assentados da reforma agrária (Jesus,1975; Garcia-Marirrodriaga, 2010; Ghedin, 2012). Ela nasce e se consolida nos movimentos, a partir das solicitações dos trabalhadores.

Segundo Ghedin (2012, p.199) “Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, a escola próxima dos assentamentos é uma forma de garantir a permanência das famílias em seus lotes, bem como, uma maneira de as crianças crescerem vinculadas à sua realidade.” No Brasil há inúmeras instituições de ensino que atuam com o método da Pedagogia da Alternância: a região norte concentra o maior número, com 86 instituições, seguida da região sul com 68, sudeste com 47, nordeste com 34 e centro-oeste com apenas 08 (Teixeira, Bernartt, Trindade, 2008).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº1/2006, que trata dos dias letivos e instrumentos pedagógicos, bem como, dos três tipos de Pedagogia da Alternância que temos hoje no Brasil, a saber: Alternância Justapositiva, Alternância Associativa, e Alternância Integrativa Real ou

Copulativa, a alternância desenvolvida pela Escola Agrícola de Porto Nacional é a **Pedagogia Integrativa Real ou Copulativa**, que significa:

Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. [...] Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno, alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (BRASIL-PARECER, 2006, p 42).

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, prevê o atendimento às escolas do campo, que aplicam a metodologia da Pedagogia da Alternância. Da mesma forma o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino pesquisada, ressalta a base legal, bem como os quatro pilares que dá sustentação ao trabalho:

1-Associação das famílias com a co-responsabilidade na gestão da escola; 2-Metodologia específica – a Pedagogia da Alternância integrativa entre o meio sócio-profissional e o centro educativo; 3-Formação integral do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, política, científica, profissional, espiritual, ecológica, ética, artística, entre outras; 4-Desenvolvimento local e sustentável do meio sócio profissional com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros (PORTO NACIONAL, PPP, 2015, p.04).

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (2015) e Diário de Campo, a Escola Família Agrícola de Porto Nacional oferta aos estudantes: café da manhã, lanche, almoço, lanche da tarde e jantar. A unidade de ensino está instalada numa propriedade de 31,55 hectares, o prédio possui 5.608,92 m², com um público de 396 estudantes de 335 famílias e 43 profissionais da equipe escolar, cujos os estudantes pertencem a 93 comunidades camponesas distribuídas no Estado; são 100 as Associações de agricultores; as comunidades e as associações estão distribuídas em 46 municípios no Estado do Tocantins, que é formado por 139 municípios. Desta forma, a Escola Família Agrícola de Porto Nacional, possui uma considerável abrangência de atendimento no Estado.

Assim, no Estado do Tocantins encontram-se as Famílias Agrícolas -- EFAs, onde o foco é que a alternância aconteça na própria família e no meio rural onde vivem os estudantes. No espaço escola em regime de internato, dá-se importância primordial à formação integral do aluno (PORTO NACIONAL, PPP, 2015). Em relação à formação integral dos estudantes, a escola objetiva ofertar uma educação cidadã para os jovens; tais informações podem ser encontradas no Projeto Político Pedagógico, nas falas dos funcionários. Com esta formação

cidadã, deseja-se preparar o estudante para que ele saiba respeitar o seu colega, partilhar as atividades do dia a dia, colaborar com a limpeza dos espaços utilizados por eles, organizar as salas de aula, os alojamentos, cuidar de suas roupas, cumprir os horários das aulas, prestar serviços nas unidades tecnológicas da escola, auxiliar no custeio dos gastos da escola, respeitar o meio ambiente e saber utilizar o seu maior bem, sem degradar, a terra que lhe dá o sustento. Segundo Garcia-Marirrodriaga (2010), a Pedagogia da Alternância vai além do fazer escolar, busca desenvolver no estudante a responsabilidade por suas ações:

Graças a Alternância, se confirma que não somente se educa no período do centro escolar, senão também pela experiência e no contato com o meio. Em ambos os elementos de formação são instrumentos complementares das aprendizagens das pessoas. As escolas não são um fim (e a alternância tampouco), senão um meio para o desenvolvimento pessoal e coletivo (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p.64).

É neste contexto, que a Escola Família Agrícola de Porto Nacional desenvolve equipes de responsáveis pelos trabalhos do dia, tais como: organização do refeitório, lavagem da louça, limpeza das salas de aulas, dos corredores, banheiros e demais espaços comunitários da escola. Ações que torna o educando mais preparado para a vida em comunidade, adquirindo os conhecimentos técnicos e os conhecimentos humanos, bem como despertando o protagonismo juvenil (Diário de Campo; Porto Nacional, PPP, 2015).

Como ressalta GIMONET, (2007) e BORGES, (2012) o jovem é visto como o principal sujeito do seu processo educativo, sendo um protagonista em sua formação e em sua propriedade/comunidade. No entanto, isto só é possível a partir do método de ensino, e seus instrumentos. Na Pedagogia da alternância, desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, são adotados os seguintes instrumentos pedagógicos: o plano de estudo, o caderno da realidade (vida); momentos de socialização e organização da realidade do aluno; fichas didáticas; visitas de estudo; intervenções externas (palestras, seminários, dentre outros); os serões; os estágios; projeto profissional do estudante; visita as famílias dos estudantes; caderno de acompanhamento da alternância e as avaliações.

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional, atua há 21 anos, ofertando educação técnica em nível médio, ensino fundamental do 6º ao 9º ano e cursos técnicos por meio do PRONERA⁵⁹. A escola está sempre em movimento; numa semana atende os estudantes do ensino fundamental e na semana seguinte, os alunos do ensino médio. Durante as férias de janeiro e julho, oferece os cursos financiados pelo PRONERA. Há sempre atividade na

⁵⁹ Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária, nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo.

escola; quando os alunos do ensino fundamental estão no tempo escola, os do ensino médio estão no tempo comunidade. Dentro deste tempo comunidade há uma escala de equipes formadas por estudantes que ficam na escola prestando serviço semanal, em várias frentes de trabalho e aprendizado práticos, sempre acompanhados pelos técnicos agrícolas ou professores monitores, responsáveis pelo acompanhamento dos alunos.

Portanto, a Pedagogia da Alternância não é um método simples, como afirma Cerqueira (2015), “digo que dentro da Pedagogia da Alternância, há necessidades de avançar, de melhorar”. A Pedagogia da Alternância não é um método fechado, ele está em constante construção, adaptação, em constante movimento. O aprendizado sai da escola por meio do estudante, e vai para o campo, e sai do campo através das experiências e dúvidas dos estudantes, retornando para a escola, transformando em outros conhecimentos.

TEORIA & PRÁTICA: NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Na busca de entender a criação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, percebe-se que foi uma iniciativa de uma organização não governamental denominada COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação – e das organizações das comunidades camponesas da região - Associações de Agricultores Familiares e Sindicato dos Trabalhadores Rurais - na busca de alternativa para resolver a carência de oferta educacional pelo poder público no município. A COMSAÚDE, num trabalho conjunto com os agricultores da região, conseguiu construir, em 1986, o Centro de Tecnologias Alternativas – CTA, para contribuir na formação dos agricultores e agricultoras familiares. As primeiras discussões envolvendo as comunidades camponesas, os poderes públicos e entidades ligadas ao campo, começaram em 1993, onde as atividades iniciaram em 31 de janeiro de 1994 (PORTO NACIONAL, PPP, 2015).

Em seguida, a COMSAÚDE firmou convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Desde então, a Escola Família Agrícola é mantida pelo Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, um programa de descentralização de recursos da Secretária de Estado de Educação e Cultura do Tocantins, recursos esses que são repassados a Associação de Pais, Mestres e Alunos, que os gerencia e presta contas.

Nesse período de 21 anos de trabalho, a escola ampliou suas potencialidades, dentre as quais, a busca de parceiros e recursos para desenvolver outros atendimentos pedagógicos. Através de editais e projetos, hoje possui um equipado laboratório de análise, um abatedouro

de aves, e está finalizando um espaço para a produção de derivados do leite: doce, queijos, requeijão e mussarela; espaços de produção e de prática de aprendizado para professores e alunos. Há também, lugares destinados a aprendizagem à prática dentro da escola: plantação de cana-de-açúcar, criação de aves, suinocultura, bovinocultura, olericultura, produção de mudas frutíferas e ornamentais, dentre outras. A escola conta com uma equipada biblioteca, as salas de aula climatizadas, ônibus para o transporte dos alunos, tratores e caminhão, além do alojamento masculino e feminino, equipados com beliches, colchões e ventiladores (PORTO NACIONAL, PPP, (2015); Caderno de Campo, (2015).

Na expectativa de manter a escola, os pais auxiliam, seja com recursos financeiros ou gêneros alimentícios produzidos nos assentamentos das famílias dos estudantes; a escola prioriza a ajuda de custo com os gêneros alimentícios. O Sr. Souza (2015), pai do aluno Leonardo, residente no Projeto de Assentamento Zé Pereira, destaca a ajuda:

Eu auxilio com minha contribuição, quando a gente matricula o menino, assina um termo. O Gilson trabalha uma semana por ano na escola, e eu pago a contribuição de quinze reais por semana, mas este ano a gente pagou com farinha. Eles preferem que a gente pague com produtos. [...] faz a farinha, põe na moto e ele mesmo leva (SOUZA, 2015).

Conforme as colocações do entrevistado, o estudante não só aprende a fazer, fazendo, mas presta serviço. A família, o educando, os professores e demais servidores formam a escola, fazem da escola um espaço de trabalho, aprendizado e colaboração efetiva e solidária. A família faz parte da atuação da escola; ela não pode ser, dentro da Pedagogia da Alternância, apenas uma observadora da escola, precisa fazer parte da formação educacional do estudante. O Diretor da Unidade de Ensino, senhor Cerqueira (2015), que foi aluno da escola e técnico agrícola, relata a participação dos pais na escola, e do papel primordial da Escola na formação do (a) jovem:

[...] destes 21 anos, você não vê nenhum caso crítico, e a escola é muito transparente nestes aspectos. A família é responsabilizada pelo processo educacional de seus filhos, é importante e dá credibilidade a escola. [...] Nosso foco é que o menino (a) saia daqui cidadão, que saiba respeitar o meio ambiente, o colega, que ele saiba lidar com essas relações, isto pra nós é o primordial, e paralelo a isto está a aprendizagem [...] (CERQUEIRA, 2015).

Neste sentido, a escola demonstra na prática, o cumprimento de seu papel na formação do cidadão, dentro da Pedagogia da Alternância, como afirma Jesus (1975, p.68), “Esta pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem.”

Inicialmente, a equipe da Escola Família Agrícola, esteve no estado do Espírito Santo (1993), capacitando-se na metodologia; foi quando cada membro desta equipe deixou filhos e família por um período de oito meses, dedicando-se exclusivamente, o conhecimento ao estudo a prática da nova proposta de ensino. A servidora Borges (2015) relata como foi o início das atividades da Escola do Campo com a proposta da Pedagogia da Alternância, mesmo participando de uma formação intensiva, afirma que não foi fácil iniciar o trabalho:

Quando nós resolvermos iniciar as atividades fomos para as comunidades de base, e conseguimos iniciar com 30 estudantes do Ensino Fundamental, 5ª série, (6º ano) uma turma. O mais difícil foi convencer os pais de mandar os seus filhos para cá. Tudo novo, difícil, até pra nós que fomos fazer o curso era difícil, imagine para os pais. Para iniciar uma atividade nova, a gente fica com certa ansiedade, um certo medo. É um grupo de estudante que está sob sua responsabilidade, às crianças ficavam uma semana na escola e outra semana na comunidade (BORGES, 2015).

Desta forma, ao questionar a servidora se a Pedagogia da Alternância – PA, possui pontos positivos e negativos, a mesma afirma que existem diferenças de formas de atendimento, e acrescenta: “Há algumas situações e instrumentos dentro da PA que às vezes para quem está iniciando é difícil, mas estudando e buscando entender, pode perceber que não é impossível realizar um bom trabalho.”

Da mesma forma, o professor Borges (2015), que atua na base específica do curso de agropecuária no 3º ano do Curso Técnico, em suas colocações afirma que, para o profissional atuar na escola do campo, necessita, além de formação, ter uma relação estreita com a causa da educação do campo e da reforma agrária. O professor é filho de agricultor, técnico em agropecuária, e graduado em zootecnia, e atua há mais de 10 anos em escolas do campo. Retrata em sua entrevista como vê a educação do campo ofertada aos alunos da Escola Família Agrícola, pela metodologia da Pedagogia da Alternância:

É uma metodologia específica que trabalhamos na EFA, ela tem a possibilidade de atender um tempo comunidade e um tempo escola, na vivência do nosso aluno que é filho de camponês, aluno do campo. Ele leva o conhecimento técnico, humano pra dentro da sua comunidade, e isto é um ponto positivo. Um dos pontos negativos é que devemos focar mais no tempo comunidade, precisamos focar mais no acompanhamento. Existe este acompanhamento mais precisa melhorar. Por exemplo, é encaminhando uma atividade tempo comunidade para o estudante. Mas será que ele fez, como está o andamento? Não temos a certeza disto. Porque o tempo comunidade é para ele fazer esta inter-relação entre o aprendizado da escola e a comunidade. Ele tem que trazer pesquisa pra escola, trazer resultado. Na prática existe, mais precisa ser fortalecido, melhorado (BORGES, 2015).

Quando Borges (2015) relata a necessidade de fortalecimento do monitoramento do tempo comunidade, reporta-se ao planejamento pedagógico da escola, que no ano da pesquisa, deveria realizar dois monitoramentos, um no primeiro semestre, e, por questões financeiras, não foram realizados dessa forma, segundo ele, no monitoramento do fazer do estudante na prática, em sua comunidade, ficou a desejar. No entanto, *in loco*, constatou-se o resultado das intervenções e do trabalho do estudante na comunidade.

Em relação aos três pais de alunos entrevistados, moradores dos Projetos de Assentamentos, questionou-se a respeito da prática do filho na produção rural, ou seja, se o que o seu filho aprende na escola é colocado em prática na sua propriedade?

A partir do questionamento, a mãe do aluno Fernando, a senhora Moraes (2015), destaca que o filho intervém na comunidade na busca de problemáticas para serem resolvidas no tempo escola:

O que ele colocou em prática foi montar os canteiros na horta, ajuda a mexer com os porcos, com as galinhas, pois é só com que a gente mexe aqui. Tem semana que ele traz muita tarefa. Sim o tempo que ele precisar eu dou para ele fazer as tarefas dele certinho. Ele fez um bocado de vez ai, andou na casa dos morador pra fazer entrevista pra levar pro colégio (MORAES, 2015).

No mesmo contexto, senhor Souza (2015), pai do aluno Leonardo, relata o trabalho do filho, e aponta que o mesmo colocou em prática o aprendizado na produção de um galinheiro, planejado e construído por ele:

Ele ajuda em tudo da roça, capina, roça pasto, cuida das galinhas, com o gado, é nois dois mesmo que faz o trabalho. Na verdade nois não cria porco, só tem um porquinho pra consumo. Nois nunca demos certo com a criação de porco, pra começar nois não tem água, este lote é seco, seco. Aqui tem feijão, arroz, farinha, galinha, na verdade eu só compro o sal, açúcar, café, um óleo de soja, até rapadura a gente faz, todo nosso consumo sai daqui. Temos a nossa hortinha. Ele até montou o galinheiro (SOUZA, 2015).

Da mesma maneira que os demais pais, o senhor Ferreira (2015), pai do aluno Gilson, traz colocações que demonstram que a escola foi além das atividades do ensino e aprendizagem para o seu filho, mostrou-lhe uma mudança de postura em relação ao outro e à família.

Ponto positivo foi a mudança de comportamento do Gilson, eu acredito muito na EFA, e ele vai ser o que ele tem vontade de ser. Eu quero sempre apoiar ele, sempre falo pra ele, eu quero que ele termine na EFA, toda vida sempre incentivei ele pra não parar de estudar (FERREIRA, 2015).

Além do que os pais afirmam a respeito da qualidade de ensino que a Escola oferta, através do método da Pedagogia da Alternância, os estudantes são unânimes, a responderem a cerca da prestação de serviço da Escola, e se isto tem mudado suas vidas:

A EFA tem sido para mim uma das melhores escolas do Estado do Tocantins. Aqui a gente faz o PJP-Projeto Jovem Profissional é um trabalho com metodologia científica, prepara o aluno, encaminha bem melhor do que nas outras escolas públicas (GOMES, 2015).

A PA tem a vantagem de você passar uma semana aqui, faz todas as atividades, estuda regularmente e quando você vai para a semana na família você leva atividades pra fazer, leva conhecimento para aplicar na propriedade e traz dificuldade para solucionar (CONCEIÇÃO, 2015).

Eu gostei muito daqui, foi sugestão do meu pai, porque aqui retrata a realidade de nossa fazenda. Ajuda a gente a desenvolver várias técnicas, a gente aprende a fazer pesquisas, trabalha a escrita e a produção de textos (SOUSA, 2015).

Desta forma, seguindo a linha de reflexão em torno da educação ofertada pela escola, tanto os pais, quanto os estudantes demonstram a satisfação no pertencimento à Escola, bem como, a aprovação do trabalho ofertado à comunidade. Faz-se pertinente, destacar o depoimento do estudante Conceição (2015), residente no Projeto de Assentamento Entre Rios, quando é questionado se é feliz estudando da Escola Família Agrícola de Porto Nacional:

Sim, me considero feliz, desde que comecei estudar é a melhor que já estudei. Eu acredito que seja a melhor do Tocantins. [...] você aprende conteúdo científico e aqui eles motivam você a praticar, aqui o aluno tem aulas práticas, o que você aprende na sala, você pratica no campo (CONCEIÇÃO, 2015).

A partir da vivência dos entrevistados, do posicionamento dos autores consultados, dos documentos analisados e das observações, pode-se constatar que a Pedagogia da Alternância não é apenas uma metodologia de ensino desenvolvida de forma alternada, é uma mudança de perspectiva, é uma oferta de oportunidade ao jovem, ao camponês. A Pedagogia da Alternância oportuniza que os conteúdos de ensino sejam vinculados ao meio de vida do aluno. Para a formação do estudante, é de suma importância que a equipe pedagógica da Escola tenha clareza dos objetivos, da metodologia de ensino e da didática (JESUS, 2011). Observa-se que a Pedagogia da Alternância é uma ação-reflexão-ação constante, pois os estudantes praticam na escola, utilizam o conhecimento na comunidade e trazem da comunidade, novas problemáticas para serem estudadas na escola. De uma forma poética, pode-se comparar a Pedagogia da Alternância com a natureza que nasce, reproduz e cresce, ria e recria constantemente.

Com o intuito de fortalecer o conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e apontar que há espaços de pesquisa a serem realizadas, como afirma Teixeira, Bernatt, Trindade, (2008), é necessário a realização de maiores estudos sobre a temática em todo o país, em especial na região norte, por concentrar um maior número de instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

Conclui-se que a Pedagogia da Alternância possui a finalidade de ofertar uma educação integral, de forma a proporcionar o desenvolvimento do meio, bem como a preservação do camponês no campo e sua formação técnica e humana.

CONSIDERAÇÕES

Na elaboração deste trabalho foi possível compreender melhor a educação do/no campo, discutir a pedagogia da alternância e conhecer a realidade de alguns assentados da reforma agrária no Tocantins assim como, entender o papel social e político da Escola Família Agrícola de Porto Nacional para os jovens e suas famílias, a partir de uma educação pela luta do povo campesino.

Sendo assim, a pesquisa responde positivamente, ao objetivo geral de analisar se a pedagogia da alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional realiza a integração do tempo escola, com o tempo comunidade, de forma a trazer melhoria e conhecimentos técnicos para a produção no campo. Os dados apresentados ao longo do trabalho, e os instrumentos pedagógicos verificados mostram o fortalecimento desse elo entre o tempo escola e o tempo comunidade, confirmando a interlocução entre o tempo escola e o tempo comunidade, evidenciada por meio de visita, in loco, que há a execução no campo do que os estudantes aprendem na escola. Ao visitar três famílias e os estudantes, todos instaladas em assentamentos da reforma Agrária, pode-se constatar a melhoria do aprendizado dos estudantes e os benefícios que os mesmos empregam na propriedade, auxiliando os pais na produção agrícola.

Cabe destacar a reflexão de Cerqueira (2015) diretor da Unidade de Ensino, demonstrando que “A educação na Escola Família Agrícola marca para a vida toda, pois oferece uma educação melhor, um campo melhor para uma população camponesa com condições de trabalhar e viver no campo com qualidade de vida.”

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância favorece um caminho com muitas possibilidades, como a permanência do homem no campo, a oferta de educação voltada para o desenvolvimento técnico do e no campo, a valorização das experiências na escola e no campo,

a participação dos pais na escola e na educação dos filhos, bem como uma formação cidadã aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *A filosofia e os fatos*. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo. RJ, 1996.

_____. *OUVIR CONTAR: Textos em História Oral*. RJ: FVG Editora, 2004.

_____. *Tratamento das entrevistas de História Oral no CPDOC*. RJ. 2005.

_____. *Manual da Historia Oral*. FVG Editora. 2005.

BORGES, Graziela Scopel. *A Formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em casas familiares rurais* / Graziela Scopel Borges – 2012. 157f. : il.; 30 cm. Orientador: Edival Sebastião Teixeira Coorientadora: Maria de Lourdes Bernartt Coorientador: Norma Kiyota Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco / PR, 2012.

BORGES, Cícera Regina. *Entrevista concedida* a M.L.L.Macedo em 16/11/15, na Secretaria da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO.

BORGES, Jakerlan Maria. *Entrevista concedida* a M.L.L.Macedo em 18/11/15 na sala da Coordenação Técnica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional- TO.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação do Campo: Marcos normativos*. Brasília, 2012.

BRASIL, PARECERNº01/2006-Aprovado em 1º/02/2006–Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/CEB Relato: Murilo Avellar Hingel- Dias letivos para a aplicação da PA nos CEFFAs.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – Casa Civil - *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. acesso em 10 jan.2016.

CERQUEIRA, Ozéias Neres de. *Entrevista concedida* a M.L.L.Macedo em 19/11/15 na Escola Família Agrícola de Porto Nacional.TO.

CONCEIÇÃO, Fernando de Moraes. *Entrevista concedida* a M.L.L.Macedo em 19/11/15 na sala da Coordenação Técnica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Porto Nacional. TO.

CORDEIRO, Georgina N.K.; REIS, Neila da Silva.; HAJE, Salomão Mufarrej. *Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CRUZ, José Vieira da. *O uso metodológico da história oral: um caminho para pesquisa histórica*. In: Fragmenta. Aracaju:UNIT, 2005.

FERREIRA, Edmilson Caetano. *Entrevista concedida a M.L.L.Macedo em 30/11/15- Assentamento PA Capivara- Município de Porto Nacional- Distrito de Luzimangues*.TO.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GHEDIN, Evandro.(Org.) *Educação do Campo: Epistemologia e Práticas*. 1ª Edição- São Paulo: Cortez. 2012.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, Gilson Pereira. *Entrevista concedida a M.L.L.Macedo em 19/11/15 na sala da Coordenação Técnica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*. Porto Nacional. TO.

JESUS, Janinha Gerke de. *Formação de professores na Pedagogia da Alternância – Vitória*, ES:GM, 1975.

JESUS, José Novais de. *A pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás*. Revista NERA. Presidente Prudente, SP. Ano14, nº 18, 2011.

MORAES, Valdeniza Ribeiro de. *Entrevista concedida a M.L.L.Macedo em 28/11/15 no Assentamento PA Entre Rios, Município de Taquaruçu*. TO.

PORTO NACIONAL. *Projeto Político Pedagógico*, Escola Família Agrícola de Porto Nacional, 2015.

SOUSA, Leonardo Gomes de. *Entrevista concedida a M.L.L.Macedo em 16/11/15 no alojamento masculino da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*. Porto Nacional. TO.

SOUZA, Manoel Aires. *Entrevista concedida a M.L.L.Macedo em 30/11/15. PA Zé Pereira*, município de Porto Nacional. TO.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. *Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 34, p227-242, 2008.

PROPOSTA PARA ENSINAR FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN

Caroliny Santos Lima
karol.lay@hotmail.com
UFMA

Francisco Rokes Sousa Leite
francisco.rokes@ifma.edu.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo trata sobre Filosofia para Crianças na perspectiva de Matthew Lipman. Faz parte de uma pesquisa numa escola pública municipal de São Luís/Maranhão. É um estudo que tem como finalidade a inserção de temas filosóficos nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, sobretudo voltados para as crianças. A investigação é um estudo de caso e foram selecionadas duas professoras que responderam questões por meio de uma entrevista estruturada, além dela, realizaram-se observações nas salas selecionadas, a saber: uma do 2º Ano e outra do 3º Ano, ambas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo partiu dos seguintes questionamentos: Que entendimentos sobre filosofia para crianças a escola pesquisada possui? Como a escola pode desenvolver a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman? Para fundamentar a pesquisa, foram utilizadas, sobretudo as seguintes fontes bibliográficas: Brocanelli (2010), Lajolo (2006), Maia (2012), Lipman (1990; 1998; 2001; 2002); Sarmiento (2004), dentre outras. Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Criança; Lipman.

1 INTRODUÇÃO

Canavieira e Caldeiron (2011) dizem que a concepção atual de infância é consequência de uma construção gradual das sociedades moderna e contemporânea, e não é considerada um fenômeno natural. Neste sentido, a infância assume vários significados e valores conforme o desenvolvimento material e imaterial que cada sociedade imprime ao longo de sua constituição histórico-social.

De acordo com Maia (2012, p. 23):

A palavra infância (etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência). Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração.

Lajolo (2006, p. 230) diz que;

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela

nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (LAJOLO, 2006, p. 230).

Do exposto, essas seriam as representações com conotações passivas da criança nas relações sociais. Todavia, no campo epistemológico e histórico sobre educação infantil, têm-se outras descrições que mostram mudanças de representações acerca da infância. Neste contexto, a criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo, na medida em que "em suas práticas, existe, para além da estereotipada, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil". (SARMENTO, 2004, p. 20).

Sarmiento (2004, p.21) complementa essa idéia enfatizando que a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta, assim como veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Partindo da perspectiva de Sarmiento (2004), concordamos que a criança no contexto de um determinado desenvolvimento histórico-social de infância é potencialmente capaz de assimilar de forma ativa, múltiplas formas de aprendizagens. Neste sentido, a escola como um espaço propício de produções e reproduções de saberes acumulados por diferentes atores sociais, pode contribuir com um ensino de Filosofia voltado para crianças.

Para Matthew Lipman, autor que defende a Filosofia para Crianças, ele diz: “que as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?” (LIPMAN, 2001, p. 5). Na proposta de Lipman a filosofia seria o espaço ideal para ajudar as crianças a pensar, e as salas de aula, o espaço ideal para as investigações e dialógicos necessários para um ambiente educacional que visa formar para o pensar.

Lipman (2001) enfatizou que a Filosofia não poderia estar distanciada das criança. Ele advogou que as crianças podem fazer investigações por meio da Filosofia, haja vista que podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social. Dessa forma, acreditamos que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman poderá permitir aos professores incentivarem o exercício do pensar.

O presente artigo faz parte de uma pesquisa numa escola pública municipal na cidade de São Luís/MA. Para iniciarmos a investigação, partimos de alguns questionamentos ou problemáticas: Que entendimentos sobre filosofia para crianças a escola pesquisada

possui? Como a escola pode desenvolver a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman?

A partir dessas problemáticas, acima descritas, formulamos os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar.

Específicos:

- Identificar que entendimentos sobre filosofia para crianças a escola pesquisada possui?
- Verificar como a escola pode desenvolver a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

Segundo Souza (2013), a proposta da Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento em geral. Esta atividade do pensar é realizada por meio da criação de um diálogo, promovendo o pensamento de investigação na sala de aula. As crianças são encorajadas a falar e a ouvir umas às outras e discutir as ideias filosóficas com a orientação de um facilitador (professor), segundo o qual o ensino é resultado de um processo de investigação do qual o professor, despojado de sua infalibilidade, participa apenas como orientador ou facilitador.

Importante acrescentar que a proposta da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem acessível na infância; dessa forma, o referido autor vê nas histórias o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia. (LIPMAN, 2002).

Ainda Lipman (2002, p.62) diz:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que leem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionam-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar.

Do exposto, os educadores assumem papel fundamental na proposta de Lipman, e demonstram interesse pelo ensino da Filosofia. Neste sentido:

Alguns educadores veem hoje a filosofia para crianças prefigurando uma reavaliação radical da educação e estão ansiosos em relacionar as características da filosofia da escola primária que o processo educacional como um todo, segundo eles, deve exibir. Essa é, sem dúvida, uma abordagem atraente, mas deve ser acompanhada por uma análise de princípios. (LIPMAN, 1990, p. 34).

Souza (2013, p. 17) fala que:

Lipman considera o diálogo a parte mais importante, e ele deve acontecer com base no respeito mútuo, no reconhecimento dos participantes, na consideração das razões que sustentam as ideias propostas. Assim, o “diálogo investigativo” é a conversação na qual o aluno possa aprender a se posicionar diante de situações, a ouvir os colegas, a respeitar as demais opiniões, a refletir sobre as respostas dadas, a justificar as afirmações, a reconhecer e corrigir seus erros, pensando neles como hipóteses, tentativas de acertos.

A filosofia na perspectiva de Lipman se converte em uma comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam dialogar como pessoas e membros da mesma comunidade; possam ler juntos, apoderar-se das ideias conjuntamente, levantar hipóteses sobre as ideias dos outros; possam pensar independentemente, possam procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e “trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar”. (LIPMAN, 1990, p. 61).

Consideramos que a Filosofia para crianças de Lipman trouxe um grande avanço para o ensino de Filosofia no mundo contemporâneo, na medida em que introduz uma faixa etária que em outros tempos não se considerava: as crianças. Sobre isso, Dinis (2011, p.15) afirma que

As crianças devem aprender a pensar por si mesmas. Aprender a pensar por si mesmas leva-as a refletir e criticar. Isso implica não dependerem de simples informações exteriores, sem primeiro investigarem por elas próprias a veracidade dessas informações. A Filosofia para Crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e

autônoma. Este aperfeiçoamento cognitivo deve, na óptica de Lipman, começar desde a mais tenra idade, passando pelas várias etapas do ensino e prosseguir até ao fim da vida.

A proposta de Mathew Lipman tem como influências os pensamentos de Sócrates, John Dewey e Vygotsky. Em relação a Sócrates, Lipman incorpora o método do pensamento a partir do diálogo (refutação e maiêutica). John Dewey têm-se as categorias de pensamento reflexivo, a experiência e a lógica da investigação. Sobre Vygotsky, Lipman incorpora a ideia do desenvolvimento da criança a partir do meio em que vive ou a partir da história e da cultura onde está inserida a criança. (BROCANELLI, 2010).

Lipman afirma que o caminho mais apropriado para uma educação adequada desde a infância, é a Filosofia, haja vista que o

Objetivo é desenvolver dentro do contexto da sala de aula, as habilidades cognitivas, empregando uma metodologia específica para que o aluno possa conseguir pensar melhor tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para suas vidas. (ELIAS, 2005, p. 66).

A partir do desejo de que a filosofia pode ser ensinada para crianças, Lipman elaborou um Programa de Filosofia para Crianças. Este segundo Brocanelli (2010, p. 29) tinha como intenção que:

As crianças estejam inseridas em discussões sobre assuntos pertinentes à sua idade e sobre as relações com o mundo (sociedade), não interrompendo as fases da infância, mas conservando as relações entre vida e aprendizagem. Assim, a educação é vista como um processo que se estende durante toda a vida do homem, estando ou não frequentando uma escola.

Com base nessa ideia, o ato de realizar filosofia para as crianças, trata-se de possibilitar, mediante o diálogo com as crianças, o pensar filosófico, assim como Lipman, acreditamos que a Filosofia pode ser usada com crianças para realização de uma educação para o fazer pensar.

Para melhor compreendermos o contexto específico em que está se realizando a pesquisa, convém apontar que o ensino de Filosofia em nível de Brasil, com a Lei no 9.394/96 prescreve no seu art. 36, as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. (BRASIL, 1996).

Contudo foi tardiamente que a Filosofia de fato ganhou espaço no cenário educacional. Somente com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006

que houve a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocam a Filosofia como ferramenta primordial para o processo de aprimoramento do educando e sua formação cidadã, e não deve ser trabalhado simplesmente como tema transversal, mas como eixo principal do conteúdo programático. (BRASIL, 1998). Assim, a filosofia visa apresentar uma visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar, auxiliando o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida.

No que diz respeito à Filosofia para crianças, esse foi outro movimento tardio no Brasil. O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido ao final da década de 60, no contexto dos Estados Unidos, foi gestado visando uma proposta de Educação para o Pensar, pensado para desenvolver, as habilidades cognitivas, esclarecer conceitos filosóficos, como verdade, tempo, justiça, a usar o processo de investigação e diálogo, objetivando a construção de significados sociais, morais e culturais. (SOUZA, 2013).

3 PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de São Luís/MA. A referida escola localiza-se na periferia da Capital maranhense. Deu-se em duas salas de aulas, no turno vespertino nas turmas do 2º Ano e do 3º Ano do Ensino Fundamental. A faixa etária das crianças (estudantes) varia entre 7 a 11 anos.

É uma investigação que se caracteriza como um estudo de caso, que Triviños (1995) o descreve como uma pesquisa que analisa uma unidade de forma aprofundada. Neste sentido, a unidade pesquisada foi uma escola pública municipal de São Luís/MA.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras. Uma de cada Ano, conforme descrevemos acima. O estudo buscou perceber como elas podem desenvolver conhecimentos filosóficos⁶⁰ à luz de Matthew Lipman.

O instrumento de coleta de dado utilizado foi uma entrevista estruturada, que Richardson (1999) assinala como sendo aquela originada a partir de um roteiro de perguntas pré-fixadas elaboradas pelo pesquisador.

A forma de análise dos dados se deu por meio de quadros de respostas das entrevistadas, as quais foram articuladas com nossas interpretações de acordo com os eixos teóricos da temática. Assim, o estudo se estruturou na abordagem qualitativa nas ciências sociais, que fala da importância da interpretação dos dados pelo pesquisador. Neste sentido:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

3.2 Análise dos dados da pesquisa

Como foi dito no item anterior, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São Luís e foram selecionadas duas professoras para serem entrevistadas para falarem sobre o ensino de Filosofia para crianças. Dessa forma, por questões éticas de pesquisa, seus nomes verdadeiros não foram revelados, e sim foram utilizados o nome do cargo que exerce, no caso Professora. Como são duas professoras, a chamamos de Professora A e Professora B.

Iniciamos a entrevista perguntando o que as entrevistadas compreendiam por filosofia para crianças, haja vista que esse é o enfoque de nossa investigação. Suas respostas foram:

⁶⁰Apesar que nas escolas de Ensino Fundamental das escolas públicas de São Luís não possuem a Disciplina Filosofia, a Secretaria Municipal de Educação prevê a inserção de conteúdos filosóficos, sociológicos e outros na forma de temas transversais. E é neste contexto que a pesquisa investigou como as professoras poderiam trabalhar temas filosóficos à luz de Matthew Lipman.

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	“Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum eu vós digo que filosofia é a arte, de pensar, a capacidade de argumentar, construir uma ideia, de ser político, questionar é fazer com que o ser construa uma visão de mundo além do que está estabelecido a ele, construindo em si uma consciência crítica”.
PROFESSORA B	“Acredito que seja um meio de ajudá-las a construir conhecimentos, desconstruir outros e reconstruir novos, haja vista incentivá-los de maneira questionadora a pensar no que falam, em suas atitudes, a observar o mundo criticamente, a serem pensantes e não reprodutores de pensamentos alheios sem refletir”.

Quadro 1: Entendimento sobre Filosofia para crianças.

Fonte: Pesquisa empírica

Analisando as respostas das entrevistas, percebemos que as entrevistadas demonstraram receio em definir uma filosofia para crianças, uma vez que isso se deve em razão de um conhecimento da Filosofia de forma geral ou mesmos os conhecimentos da Filosofia da educação, como constatamos na fala da Professora A: “Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum[...]”.

Consideramos que construir uma concepção ou mesmo ideia de Filosofia não é fácil, ainda mais se tratando de crianças. A própria Filosofia possui uma pluralidade de conceitos. Sobre esse aspecto Deleuze e Guattari (1992, p.46) afirmam:

Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades.

Assim, a filosofia não deve ser definida de uma maneira única. Enfatizando essa característica Chauí (2003) realiza a reflexão de que a Filosofia não se submete a uma definição única, e que pode ser entendida sob quatro aspectos: o primeiro diz respeito à visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura; o segundo faz referência a uma sabedoria de vida pautada nos padrões morais e éticos; o terceiro é por um esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada, dotada de sentido. E a quarto aspecto faz referência à fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.

Apesar da dificuldade em citar as suas compreensões sobre a Filosofia para crianças, as professoras demonstraram clareza nas suas ideias e aproximaram-se bastante daquilo pensado por Matthew Lipman. As entrevistadas destacaram várias características

pensadas para a filosofia para crianças, quando enfatizam “o pensar para o futuro”, o “questionar a realidade”, a “lidar com problemas sociais e também políticos”.

Sobre a proposta de Filosofia para Crianças Lipman et al (2001, p. 35) enfatizam:

um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados, ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos, dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.

Em continuidade à entrevista, perguntamos às entrevistadas como trabalham com seus alunos a capacidade do pensar e do questionar o mundo. Eis as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	“Bom, eu como professora, estudante e pesquisadora conheço a importância que é desenvolver no ambiente escolar e especificamente em nossos alunos a capacidade de pensar e do questionar o mundo. Tento explorar isso principalmente nas aulas de história, em que recebemos em nossa escola os livros didáticos com fatos e/ou acontecimentos já apresentados aos nossos leitores que são nossos alunos. Desse modo, no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e consequentemente apresentarem suas visões de mundo, de acordo com suas compreensões sobre o fato. Isso tem nos possibilitado um aprendizado muito significativo, uma vez que o aluno é capaz de construir sua própria história”.
PROFESSORA B	“Sinceramente, pensando na filosofia, filosoficamente eu nunca pensei não assim, com essa turma que eu estou então e nem com a do ano passado, mas eu trabalharei assim, apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem, de como agem com o próximo, como agem consigo mesmo”.

Quadro 2: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar.

Fonte: Pesquisa empírica

Com base na fala das professoras, vemos que a professora A sabe da importância de uma educação para o pensar e que busca ao seu modo trabalhar essa perspectiva de motivar

essa capacidade cognitiva dos alunos. Todavia, a proposta de Lipman vai além de meramente ensinar conteúdos pré estabelecidos em um livro didático, como disse a Professora A. Na proposta de Lipman, as crianças devem aprender a pensar por si mesmas, levando-as a refletir e criticar.

Tomando a fala da professora A, ao responder que “no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e consequentemente apresentarem suas visões de mundo”, percebemos que a entrevistada considera a importância de seus alunos desenvolverem o pensar crítico no momento que as solicitam na sua prática solicita sugestões para os temas dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Lipman et al (2001, p. 32) aludem sobre o significado dos conteúdos dados aos alunos:

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são *capta* e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.

A Professora B, apesar de enfatizar que filosoficamente ainda não pensou em trabalhar com seus alunos a construção do pensamento filosófico, notamos em sua fala que exercita o ato de filosofar inconscientemente quando diz que em sala de aula com seus alunos: “apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem”. Nessa direção, Chauí contribui enfatizando que (2003, p. 158): “o pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro”.

No contexto da proposta metodológica de Lipman, o pensar é composto por coerência, riqueza e curiosidade. Tendo esses três componentes, o pensamento na criança garantirá um pensar por excelência. (LIPMAN, 1990).

Por fim, perguntamos às entrevistadas de que forma metodológica ou por meio de qual recurso de ensino poderiam ensinar temas filosóficos para os seus alunos. Responderam:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	“A filosofia está presente diariamente no contexto da sala de aula, sempre que ensinamos aos nossos alunos determinados conteúdos percebemos a relação direta dos mesmos com filosofia, simplesmente por possibilitar o ato de pensar. Como na escola que eu trabalho não dispõe de muitos recursos didáticos procuro desenvolver as atividades pedagógicas com o que nos é possibilitado. Então, geralmente busco desenvolver em sala de aula a roda de conversa, que é um mecanismo de aprendizagem satisfatório ano que tange a exposição dialogada entre eu, professora e os meus alunos, em que pega um tema, como por exemplo, princípios e valores de uma família, e a partir daí se começa a explorar da criança a sua compreensão, a sua opinião acerca da temática abordada, tornando-se assim um ser pensante, ou seja, construindo em si uma identidade filosófica através do ato de pensar”
PROFESSORA B	“Eu penso assim, por meio das vivências reais confrontando o imaginários os desejos, os sonhos com o real, realizando as rodas de conversas, as exposições de situações e desafiando essas crianças que proponham soluções para essas situações por meio também de assistência de vídeos, leituras de textos, dinâmicas dentre outras coisas”.

Quadro 3: Recursos de ensino.

Fonte: Pesquisa empírica

Nesse questionamento observamos uma similitude nas repostas das professoras, pois ambas citaram a roda de conversa como recurso de ensino, que é um mecanismo muito utilizado na atualidade. Porém, é preciso acrescentar que no ambiente da pedagogia, principalmente na educação infantil, podemos encontrar outras nomenclaturas⁶¹ para essa atividade como: rodinha, hora da roda, hora da conversa ou ainda hora da novidade.

Segundo Devries e Zan (1998, p.115): “de todas as atividade da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sócio moral. Para muitos professores esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia”.

Apesar da roda de conversa propiciar a discussão, a proposta de filosofia para crianças vai além desse aspecto, pois um dos pilares da proposta é o diálogo, e vale acrescentar que o diálogo filosófico é diferente de uma conversa. Lipman (1990, p. 93) faz uma distinção entre o diálogo e a conversação, vejamos:

Se colocarmos em paralelo conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exatamente o inverso que se produz em relação ao segundo.

Lipman (1990) afirma que a prática pedagógica deve ser capaz de desenvolver um ensino critico, onde o diálogo, a reflexão, o pensar deliberativo e reflexivo sejam possíveis as

⁶¹Essas nomenclaturas são comumente usadas em nível das escolas municipais de São Luís. Muitas vezes são trazidas por formadoras em cursos que realizam, tanto internamente, tanto externamente no momento que viajam para outros estados. A pesquisa não evidenciou algumas nomenclaturas descritas numa dada fonte bibliográfica, apenas a nomenclatura hora da roda de Devries e Zan (1998).

crianças. Ao conceber uma proposta para educação dentro dos preceitos filosóficos, o autor apreende a Filosofia como um processo educativo que habilita a criança ao seu próprio pensar, buscando por meio dela mesma, o sentido das coisas e do mundo à sua volta, o que conseqüentemente, influencia positivamente a apreensão significativa dos conteúdos propostos também em outras disciplinas.

Diante de tudo isso, podemos inferir que o programa de Filosofia de Lipman propõe uma perspectiva diferenciada para a Educação, na qual os alunos possam experimentar currículos, desde a Educação Infantil, que os estimulem e/ou incentivem ao pensar bem, por intermédio da prática filosófica na sala de aula. (ELIAS, 2005).

4 CONCLUSÃO

A pesquisa constatou na escola investigada que as professoras trabalham com algumas categoriais de uma educação para o pensar, porém, ainda há uma falta uma consciência por parte delas no tocante às práticas que visem formar nos alunos um pensamento filosófico.

Consideramos que as professoras precisam se apoderar mais dos conhecimentos de Filosofia e de Filosofia da Educação. Neste último tipo de conhecimento, poderia ser inserido a proposta metodológica de Mathew Lipman na perspectiva de preencher lacunas epistêmicas de seus fazeres pedagógicos cotidianos em sala de aula.

Nas suas ações pedagógicas com as crianças, as professoras relataram que os incentivam a dialogarem, contudo por meio da entrevista e de nossas observações, verificamos que elas não ajudam seus alunos a superarem suas dificuldades em assimilar determinado conteúdo, pois não averiguam se esse conteúdo faz parte dos interesses dos alunos. Concordamos com Matthew Lipman quando afirma que os professores devem desenvolver nas crianças uma educação para o fazer pensar mediante ao uso do diálogo.

É importante acrescentar que Lipman (1998, p. 45), dizia que não bastava apenas um ensino "árido e seco", mas um ensino que realmente despertasse nas crianças um interesse significativo em algo que contribuísse significativamente na interação delas com os conteúdos escolares.

A pesquisa apontou que as professoras apesar de em alguns momentos buscam desenvolver um ensino para o pensar à luz de Lipman, na maioria das vezes reproduzem uma prática tradicional pedagógica de assimilação mecanicista de conhecimentos.

Concluímos afirmando que a proposta de ensinar filosofia para crianças pode permitir uma construção de um pensamento a partir de diálogos no contexto da interação, interesse e problemas dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006, de 7 de julho de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. CALDEIRON, Ana Cláudia. **Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas**. In: *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. – Campinas, SP: Associados, 2011. p. 153 – 171.

CHAUÍ, M., **Convite à Filosofia**. São Paulo, 13a.ed., Ática, 2003.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DINIS, Carlos Manuel dos Santos Jacinto. **O que é a Filosofia Para Crianças: Programa de Matthew Lipman**. Dissertação de Mestrado em Filosofia-Ética e Política. Covilhã (Portugal): UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, 2011.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para crianças**. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiania: Universidade Católica de Goiás, 2005.

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

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **Natasha: diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

_____. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Filosofia para Crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1998.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande (MS): Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

SHARP, Ann Margaret. A filosofia na educação das crianças. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia para Crianças:** A tentativa pioneira de Mathew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, Tania Silva de. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman.** Revistas Eletrônicas: Filogenese. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação, São Paulo, Atlas, 1995.

REDES DE UNIVERSITÁRIOS DE CLASSES POPULARES E TEIMOSIA: CAPITAL SOCIAL, DISPOSIÇÕES E TRAJETÓRIAS

Adalberto Carvalho Ribeiro
adalb.cr@gmail.com
UNIFAP

Sirliane da Costa Viana
sirliane81@gmail.com
UNIFAP

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as trajetórias escolares de jovens universitários oriundos de segmentos populares considerados casos de sucesso escolar. As categorias capital social e disposições são centrais. Interlocutores são Bourdieu (2004), Lahire (2004) foram fundamentais. Com menos evidência Ostrom;Ahn (2003). Os nacionais de destaque são Nogueira (2013) e Setton (2005). Hipótese é que a qualidade do capital social no âmbito familiar é importante para marcar as disposições dos indivíduos, mas não é determinante. Esses indivíduos acessaram redes e informações diversas fora da família que também influenciaram nas suas decisões. É, portanto, a rede diversificada desses indivíduos exitosos aliada às suas disposições individuais que os tornam capazes de acessar ambientes improváveis. Método de abordagem é Materialismo Dialético e o procedimento é a Análise de Conteúdo. Foram analisados 15 memoriais. Resultados apontam que a rede familiar, e suas regras, é um importante apoio nos estudos desses universitários, contudo, eles contam com a colaboração da rede externa. As duas redes ajudam a formatar as disposições individuais dos indivíduos. Mas não há um padrão definido para as interações.

Palavras chaves: Redes sociais; capital social; disposições individuais

I - INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as trajetórias escolares de jovens universitários oriundos de segmentos populares e considerados casos de sucesso escolar. A análise contempla a intenção de identificar as principais características de suas redes sociais, a qualidade do capital social familiar e as disposições individuais desses sujeitos. Conceitualmente, as categorias capital social e disposições são centrais, mas a noção de redes sociais ajuda a complementar o entendimento da problemática aqui destacada. Como interlocutores privilegiados Bourdieu (2004), Lahire (2004) foram fundamentais. Com menos evidência Ostrom;Ahn (2003) contribuíram com seu importante esquema conceitual. Os nacionais de destaque são Nogueira (2013) e Setton (2005). A hipótese é que a qualidade do capital social circulante no âmbito familiar é importante na formulação das disposições dos indivíduos, mas não é determinante. Esses indivíduos acessaram redes externas e informações diversas fora da família que também influenciaram nas suas decisões. É, portanto, a rede diversificada desses indivíduos exitosos aliada às suas disposições individuais que os tornam

capazes de acessar ambientes improváveis. São questões norteadoras: como se manifesta o capital social no interior das famílias dos universitários de classes populares? Quais disposições eles manifestam e influenciadas por quais aspectos? Quais evidências estão consignadas em seus memoriais que podem caracterizar manifestações de capital social, em especial das redes e da ordem moral doméstica, e de disposições individuais? A metodologia de abordagem se baseia no Materialismo Dialético e o método de procedimento é a Análise de Conteúdo.

O artigo está dividido em 6 seções incluindo esta introdução e as referências. Na seção II descreve-se a abordagem metodológica, os procedimentos utilizados, assim como o instrumento que foi objeto específico da busca pelas informações. Na seção III faz-se a reflexão sobre a problemática a partir das categorias escolhidas e seus respectivos autores.

Na seção IV revelam-se os achados de campo. Especificamente são os memoriais dos universitários de segmentos populares publicados na coleção “Caminhadas de universitários de origem popular” que são analisados. Fragmentos desses memoriais cuidadosamente verificados foram retirados a fim de lançar respostas para as questões norteadoras aqui delimitadas. As considerações finais vêm na seção V. Aqui procura-se fazer uma síntese e responder objetivamente as questões que nortearam o trabalho.

II - ABORDAGEM METODOLÓGICA

O método de abordagem é Materialismo Histórico Dialético. Ele permite trabalhar e enxergar as assimetrias na distribuição dos recursos sociais. O método de procedimento está baseado na Análise de Conteúdo, e neste caso, tem suas vantagens. Primeiramente, aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977). Esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007). Tem-se aqui, assim, pesquisa de cunho eminentemente qualitativa. Contudo, a fonte é secundária. O objeto da pesquisa são memoriais constantes da Coleção “Caminhadas de universitários de origem popular” publicada pelo Ministério da Educação (MEC) com 33 livros em 2009 e reunindo as

contribuições das universidades integrantes do Programa Conexão de Saberes implementado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC.

Foram escolhidos 3 livros das universidades federais de Mato Grosso, Rondônia e Alagoas. Neles contêm 24, 25 e 24, respectivamente, memoriais de bolsistas alunos dessas instituições federais que foram selecionados com base no critério renda, portanto, bolsistas comprovadamente oriundos de famílias populares e com risco de não permanecerem, à época, em suas instituições.

Foram escolhidos, de cada livro, 5 memoriais. No critério procurou-se os memoriais mais longos que contivessem mais de três laudas porque o pressuposto era de que, por serem mais longos, revelariam mais riqueza de detalhes das trajetórias de vida e escolar dos autores. Os memoriais também estão devidamente identificados razão pela qual os nomes serão revelados.

III - SOLIDARIEDADE E RECIPROCIDADE NA REDE FAMILIAR: INFLUÊNCIA NAS DISPOSIÇÕES INDIVIDUAIS DO PROCESSO SOCIALIZADOR

Solidariedade e reciprocidade são dois elementos importantes de um recurso social ainda pouco estudado como fenômeno importante para o sucesso escolar das pessoas. Falamos do capital social.

Bourdieu (2004, p. 67), o define como

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas [...] ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (Grifos originais)

Para ele, o capital social é um ativo impessoal que oferece vantagens aos indivíduos, famílias ou grupos que estão mais bem relacionados. Bourdieu, assim, considera a assimétrica distribuição e reprodução do poder e das desigualdades sociais em seus estudos de capital social.

A noção de capital social impôs-se como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais que, mesmo sendo claramente compreendido no nível dos agentes singulares [...], não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado. Tais efeitos [...], são particularmente visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico

ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar [...] (BOURDIEU, 2004, p. 67)

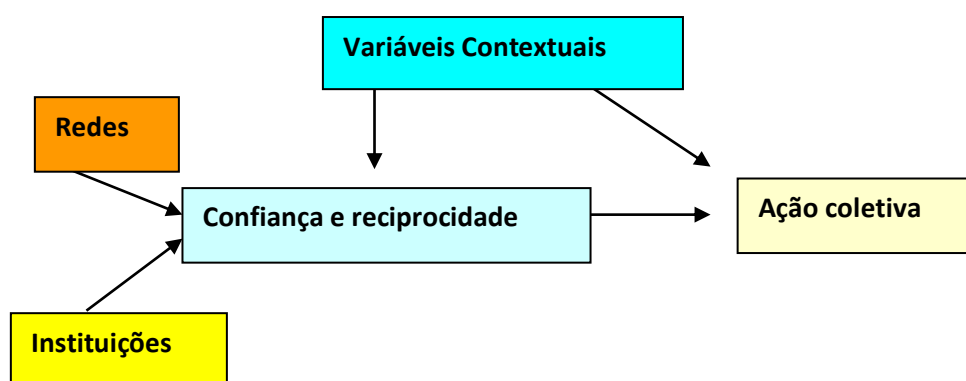
Redes sociais, por seu turno, referem-se a um conjunto de pessoas (ou organizações ou outras entidades sociais) conectadas por relacionamentos sociais, motivados pela amizade e por relações de trabalho ou compartilhamento de informações e, por meio dessas ligações, vão construindo e reconstruindo a estrutura social (TOMAEL; MARTELETO, 2006)

O estudo das redes coloca em evidência um dado da realidade social contemporânea de que os indivíduos, dotados de recursos e capacidades propositivas, organizam suas ações nos próprios espaços políticos em função de socializações e mobilizações suscitadas pelo próprio desenvolvimento das redes (MARTELETO, 2001).

Cuando se habla de una Red, se entiende como un grupo de individuos que, en forma agrupada o individual, se relacionan con otros con un fin específico, caracterizado por la existencia de flujos de información (VELAZQUES ALVAREZ; GALLEGOS NORNAN, 2005).

A análise de redes não constitui um fim em si mesma. Ela é o meio para realizar uma análise estrutural cujo objetivo é mostrar que a forma de rede é explicativa dos fenômenos analisados. Mas uma rede não se reduz a uma simples soma de relações. A sua forma exerce uma influência sobre cada relação. É uma abordagem que permite conhecer as interações entre qualquer classe de indivíduos partindo de dados de tipo quantitativos e qualitativos. Envolve um conjunto de atores (os pontos, nós entre os agentes) entre os quais existem vínculos (ou relações). As redes podem ter muitos ou poucos atores e uma ou mais classes de relações entre pares de atores. Desse modo, verifica-se que o conceito de redes sociais ajuda nas respostas aqui buscadas. As redes sociais também são componentes do capital social.

Por sua vez, Ostrom; Ahn (2003, p. 10) veem o “capital social como um atributo dos indivíduos e de suas relações, que acrescenta suas habilidades [ou capacidade] para resolver problemas de ação coletiva”. Note-se o esquema 1.



Esquema 1 – Formas de capital social e sua vinculação com a ação coletiva

Fonte: Ostrom; Ahn (2003)

A formulação de Ostrom e Ahn, acima é muito interessante e traz um componente a mais: a utilidade do capital social para resolver problemas de ação coletiva. No caso do presente artigo não se vai abordar esta questão específica – ação coletiva – ainda que seja plenamente possível o fazer se se considerar que os esforços para os estudos de um filho poderia ser um projeto coletivo de uma dada família. Contudo, por hora, mais importante para o foco das respostas que surgem é o exame do Esquema 1 e sua importância para as evidências a serem demonstradas na próxima seção.

O esquema, portanto, reitera, didaticamente, a importância de um capital social de qualidade, ou seja, rico em confiança, reciprocidade e solidariedade. A riqueza desse recurso independe da quantidade do recurso econômico que qualquer família pode ter. É certo que a variável contextual da estrutura socioeconômica tem um peso de influência na vida de qualquer família. Em contextos socioeconômicos muito vulneráveis as famílias ficam não só mais expostas aos diversos tipos de riscos, como acessam menos recursos em quantidade e, em tese, até em qualidade. Por outro lado, há, como se sabe, fartamente pela literatura, uma associação entre desempenho escolar e origem social. Contudo, muitos estudos têm se preocupado em revelar razões do improvável (Lahire, 2004) quando indivíduos de segmentos populares negam seu próprio destino e se tornam casos de sucesso profissional com histórico de desempenho escolar surpreendente.

Neste sentido, vale a pena, neste momento, uma reflexão de natureza teórica: as noções de “ordem moral doméstica”, “formas de autoridade familiar” e “formas familiares de investimento pedagógico” formuladas por Bernard Lahire, tem tudo para ser um dos componentes importantes do capital social de Bourdieu. Como ainda se vê no Esquema 1 acima um dos componentes do capital social sãs as instituições. Instituições no sentido de regras, formais e informais, que se consolidaram em determinado ambiente.

Embora Lahire (2004) dê uma atenção especial a produção da escrita para compreender chances de sucesso ou de fracasso escolar de indivíduos ele articula essa variável com mais outras quatro: 1) condições e disposições econômicas, 2) ordem moral doméstica, 3) formas de autoridade familiar e 4) formas familiares de investimento pedagógico.

Ora! Muitas das condutas e comportamentos de indivíduos produzidas no seio de sua família tem a ver com as instituições que ali se consolidaram informalmente, e em alguns casos até formalmente. Por exemplo: algumas famílias – independente de condição econômica – adotam como regra formal publicar as notas dos filhos em cartazes afixados na parede de algum cômodo da casa⁶². Como se sabe, existem famílias que utilizam essas estratégias como forma de premiar os filhos ou de estabelecer entre eles competição.

No sentido acima, a categoria disposições individuais soma-se aos esforços em buscas das respostas aqui procuradas porque os indivíduos, conforme seus processos socializadores e a influência da qualidade do capital social que circula no seu ambiente familiar, ou fora dele, pode obter um perfil mais afeito ao desejo dos pais. Fará isso por razões objetivas quando retribui de bom grado todo o investimento (monetário ou não-monetário) que os pais fazem em seus estudos, ou por razões subjetivas quando se sentem moralmente preso àquele tipo de relação que “o obriga” a não decepcionar àqueles que só querem o seu bem.

Para Nogueira (2013)

As disposições seriam justamente aquilo que foi incorporado a partir do processo de socialização e que, supostamente, passou a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes. Correspondendo a experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si.

Portanto, fica evidente que para se entender o êxito escolar de indivíduos de segmentos populares, é fundamental a compreensão de seus processos socializadores afetados que são pelo acesso aos recursos sociais, e pela qualidade do capital social construído no âmbito familiar, e ainda, de acordo com as variáveis sistematizadas por Bernad Lahire.

A questão não é trivial porque as épocas mudam e conforme Setton (2005) o processo de socialização contemporâneo tem suas particularidades. A autora citando Lahire assinala que

Para ele, aquilo que vivemos com nossa família, na escola, com amigos ou no trabalho, não é sinteticamente somado de maneira simples. Sem postular

⁶² O autor constatou este fato em pesquisa feita no ano de 2011 com uma família de “baixa renda” ao ver um cartaz na sala da casa com os nomes dos filhos e suas respectivas notas nos bimestres escolares.

uma lógica de descontinuidade absoluta, pressupondo contextos diferentes, pode-se pensar as experiências como não sendo sistematicamente coerentes, homogêneas e compatíveis. Cada vez mais o contato precoce com outros universos além da família está presente em nossas vidas. Lahire afirma ainda que é difícil conceber um universo coerente e harmonioso em relação ao universo familiar. Para ele, é necessário constatar que a experiência da pluralidade de mundos tem todas as chances de ser precoce nas sociedades atuais. Vive-se simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados e não equivalentes.

Com base ainda em Lahire, mas também em Dubet, a autora acima mencionada destaca

Eles chamam a atenção para o fato de que, à medida que os universos de referências sociais e identitários compartilhados se multiplicam e se diversificam, à medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar. Nesse caso, os atores sociais não se reduziram a uma identificação coerente com papéis sociais identitários e com padrões normativos institucionais atribuídos a eles, nem interiorizariam linearmente projetos institucionais, mas articulariam uma gama variada de padrões e valores identitários. Portanto, é possível conceber suas práticas e experiências sociais com base em uma combinação de várias lógicas de ação, que os ligam a uma variedade de espaços institucionais (cf. Dubet, 1996; Lahire, 2002). Mais do que isso, é possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos.

Pelo exposto até o momento, as evidências teóricas revelam que as trajetórias de vida e escolares dos sujeitos, de um modo geral, se complexificaram um pouco mais nos dias atuais fazendo-os sofrer influências diversificadas, de várias instituições, com combinações de lógicas também diversas. Por isso Setton conclui que

é importante salientar que essa circulação e a intensidade de penetração de novas formas de pensar e agir, em outras palavras, a circularidade de novas maneiras de conceber e interpretar o mundo, serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular, pois estão continuamente sujeitas aos condicionamentos sociais e às trajetórias individuais ou de grupos. Não se trata de um processo homogêneo e massificado. Trata-se sempre de experiências individuais que se apropriam da heterogeneidade e da complexidade do mundo social a partir de um repertório conquistado a priori e um devir construído no presente.

IV - ACHADOS DE CAMPO – REDES E TRAJETÓRIAS: A TEIMOSIA DOS UNIVERSITÁRIOS POPULARES

Todos os 15 memoriais analisados apresentam trajetórias de universitários marcadas pelas desigualdades estruturais presentes na sociedade capitalista e, dentre eles, somente uma mulher foi aprovada já de primeira vez, e para o curso de Medicina, este, considerado um curso de prestígio. Os demais optaram ou foram levados a optar por cursos com menos prestígio social, quase sempre para os cursos de licenciaturas. O acesso, à exceção da universitária Nádia Tomiko Anabuki, do curso de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso que fez apenas um processo seletivo, é construído por meio de várias tentativas. Alguns mais de três vezes para, finalmente, realizarem “o sonho”, com eles próprios afirmam nos memoriais, de se tornarem universitário de uma universidade pública federal.

Reitere-se que os 15 memoriais objeto da presente reflexão foram escolhidos com base na quantidade de laudas escritas: mais de três páginas. Assim, se pressupôs que com mais informações narradas poder-se-ia encontrar os elementos procurados. Os livros foram organizados por SOUZA et al (2009).

Nos memoriais procurou-se 1) aspectos de suas heranças culturais familiares com destaque para profissão dos pais e seus níveis de escolaridades, 2) aspectos que possam revelar a confiança dos autores dos memoriais nos pais ou em quem os criou, o reconhecimento de que eles foram importantes para os estudos dos autores, costumes que demonstrem o valor que os pais ou responsáveis atribuíam à Educação, 3) costumes e condutas que revelem aspectos da ordem moral doméstica, 4) a rede familiar e rede externa e, 5) disposições individuais. Com a caracterização, especificamente desses cinco aspectos, procurou-se compreender a problemática ora em questão.

- As heranças culturais familiares de todos eles são oriundas de segmento muito populares, inclusive da universitária do curso de Medicina. Os pais de Nádia Anabuki são descendentes de migrantes japoneses e seu pai, nascido em 1948, conseguiu terminar o antigo curso primário na cidade de Batatais no interior de São Paulo. Sua mãe, criada em uma grande colônia de japoneses absorveu grande parte da cultura nipônica e teve, assim como seu pai, “uma educação familiar rígida e disciplinada.”⁶³ Faz-se destaque da trajetória desta universitária porque o caso dela é ainda mais revelador considerando que as ocupações econômicas de seus pais eram também muito simples: a mãe dona de casa e o pai um agricultor.

Marilúcia Sebastião dos Santos, graduanda em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), filha de pedreiro e cuja mãe cuidava apenas do lar. De família grande com

⁶³ Nádia Tomiko Anabuki, à época graduanda em Medicina pela UFMT, página 73.

11 irmãos, nasceu no vilarejo de Usina Ouricuri, interior de Alagoas, pertencente ao município de Atalaia. Pais apenas alfabetizados.

Marcio Pereira Monteiro, graduando em Música pela UFAL, nasceu em Ipioca, litoral norte da capital alagoana e foi criado com os avós maternos, ele trabalhador rural e pescador e ela dona de casa. “A residência era muito simples e por não ser de alvenaria, estava vulnerável a chuva.”⁶⁴

Ana Gleice Costa da Silva, graduanda em Química pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), filha de autônomos que trabalhavam com lanchonete que servia refeições às margens da BR-364. “Minha mãe trabalhava na cozinha e atendia ao público e meu pai fazia as compras repondo o estoque e de certa forma era o nosso motorista. [...] meu pai é semi analfabeto.”⁶⁵

Leandro Corrêia, graduando em Educação Física pela UNIR e filho de uma família rural, pai agricultor que estudou até a 4ª série do antigo Primário e de mãe que sempre trabalhou na roça tendo estudado até a 2ª série também do Primário.

Das características acima, **retiradas dos memoriais, infere-se que a herança e o capital cultural familiar é pouco expressivo e que as condições matérias de vida desses estudantes foram marcadas por muitas dificuldades.**

- A confiança dos sujeitos investigados nos seus pais ou responsáveis, o reconhecimento de que os estudos eram valorizados e costumes que caracterizem essas condutas parecem estar bem demonstrados. Vejamos.

Franciane Farel da Silva, graduanda em Pedagogia pela UNIR revela que mesmo em momento em que “as coisas não estavam fáceis”, quando estava com 4 anos de idade os pais a matricularam em uma escola particular chamada Centro Educacional Peter Pan, onde começou os estudos no Pré-I. E revela: “Minha maior felicidade foi quando minha mãe foi na escola pegar o Boletim e fazer minha matrícula. Eu estava como aprovada no 1º ano, isso foi demais.”⁶⁶

Lucinéia Miranda Sanches, graduanda de Letras/Espanhol pela UNIR revela que seu pai, um lavrador, não estudou mas tinha que levar os primos até a escola e ficava assistindo as aulas pela janela. Fez tanto isso que aprendeu a ler e escrever chegando, mais tarde, a auxiliar os filhos nas tarefas de “dever de casa”.

⁶⁴ Marcio Pereira Monteiro, à época graduando em Música pela UFAL, página 50.

⁶⁵ Ana Gleice Costa da Silva, à época graduanda em Química pela UNIR, página 15.

⁶⁶ Francinei Farel da Silva, à época graduanda em Pedagogia pela UNIR, página 25.

Patrícia dos Santos Lima, graduanda em Letras/Inglês pela UNIR relata que começou a estudar com 3 anos de idade em uma escola particular. Quando a família se mudou para a cidade de Teresina, no Piauí, ela foi estudar em uma escola particular luterana coordenada por um pastor americano. Ao ficar de recuperação em Matemática seus pais ficaram surpresos e conversaram com ela para saber o que estava acontecendo.

Pelos fragmentos evidencia-se que **os pais dos autores dos memoriais zelavam pelos estudos dos filhos e passavam a mensagem do quanto seria importante estudar** por meio de gestos e condutas valorativas.

- Uma importante característica quanto aos costumes é o que Lahire (2004) chamou de ordem moral doméstica.

Rômelo Duarte Vilela, graduando em Agronomia pela UFAL relatou que sua família sempre foi muito unida e que desde criança seus pais sempre se preocuparam em lhe dar uma boa educação. Que os primeiros cinco anos de estudos foram em escolas particulares. Deixou de estudar em escola particular porque ficou muito pesado para os pais pagarem as mensalidades para os três filhos e que chegou a ocorrer inadimplência por um ano inteiro nas mensalidades deles. Os pais mesmo inadimplentes não deixavam de matricular os filhos em escolas particulares.

Jonathan Anderson de Paula Calda, graduando em Geografia pela UFMT narra que seu pai concluiu o Ensino Médio e que sempre estudou em bons colégios. A mãe, apesar de dona de casa sempre incentivou, junto com o pai, os filhos a estudarem. O Ensino Fundamental de Jonathan foi em colégio particular pois os pais, apesar de não estarem bem de situação financeira, sempre quiseram que ele e o irmão estudassem em bons colégios. Sua mãe sempre acompanhou as tarefas e obrigações escolares dos filhos sendo abordada pelas outras mães que elogiavam seu filho em relação aos estudos.

Lucas Conceição de Melo Nogueira, graduando em Ciências Sociais pela UNIR relata que foi com o apoio de todos de sua família que conseguiu chegar ao ensino superior. Segundo ele, “[...] Ajudar no trabalho era regra da casa, mas estudar era uma ordem.”⁶⁷

A **presença de costumes e atitudes no seio familiar** que podem traduzir um conjunto de **atributos das famílias** característicos de ambientes **com ordem moral doméstica bem delimitados** ficam evidenciado nos relatos acima.

- Rede familiar e rede externa. São importantes aportes socializadores nas trajetórias das pessoas e que marcam suas disposições individuais no momento das escolhas a serem feitas.

⁶⁷Sales Conceição de Melo Nogueira, à época graduanda em Ciências Sociais pela UNIR, página 70.

Jonathan Anderson de Paula Calda, da UFMT, relata que sempre teve sorte para fazer bons amigos. Na 7ª série conheceu Ricardo que estudava na mesma sala que ele, assim como Vinicius que estudava na sala do seu irmão. Os quatro formaram uma bela amizade e Ricardo o ajudou muito repartindo o lanche porque tinha melhores condições financeiras. “Era uma espécie de banco, pois ele ajudava muito com xerox e outras coisas mais.”⁶⁸ Também relata que outro amigo de nome Rodrigo o convidou para trabalhar com serviços de limpeza de piscina uma que que Jonathan estava procurando trabalho.

Leonardo Henrique Correia dos Santos, da UFAL, relata que no período das provas ao processo seletivo da Universidade Federal de Alagoas ele e sua mãe ficaram por três dias na capital alagoana na casa de amigos da família uma vez que eles moravam no interior de Alagoas.

Lucineia Miranda Sanches, da UNIR, revela que aos 10 anos de idade começou a trabalhar como Babá e aos 14 como doméstica na casa da diretora da escola em que ela estudou e que, segundo Lucineia, era uma “pessoa muito legal”.

Adalberon Júnior, da UFAL, relata que ao ir para Maceió fazer cursinho só conseguiu pagá-lo com ajuda das tias, pais e avós.

Assim, **vai se desvelando que as redes internas e externas têm impacto em suas trajetórias**, assim como para qualquer pessoa. É aí que **vai se formando o capital social das pessoas por meio das relações de amizade com os laços de confiança e sentimentos de reciprocidade e solidariedade**.

- Finalmente demonstra-se abaixo alguns fragmentos sobre as disposições individuais dos sujeitos investigados. Importante perceber como eles vão no decorrer de suas trajetórias escolares tomando decisões próprias a partir do conjunto de influências que receberam de suas redes familiares e externas, das informações que acessaram, mas também realizando “cálculos” muito particulares que estão completamente de acordo com o sonho de acessar o ensino superior.

Vivia Dayana Gomes dos Santos, da UFAL, durante o 2º ano do ensino médio começara suas reflexões sobre qual opção de curso ao ensino superior. Como estudou sempre em escola pública a opção por Odontologia ficava para trás. Vivia considerou que o curso era muito concorrido e optou por uma profissão que proporcionasse um emprego garantido: os cursos de licenciaturas não eram tão concorridos assim.

⁶⁸ Jonathan Anderson de Paula Calda, à época graduando em Geografia pela UFMT, página 57.

Então, optei pelo curso de Matemática, pois das disciplinas que estudara na escola, Matemática era a que mais se identificava comigo. Além do mais, sabia que, ao me formar, não ficaria desempregada devido à grande carência de professores na área de exatas.⁶⁹

Rômél Duarte Vilela, da UFAL, relata que prestou seu primeiro vestibular para Zootecnia na Universidade Federal de Alagoas, em 2002. Dividido em duas fases ele não passou “nem na primeira”. Tentou curso técnico para Técnico em Zootecnia com prova em nível de ensino fundamental e também não foi aprovado. Em 2003 tentou vestibular na UFAL para o curso de Geografia tendo sido aprovado mas os critérios de desempate o deixaram novamente de fora. Segundo ele

Ter estudado na escola agrícola, foi uma experiência decisiva para meu futuro. [...] No decorrer de 2003, mesmo estudando nas EAFS, em julho, matriculei-me novamente no cursinho. Ia prestar vestibular para Agronomia [...] me inscrevo para o vestibular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ [...] vou ao Crato no Ceará, prestar a prova da Rural do Rio. Tínhamos que ir e voltar correndo, pois a prova da UFAL era na mesma semana. Nesse ano, foram nove dias de provas de vestibular. [...] O resultado do vestibular na UFRRJ é que mais uma vez não passei. Aqui na UFAL passei para a segunda fase. Dessa vez havia me esforçado um pouco mais nos estudos e, também, já estava há dois anos estudando em cursinho. [...] Foi quando saiu meu nome como classificado em Agronomia. Nem sei que tipo de sentimento me tomou naquele momento [...] Enfim, entrei na universidade pública, depois de três frustradas tentativas.⁷⁰

Marviney Aparecida de Oliveira Paulino, da UFMT, relata que no ano 2000 prestou vestibular e não conseguiu passar. Em 2005 ao conseguir a isenção do pagamento da taxa de inscrição ao vestibular, para sua felicidade passou no vestibular para o curso de Serviço Social. Foi a maior festa na família porque ela foi a primeira a estudar em uma universidade pública federal. Os seus irmãos também conseguiram chegar no ensino superior mas em faculdades privadas e mediante muitos esforços e sacrifícios financeiros.

Liliane Martinha do Nascimento, da UFMT, diz que prestou vestibular cinco vezes. A primeira foi para Direito, na terceira vez para Matemática e na quarta para Contabilidade foi somente classificada mas não aprovada. Então foi preciso fazer cursinho para obter aprovação em Economia.

São com todos os fragmentos acima, revelados pelos sujeitos aqui investigados, por meio de seus memoriais, todos publicados com as devidas identidades **que se demonstrou histórias fantásticas de resistência e porque não dizer de “teimosia”**.

⁶⁹ Vivia Dayana Gomes dos Santos, à época graduanda em Matemática pela UFAL, página 62.

⁷⁰ Rômél Duarte Vilela, à época graduando em Agronomia pela UFAL, páginas 83/84.

A trajetória dessas pessoas de origem popular, como de qualquer pessoa, está completamente imbricada com seus processos socializadores. É claro que se pode dizer que eles, os sujeitos autores desses memoriais, são pessoas de sucesso escolar. Deve-se dizer que eles atingiram o sucesso escolar, ainda que a grande maioria deles a duras penas. Mas eles superaram as adversidades que surgiram pelo caminho.

O capital social desses sujeitos é influenciado em qualidade e quantidade pela rede familiar. Mas no âmbito de suas famílias as regras e a ordem moral doméstica podem ser condições, e geralmente são, condições importantes, para a formulação das disposições individuais de cada um. No ambiente familiar, dependendo do contexto, se estabelecem regras baseadas na confiança, na reciprocidade e na solidariedade. Ambientes assim tornam possíveis desafios antes improváveis como é o caso do acesso ao ensino superior por estudantes oriundos de camadas populares.

Por outro lado, a influência das variáveis contextuais da estrutura socioeconômica, combinadas com as redes externas e informações que esses sujeitos adquiriram no processo socializador contemporâneo o fizeram formular cálculos específicos aumentando assim suas chances de oportunidades naqueles contextos. Eles encontraram pelo meio dos seus caminhos pessoas que lhes apoiaram com recursos monetários ou não-monetários, familiares e parentes, ou amigos de escola, professores, vizinhos. Esses apoiadores lhes deram palavras de incentivo, lhes serviram de exemplo e os ajudaram na sustentação dos sonhos aqui revelados.

As disposições individuais traduzidas em decisões objetivas estão por meio de cálculos instrumentais, muitas vezes, alimentadas por projetos subjetivos: se tornar um profissional financeiramente estável, um médico, um advogado. Porém, como se viu, nem sempre essa oportunidade é exequível. É que as chances de oportunidades podem ficar reduzidas dependendo das variáveis contextuais. Mas não se pode dizer que as chances de se acessar recursos escassos (como Medicina e Direito nas universidades federais, por exemplo), são zero.

No caso do presente estudo, tem-se um recorte específico que aponta apenas um caso para onde a universitária focou na Medicina com pleno sucesso. Mas eis aqui uma comprovação de que quando reunidos e bem combinados um conjunto de elementos que tornam o ambiente favorável a desafios improváveis, aliados a capacidade subjetiva do indivíduo em se dispor a competir pelo recurso de maior prestígio, essas chances de oportunidade, antes tidas como inviáveis ou até impossíveis se tornam factíveis e acessíveis.

As trajetórias dos autores dos memoriais são marcadas por assimetrias de todas as ordens (econômica, cultural, social, educacional, etc.), o que impactou no acesso aos diversos tipos de recursos e na formatação do recurso capital social. Aqui é preciso considerar que em se tratando de classes sociais o capital social dos segmentos populares é construído no ambiente e na rede de relações as quais fazem parte. Assim não é comum, não é normal, encontrar médicos nessas redes e as chances de um médico confiar no coletivo deste segmento social são remotas. Contudo, em uma escala micro e delimitada a qualidade do capital social independe de classes sociais e condição econômica. É só considerar como se produz, por exemplo, no seio familiar (de qualquer família) as condições dos importantes componentes (vide Esquema 1) do capital social, como a confiança e a solidariedade. Estes elementos são mais ou menos proveitosos para os membros de qualquer família independente de sua posição social na hierarquia econômica da sociedade. De modo que é plenamente possível, aliás como revelaram os memoriais aqui verificados, sujeitos de camadas populares serem capitalizados por esse recurso chegando a lugares antes pouco prováveis.

Foram, portanto, muito úteis as noções conceituais de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire; as explicações de Nogueira e de Setton para a busca dos fragmentos específicos retirados dos memoriais que pudessem revelar que a construção de trajetórias certamente está ligada às variáveis objetivas e subjetivas. Fica claro que não houve linearidade nas trajetórias dessas pessoas. Não há, portanto, uma regra fixa que possa assegurar a determinação de um elemento do capital social sobre outro elemento.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo foi analisar trajetórias escolares de jovens universitários oriundos de segmentos populares com êxito escolar. Procurou-se identificar as principais características de suas redes sociais, a qualidade do capital social familiar e suas disposições individuais. Capital social e disposições individuais foram as categorias centrais e Bourdieu (2004), Lahire (2004), Ostrom;Ahn (2003), Nogueira (2013) e Setton (2005) importantes como interlocutores na presente reflexão.

A hipótese foi de que a qualidade do capital social circulante no âmbito familiar dos universitários é importante na formulação de suas disposições individuais, mas não determinante. Como eles acessam redes externas e informações diversas fora da família

também são por elas influenciadas. Portanto, a rede diversificada desses indivíduos, exitosos na escola, aliada às suas disposições individuais é que os tornam capazes de acessar ambientes improváveis.

Esta hipótese pode ser considerada confirmada, contudo, as trajetórias dos indivíduos não são lineares. Parece não haver nenhum elemento determinante nem do ponto de vista da estrutura econômica da qual se originaram, nem do ponto de vista da ordem moral doméstica, capazes de apontar o destino de cada um deles.

O que foi encontrado é que em determinadas condições, se bem combinadas, ou por razões intencionais, ou por razões do acaso, as possibilidades de êxito escolar aumentam. Isto é, com as famílias desses universitários se percebeu suas preocupações, condutas, procedimentos e orientações para que seus filhos chegassem aonde chegaram: no ensino superior. Entretanto, não é possível afirmar que existiria uma “fórmula ótima”, onde àqueles que seguem um modelo com ordem moral doméstica bem definida para o êxito escolar dos filhos, confiança e solidariedade bem consolidadas, redes familiares e externas de apoio teriam, necessariamente, sucesso escolar.

Mas, realmente, é possível dizer que a tentativa de construir essa fórmula ótima, e pô-la em prática, pode minimizar os impactos das assimetrias existentes na distribuição dos recursos sociais. Neste sentido, é possível dizer, que a hipótese é confirmada, para estes, e somente para os casos aqui estudados. Não é possível afirmar que sirva para todos os demais casos de jovens de camadas populares.

As evidências mostraram que o capital social no interior das famílias dos universitários de classes populares investigados se manifesta com a presença dos elementos confiança e solidariedade. Os fragmentos dos memoriais acima descritos comprovam essa assertiva. Também ficou evidenciado que as disposições individuais dos autores dos memoriais são implicadas pelas influências externas das redes familiares, de parentesco, vizinhança e amigos e que nestas disposições individuais há muito de determinação pessoal deles, um esforço particular para atingir o sonho de entrar em uma universidade pública federal.

Mais pesquisas são necessárias para se averiguar a possibilidade, em determinadas condições de combinações adequadas de variáveis aqui analisadas, de êxitos escolares recorrentes de universitários de origem popular.

VI – REFERENCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

- BOURDIEU, Pierre. **O capital social: notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes. 2004. 247 p.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- MARTELETO, Regina Maria. Análises de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência de informação. **Revista Ciência da Informação**. Brasília, v. 30, n. 1. p. 71-81, jan-abr 2001.
- MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- OSTROM, Elinor; AHN, T. K. Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. **Revista Mexicana de Sociología**. v. 65, n. 1, p. 155-233. 2003.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, Revista de Sociologia** da USP, v. 17, n.2. pp. 335-350. Novembro 2005.
- SOUZA, Ana Inês; BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza (Orgs). **Caminhadas de alunos de origem popular**: UFAL. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró Reitoria de Extensão. 100 p. 2009
- _____, (Orgs). **Caminhadas de alunos de origem popular**: UNIR. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró Reitoria de Extensão. 88 p. 2009
- _____, (Orgs). **Caminhadas de alunos de origem popular**: UFMT. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró Reitoria de Extensão. 84 p. 2009
- TOMAEL, Maria Inês.; MARTELETO. Redes sociais: posições dos atores no fluxo de informação. **Revista Ciência da Informação**. Florianópolis. n. especial. 2006.
- VELAZQUES ALVAREZ, Alejandro O; GALLEGOS NORNAN, Aguilar. **Manual introductorio al análisis de redes sociales**. Ejemplos prácticos com UCINET 6.85 y Netdraw 1.48. Junio 2005.

MOTIVAÇÃO PARA A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prof. Dr. Francisco Ednardo Barroso Duarte - UFPA⁷¹

Prof.^a Dra. Sonia Eli Cabral Rodrigues - UFPA⁷²

Prof. M.Sc. Márcia Simão Carneiro - UFPA⁷³

Agência Financiadora: CNPQ

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o estudo sobre as motivações de professores do ensino fundamental para a permanência na profissão docente. Com base na perspectiva da pesquisa qualitativa foi desenvolvido este estudo, em consonância com o referencial teórico das representações sociais. Foram realizadas entrevistas com 17 professores que lecionam em escolas do ensino fundamental do município de Belém-Pa. Com base na análise dos fatores para permanência na docência, predomina a imagem do trabalho docente como uma missão que exige perseverança, comprometimento social, atrelado a ideia de “vocação sacerdotal”. A pesquisa também identificou que as motivações extrínsecas dos professores estão atreladas à estabilidade financeira e garantia de sustento de suas necessidades, mesmo reconhecendo que o salário que recebem não é condizente e nem valoriza o trabalho que desenvolvem.

Palavras-chave: Motivação docente. Trabalho docente. Profissão docente.

Introdução

Este artigo se propõe a discutir a *motivação* para a profissão docente a partir das representações sociais de docentes do ensino fundamental de escolas públicas do município de Belém - Pará. O presente texto resulta da pesquisa “Permanecer ou não na docência: uma análise psicossocial sobre a permanência na profissão docente por parte de professores e suas implicações em suas permanências na perspectiva de seus trabalhos e dos desafios da contemporaneidade”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE). Iniciamos nossa escrita com uma breve revisão teórica para fundamentar as discussões analíticas sobre o estudo mencionado. Em seguida apresentamos a metodologia utilizada e os resultados sobre o que dizem os professores – participantes deste estudo.

⁷¹ Professor Adjunto de Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), Membro do Grupo de Pesquisa Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE). E-mail: ednardo22@yahoo.com.br

⁷² Psicóloga, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professora Adjunta da UFPA- Faculdade de Educação do ICED da UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) cadastrado no CNPQ. E-mail: soniaely@ufpa.br

⁷³ Enfermeira Obstétrica, Mestre em Enfermagem, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Membro do Grupo de Pesquisa Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) cadastrado no CNPQ. Professora Assistente do Curso de Enfermagem da UFPA. E-mail: marsimao@oi.com.br

Embora a motivação já venha sendo discutida desde o final dos anos de 1960, na atualidade, esta categoria tem ganhado destaque como objeto de estudo em diferentes campos do conhecimento, mais especialmente nas áreas da psicologia, da sociologia, da linguística aplicada e da educação. Suas concepções teóricas têm sido largamente discutidas por autores destas áreas nas quais podemos destacar Deci e Ryan (1996), Dörnyei (1997; 1998; 2005), Dörnyei e Ottó (1998), Lieury e Fenouillet (2000), Brown (2007), Tapia e Fita (2009), Thanasoulas (2009), Bzuneck (2010), Boruchovitch (2010), Marotz e Lawson (2012), Schwartz (2014) entre outros.

Inicialmente, a motivação começou a ser tratada pelo autor Abraham Maslow (1968), que tratou a hierarquia da necessidade humana e suas relações com o desenvolvimento da personalidade do sujeito. Para este autor "existe uma tendência natural pela qual os indivíduos se tornam cientes de cada uma dessas necessidades, sendo assim motivados por elas em ordem ascendente" (SILVA, 2001, p.228).

De acordo com Dörnyei (1997; 1998; 2005), a motivação é parte indistinta da essencialidade humana, destacando-se geralmente em ordem de prioridades, isto é, sua insurgência pode vir da mais básica e instintiva necessidade de sobrevivência àquelas necessidades socialmente construídas, valorizadas e compartilhadas por um grupo ou cultura. Segundo este estudioso, a motivação define-se como a força motriz que nos mobiliza e sustenta nosso ímpeto necessário para continuar vivendo. Em consonância com a concepção deste autor, Lieury e Fenouillet (2009, p. 09) descrevem a motivação como "o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada à pessoa está, mais persistente e maior é a atividade".

Deci e Ryan (1996), por sua vez, ao destacarem a existência das necessidades humanas básicas, ordenam-nas em uma hierarquia de predominância: necessidades fisiológicas ou de sobrevivência; de segurança; de amor ou estima; de pertença ou de aceitação e, por fim, de autorrealização. As três primeiras são consideradas necessidades de carência e tendem a ser episódicas e ascendentes, enquanto as duas últimas podem ser entendidas como necessidades de crescimento e se encontram em desenvolvimento contínuo e em constante progressão. Nesta perspectiva, as autoras também destacam dois conceitos indispensáveis para o entendimento da sua teoria da motivação, a saber:

Autodeterminação, que diz respeito ao sentimento de escolha ou livre-arbítrio dos indivíduos e que se opõe à ideia de coerção externa, pressão social e avaliação, e também o conceito de *competência percebida*, que está diretamente relacionado ao tratamento dado à autoestima e à autorrealização (DECI; RYAN, 1996 apud DUARTE, 2010, p. 50).

Autores como Deci e Ryan (1996), Dörnyei e Ottó (1998), Brown (2007), Lieury e Feinouillet (2009) e Tapia e Fita (2009) destacam e concordam com a existência de duas categorias dentro dos estudos da motivação, aquela que vem fora da subjetividade do sujeito, externamente, e aquela cujo despertar surge de razões interiores ou internas.

Os mesmos autores fazem coro ao definir estes tipos específicos em: a) Motivação Extrínseca, cuja origem repousa sobre fatores externos ao indivíduo, em que geralmente o indivíduo faz a tarefa ou executa certas proposições da sua cotidianidade ou não, basicamente para ser recompensado; b) Motivação Intrínseca, que se origina em instâncias e razões internas na subjetivação do indivíduo, relacionando-se à sua essencialidade, seus interesses, seus gostos e suas formas de leitura e de interpretação do mundo. Neste tipo de motivação, não há necessidade de existir recompensas, visto que a tarefa em si mesma parte de um interesse individualizado no sujeito (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998), algo que ele gosta ou está relacionado com a sua forma de ser. Este tipo de motivação é constante, visto que depende unicamente do indivíduo e não de fatores externos tangentes à sua realidade objetiva (DECI; RYAN, 1996; BROWN, 2007).

Logo, se consideramos o cenário de atividades educacionais ou profissionais, por exemplo, o indivíduo dotado de motivação intrínseca tende a garantir para si mesmo condições mais favoráveis de sobrevivência emocional e maior capacidade de resiliência, pois percebemos que tanto em contexto laboral quanto em contexto acadêmico, tendem a garantir experiências mais exitosas os indivíduos que estão mais intrinsecamente motivados, ao passo que estudantes e profissionais que esperam para a conclusão de suas atividades tipos de motivação extrínseca, podem acabar desgastados ou mesmo facilmente *desmotivados* (LIEURY; FENOUILLET, 2009; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; DECI; RYAN, 1996).

No processo de motivação, os sujeitos necessitam ter clareza de suas necessidades para mobilizar suas ações. Do contrário, as necessidades não satisfeitas desencadeiam tensões e outras necessidades que levam o indivíduo a tomar ações que levarão ao não preenchimento de uma necessidade ou à realização de uma meta desejada.

Alves (2010) e Bzuneck (2010) entendem que o conceito de motivação trata do processo pelo qual um sujeito é impelido a agir geralmente na expectativa de que suas ações possam resultar em experiências gratificantes. Segundo o primeiro autor, a motivação se traduz numa energia ou força psíquica que impulsiona as pessoas a buscarem alguma coisa a partir de certas necessidades até então não satisfeitas. A motivação tem caráter cognitivo e é identificada como a mobilização de forças ativas e esforços do sujeito, com vistas à realização de certos objetivos. A motivação tende a levar o sujeito a superar obstáculos e ir adiante, pois como aponta Schwartz (2014), ela:

Produz a energia inerente às ações e aos comportamentos por ela desencadeados, que serão, geralmente, selecionados com base nas experiências prévias do sujeito. [...] São fatores cognitivos e afetivos os que também influenciam na escolha, direção, magnitude e qualidade da ação de quem pretende alcançar um objetivo determinado (SCHWARTZ, 2014, p. 18).

No que tange à profissão docente, a motivação exerce uma função imprescindível, para o bem estar dos professores, bem como para a qualidade do trabalho pedagógico que estes realizam nos contextos de ensino, uma vez que de acordo com Marotz e Lawson (2012, p. 41) “o grau de motivação captado pelo funcionário em seu trabalho pode exercer efeito positivo ou negativo sobre a frequência, o desempenho, o moral, o compromisso, a autoestima, o interesse e o crescimento profissional”.

Para Moreira (1997) a motivação é um fenômeno complexo e se constitui num elemento essencial à própria razão de ser professor. A desmotivação docente repercute, influencia e tem impactos negativos não só na identidade e na subjetividade do educador, mas também no comportamento e na motivação dos seus alunos, que podem filtrar esse sentimento durante suas práticas de interação e no estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o profissional quando desmotivado poderá também, mesmo não intencionalmente, desmotivar seus alunos criando um círculo de *efeito dominó*.

Autores como Dörnyei (2005) e Thanasoulas (2009), Bzuneck (2010) e Boruchovitch muito têm discutido sobre a motivação do aluno pensando em propostas e projetos que favoreçam seu impulso interior de realização de tarefas escolares ou mesmo de suas expectativas subjetivas. No entanto, faz-se necessário também, problematizar e pensar em estratégias de motivação daquele que *motiva* seus aprendentes, isto é, o próprio professor.

Embora saibamos da existência de muitas variáveis, tais como a inexistência de melhores salários, tempo excessivo de trabalho dentro e fora da escola, falta de incentivo material, logístico e estrutural, recursos pedagógicos, formação continuada, desvalorização social e política como (apenas) alguns exemplos de queixas, demandas e lamentações dos docentes, Dörnyei e Ottó (1998) e Marotz e Lawson (2012) destacam a importância da “proteção e manutenção da motivação”, não apenas do aluno, mas inclusive do professor, pois os “professores ao se sentirem valorizados e respeitados, tornam-se mais suscetíveis a permanecerem em seus cargos, já aqueles que quando se sentem desvalorizados tendem a deixar seus empregos mais cedo” (MAROTZ; LAWSON, 2012, p. 41).

Desta feita, cabe a todos os envolvidos no contexto de ensino refletir, ouvir uns aos outros e ser empáticos em relação aos conflitos e crises existenciais que costumam marcar em brasa a condição de *ser e estar* professor na modernidade recente brasileira para que, assim, se possa criar uma rede de solidariedade, acolhimento e valorização não só entre si, corporativamente, mas que esta atitude sirva de força motriz, ou seja, mais uma vez, de *motivação* para a conquista de tempos mais brandos e mais favoráveis para o exercício da profissão docente.

Abordagem teórico-metodológica

O estudo das representações sociais possui desdobramentos que complementam o seu campo de estudos, apresentando duas abordagens: estrutural e processual. Nosso estudo seguiu a abordagem processual, de Moscovici (2000) com a organização e ampliação de Jodelet (2001). Esta abordagem busca evidenciar como os grupos elaboram e partilham dos conhecimentos que cercam a sua realidade, como integram no seu sistema de valores e nos auxilia na compreensão dos sentidos e caráter simbólico do conteúdo das RS construídos no compartilhamento dos sujeitos.

Nesta perspectiva, Banchs (2007) descreve que a metodologia de pesquisa deve fundamentar-se numa metodologia qualitativa que privilegie técnicas abertas e não fechadas de coleta de dados. Além disso, sua análise centrada na análise do discurso destaca os processos construtores da representação social: objetivação e a ancoragem.

Para Moscovici (2000, p. 72), a objetivação consiste:

Em transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (...). Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito

em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio.

A objetivação torna concreto o conceito abstrato, em outras palavras atribui ao conceito ou à ideia um sentido. Portanto, parte das representações sociais está centrada em um núcleo figurativo, com predomínio da qualidade icônica. Logo, a transformação de uma representação passa pela modificação do núcleo figurativo, parte sólida e estável e responsável pelo seu significado.

Por sua vez, a ancoragem é um processo que transforma algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos apropriados (MOSCOVICI, 2000).

Neste segundo processo, a ancoragem incorpora conceitos não familiares àqueles que o indivíduo possui certa familiaridade. Representa a integração do novo conceito às crenças, valores e saberes preexistentes, quando ocorre a incorporação do novo conceito passando a ter sentido na rede de significações do sujeito.

Para Moscovici (1984 *apud* MAZZOTTI, 2000) ancorar é classificar, é rotular. Desta forma, utilizamos esses processos para nos familiarizar com algo que nos é estranho e consequentemente ameaçador.

A interação dialética entre objetivação e ancoragem permite compreender a construção de uma representação, seu núcleo figurativo, o sistema de significação dado ao objeto, a interpretação da realidade e de orientação de comportamentos, o que permite compreender como os sujeitos se posicionam diante de determinado objeto.

Sob essa ótica, nosso estudo apresenta entre seus objetivos identificar as imagens e os sentidos que correspondem às objetivações e ancoragens que sustentam as motivações e o futuro da profissão docente.

Delineamento da pesquisa

O instrumento de coleta de informações utilizado foi à entrevista de aprofundamento com os 17 docentes voluntários que lecionam em escolas públicas e particulares do ensino fundamental de 6^a ao 9^a ano do município de Belém-Pa. Na perspectiva da abordagem qualitativa foi desenvolvido este estudo, em consonância com o referencial teórico-metodológico da abordagem processual, que prima pela compreensão psicossocial do fenômeno investigado.

A partir das entrevistas com os professores foi possível organizar e descrever as falas desses informantes, seguido da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2003) foi possível realizar os agrupamentos temáticos que elucidaram os elementos constitutivos das representações sociais dos professores.

Apresentaremos a seguir os resultados das análises do estudo sobre as motivações de professores do ensino fundamental para a permanência na profissão docente.

Discussão dos resultados

Os professores do ensino fundamental, sujeitos de nossa pesquisa, sinalizam que suas motivações para permanecer na docência estão intrinsecamente relacionadas com as representações sociais que norteiam as seguintes temáticas: estabilidade no emprego e o salário; satisfação pelo desenvolvimento pessoal e profissional do aluno; amor pelo trabalho; formação de professor e; missão para educar. Na figura 1 relacionamos as temáticas e subtemáticas das unidades de sentidos das respostas sobre as Motivações para permanecer na docência:

Figura 1- Agrupamento das Temáticas e Subtemáticas sobre a Motivação para permanecer na docência.

TEMÁTICAS	SUBTEMÁTICAS
1. Estabilidade no Emprego e Salário	- Prioridade - Garantia do sustento e necessidades - Comodismo - Responsabilidade
2. Satisfação pelo desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.	- Relação de afeto dos alunos - Formação pela educação - Vontade de aprender do aluno
3. Amor pelo trabalho	- Satisfação pelo que faz - Gosta de ser professor (a)
4. Formação do Professor	- Mudança de nível acadêmico (superior) - Mudar de profissão
5. Missão para educar	- Perseverança - Missão possível - Comprometimento social - Espiritual

Fonte: Dados organizados pelos autores, 2015.

Esses resultados remetem a discussão anteriormente feita, sobre a satisfação com o exercício de seu trabalho. As motivações intrínsecas se associam às temáticas que envolvem a satisfação pelo desenvolvimento pessoal e profissional do aluno; o amor pelo trabalho e; missão para educar. As subtemáticas traduzem os sentidos que alicerçam as representações dos professores, estes afirmam que se motivam quando se satisfazem nas atividades que

desenvolvem; se sentem responsáveis pela educação dos alunos; gostam de serem professores; é uma profissão que exige perseverança, comprometimento social.

Dentre as motivações extrínsecas para permanecer na docência, a *formação do aluno* aparece no discurso dos professores, ancorada pela seguinte fala:

“... Hoje, sobretudo, o fato de me sentir muito responsável pela formação particular de cada um dos meus alunos...” (Professor 7).

Para Boas et. al, (2008), a motivação é um processo complexo que influencia diretamente o ensinar docente e o aprender de cada discente, que se revela em situações cotidianas em cada instituição educativa, numa heterogeneidade de relações e contextualizações.

Diante das afirmativas supracitadas, vimos que a motivação é um processo complexo e que influencia no ensinar e aprender. De acordo com o sentido atribuído, a formação do aluno deve ir além dos conteúdos curriculares, o que nos possibilita compreender que este professor é motivado pelo próprio desafio, pois necessita além das habilidades técnicas e didáticas, das interpessoais, o que poderá potencializar as interações e o saber para lidar com as subjetividades de cada educando em contextos e escolas diferentes.

Considerando os desafios e enfrentamentos cotidianos do professor, destacamos a relevância da formação do professor que possibilitará conhecer e desenvolver as habilidades necessárias para a atuação profissional e ascensão na carreira. Em linhas abaixo, destacamos os sentidos atribuídos sobre formação de professor:

“... A enorme vontade que eu tenho de me qualificar como profissional na área da docência pra atuar com outro público, outra faixa etária, eu ainda me sinto motivada por isso, hoje eu estou aqui, mas amanhã eu pretendo tá trabalhando com outro público, de preferência universitário...”

“... Mas eu vou ser sincera, eu faço concursos para outras áreas, o dia que eu passar eu saio da docência, se eu ganhar mais eu saio...” (Professor 9).

Para além do discurso, podemos compreender que uma das motivações para permanecer na profissão docente ancora-se na possibilidade de se qualificar como docente, por meio da formação do profissional, o que revela que muitos professores se formam, em áreas do conhecimento específico, no entanto não possui a formação docente. Às vezes, mesmo tendo a formação docente, se ressentem da formação técnica específica, do conhecimento pedagógico-didático. Estas questões nos remetem as possíveis lacunas da formação docente, que apontam para a importância e necessidade da formação continuada.

Nesta perspectiva, Bandeira (2008), ao fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores, seja em artigos publicados em revistas especializadas, seja em obras recomendadas, a questão da formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação. Manifesta-se, nesse contexto, como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos, de professores autônomos e de pesquisadores.

Enquanto que Saviani (2009) descreve que na história da formação de professores constatou-se que há dois modelos, o primeiro denominado de *conteúdos culturais-cognitivos*, em que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, este modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregam da formação dos professores secundários.

O segundo modelo chamado de *pedagógico-didático*, contrapõe-se ao anterior, este considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático, tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Segundo o autor supracitado, é a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Saviani (2009) considera que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço.

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Quanto à mudança de público para se trabalhar com o ensino superior e o fato de em algum momento, o sujeito da pesquisa, ter pensado em fazer concurso para outra área, remete a insatisfação do profissional com a sua prática cotidiana, que envolve diversas questões, que

além a qualificação envolve a valorização profissional, baixos salários, deficientes condições de trabalho e políticas educacionais inadequadas para o perfil social.

No que se relaciona as questões supramencionadas, Bandeira (2008) afirma que pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor.

Nesta perspectiva, o educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para ele a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros.

A reflexão do autor acima mencionado nos remete as diversas necessidades e possibilidades de ação e movimentos de mudança do cenário atual, que implica não só no comprometimento e vontade do profissional, mas, sobretudo, nas políticas educacionais que possibilitem ao profissional refazer-se constantemente na função docente.

Ao refletir sobre a necessidade da mudança do cenário atual tanto da formação quanto da atuação docente, vimos que quanto à motivação para permanecer na profissão docente, outra temática emergente foi à *esperança por mudança* conjugadas às subtemáticas: mudança espiritual, mudança de valores, mudança de consciência social, atitude humanizada, ancoradas pelos seguintes sentidos:

... “Uma coisa é certa, todo mundo é professor porque precisa de um emprego, porque precisa trabalhar, essa é a motivação, mas existe outras questões que também impulsionam uma pessoa a continuar em uma profissão, No meu caso é mudar essa realidade cruel...” (Professor 7).

Minha motivação se resume em ter esperança e confiar em Deus (Professor 13).

Observamos que a motivação do profissional para permanecer na docência, além da necessidade do trabalho, consiste na mudança do cenário atual que para este é denominada como uma realidade cruel e a outra voltada para a esperança e confiança em Deus.

Para Gadotti (2003), essas mudanças essenciais para a formação inicial e continuada da (o) professora (or) supõem uma nova cultura profissional. O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do

docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos”. Sobre as necessidades de mudanças, a construção imagética se traduz através da fala a seguir:

“Eu não acredito em dias melhores e em futuro da profissão sem que as mudanças aconteçam na mentalidade das pessoas. Você vê professor sendo esfaqueado por aluno, levando murro. Isso é uma situação inaceitável. Governantes chamando professor de vagabundo e eles não trabalham nem um quarto do que a gente trabalha...” (Professor 16).

Diante dessas imagens e sentidos que constituem as representações sociais dos professores, Gatti et al (2011) afirma que, embora seja reconhecida a importância da classe docente para a oferta de uma educação de qualidade, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Ainda segundo a autora, o que se observa é que as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e os salários não são atraentes nem tampouco oferecem algum reconhecimento real. Essas evidências permitem compreender as ancoragens das representações sociais dos professores das escolas públicas e privadas em Belém-Pa e suas motivações para a permanência ou não na docência.

Considerações Finais

Diante das análises deste estudo, constatamos que, a motivação para a permanência na docência ainda, perdura a imagem do trabalho docente como uma missão que exige perseverança, comprometimento social, atrelado à ideia de “vocação sacerdotal”. Contudo, apesar de referirem satisfação e amor pelo trabalho se ressentem da falta de valorização da profissão e alguns professores admitem que a questão salarial seja a prioridade para a permanência na profissão de docente. Esses professores permanecem na docência atrelada à estabilidade financeira e garantia de sustento de suas necessidades, mesmo reconhecendo que o salário que recebem não é condizente e nem valoriza o trabalho que desenvolvem.

Assim, nas falas dos professores, participantes da pesquisa e a partir dos estudos que ela proporcionou, podemos afirmar que a imagem em torno da profissão docente como uma “missão” sustenta a motivação pelo trabalho docente, mesmo cotidianamente vivendo nas condições concretas de trabalho de modo precário.

Ao fim deste estudo, sugerimos a necessidade de outras pesquisas que se debrucem sobre a temática, de modo a analisar a reificação dessas representações sociais em torno do trabalho docente. Que possam contribuir nas discussões do processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Patrícia I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico**. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação** (Impresso), São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2003.

BANCHS, M. A. Representaciones sociales em proceso: su análisis a través de grupos focales. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino & S. M. Nóbrega (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. (pp. 401-423). João Pessoa: UFPB, 2005.

Educação e Tecnologia, Curitiba, v. 1, p.88-96, 1997.

BANDEIRA, Hilda Maria. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário Como instrumento de reflexão**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Fundação. Universidade Federal do Piauí, UFPI, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda, 1977.

BÔAS et. al. Márcia. **A Motivação na Docência**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS, 2008.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2007.

BUROCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo *Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros*. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BZUNECK, José Aloyseo. *Motivação para aprender: aplicações educacionais*. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DECI, E. L; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press, 1996.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivation and ‘self-motivation’*. In.: DÖRNYEI, Zoltán. *The psychology of the language learner – individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in secondandforeignlanguagelearning. LanguageTeaching, volume 31, issue 03, july, pp. 117-135. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-lt.pdf>. Acesso em 05/05/2016.

DÖRNYEI, Zoltán. Psychologicalprocesses in cooperativelanguagelearning: group dynamics and motivation. The ModernJournal, 81, iv, 1997. Disponível em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1997-dornyei-mlj.pdf>. Acesso em 05/05/2016.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, István, Motivation in action: a process model of L2 motivation. Working Paper in Applied Linguistics. Thames Valley University, vol. 4, pp. 43-69: London, 1998. Disponível em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-otto-wp.pdf>. Acesso em 03/05/2016.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. Motivação e autonomia no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em inglês como língua estrangeira: os gêneros textuais do Orkut e as suas interfaces interacionais. Dissertação de Mestrado (Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2010.

FRANCO, B. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GATTI et all, Bernardete . **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro (RJ): Ed. UERJ, 2001.

LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. Motivação e aproveitamento escolar. São Paulo: Loyola, 2000.

MAROTZ, Lynn R.; LAWSON, Amy. Gestão e motivação em educação infantil. Cengage Learning: São Paulo, 2012.

MASLOW, A. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado; 1968

MOREIRA, H. A. **A investigação da motivação do professor**: a dimensão esquecida. Educação e Tecnologia, Curitiba, v. 1, p.88-96, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHWARTZ, Suzana. Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática. Editora Vozes: Petrópolis, 2014.

SILVA, R. O. da. **Teorias da Administração**. São Paulo, Editora Pioneira Thomson Learning, 2001.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. A motivação em sala de aula – o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.

THANASOULAS, Dimitrios. Motivationandmotivating in theforeignlanguageclassroom. The internet TESL Journal, vol. VII, n. 11, November, 2002. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html> Acesso em: 23/05/2016.

VENDA, ALUGUEL E OFERTA DE AMAS DE LEITE NOS ANÚNCIOS DE JORNAIS DA BELÉM DO GRÃO-PARÁ DO SÉCULO XIX

Damiana Valente Guimarães Gutierrez⁷⁴
Universidade Federal do Pará
damiana.valente1@gmail.com

RESUMO: O artigo trata sobre a venda, aluguel e a oferta das amas de leite nos anúncios de jornais da Belém do Grão-Pará do Século XIX. As amas de leite tiveram um papel importante no que se refere a vida privada da sociedade patriarcal-escravocrata no Brasil no século XIX. Na Província do Grão-Pará era frequente a contratação de amas de leite para cuidar das crianças. Apresentamos neste artigo parte do estudo concluído no Mestrado em Educação/UFPA. A questão norteadora deste estudo foi: Como eram anúncios sobre a procura e a oferta por ama de leite nos jornais paraenses no século XIX? O objetivo da pesquisa foi mostrar como era informada a procura e a oferta da ama de leite nos jornais do século XIX na cidade de Belém. A metodologia da pesquisa foi documental. Os anúncios coletados nos jornais no período de 1845 até 1884 na Biblioteca Artur Vianna (CENTUR) e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital. Os anúncios foram organizados em 04 categorias com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados mostraram a existência de um comércio indiscriminado de amas de leite na Província do Grão-Pará.

Palavras-chave: Ama de Leite; Anúncios de Jornais; Criança; Século XIX.

INTRODUÇÃO

Semelhante a diversas partes do Brasil, a escravidão no século XIX, também ocorreu na Província de Belém do Grão-Pará e é um fato histórico do país. No percurso desse período do século XIX no Brasil, o vínculo da escrava negra com a criança branca foi uma extensão do período colonial. É notável que a ama de leite teve um importante papel na constituição da formação da família patriarcal brasileira. Era a ama de leite que cuidava, amamentava e em algumas vezes educava a criança branca de família abastada. Embora ela não fizesse parte da família no entanto a existência de uma relação próxima com os membros da família ajudava para que o seu tratamento passasse a ser diferenciado em relação aos demais escravos por conta dessa proximidade. A relação social e econômica da ama de leite era fruto de um produto de relações sociais desiguais, de uma prática de comércio trazida da Europa, sobretudo Portugal. Em alguns casos era estabelecido um vínculo afetivo entre a ama e a criança ou o bebê branco. Neste artigo apresentamos os anúncios de jornais sobre a venda ou aluguel e oferta das amas de leite registradas nos anúncios de jornais da cidade de Belém do Grão-Pará do século XIX.

⁷⁴ Doutoranda da Linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

A metodologia da pesquisa é documental, sobre a pesquisa documental Jackson Sá-Silva (2009), explica que o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Já para Philips (1974) em Luke, Menga (1986) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possa ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Pimentel (2001) aborda o trabalho acadêmico com documentos ao descrever sobre como proceder metodologicamente:

“Com o intuito de contribuir para a utilização da análise documental em pesquisa esse texto apresenta o processo de uma investigação. [...] São descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise”. (PIMENTEL, 2001, p.179)

A análise deste estudo ora apresentado nos anúncios de jornais também foi feito o procedimento de elaboração de categorias de análise com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009) ao destacar que “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria ser por escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (p.34), sendo assim o mais apropriado para a pesquisa histórica.

A análise do conteúdo é compreendida como um processo de análise da mensagem e dos vestígios nela contidos que pode evidenciar informações que estejam implícitas na mensagem, tais como: como, para quem e quando foi escrita. Informações estas que permitem descrever uma determinada época histórica, costumes e também a linguagem.

Ao que se refere a pesquisa histórica, para Pimentel (2009):

“constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas, exigindo do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade sem deixar-se cair, entretanto, num historicismo que se traduziria em anacronismo, numa interpretação” (PIMENTEL, 2009, p. 1992).

Sobre o tipo de pesquisa histórica realizado em anúncios de jornais, Brandão e Hathsu (2004) consideram este tipo de fonte de caráter documental porque retratam através das informações, ofertas de produtos e serviços os objetos e as preocupações de um determinado grupo social e de certa época. Justifica-se a escolha por este método de pesquisa em razão do jornal ser um veículo de comunicação. O jornal é a fonte primária desta pesquisa, sobre a

importância de se trabalhar com documentos originais, sua revelava para a pesquisa historiográfica e locais de pesquisa Prado (2010) destaca que:

“é relevante para o pesquisador, apesar de estarem envolvidos em um cenário social determinado. Os documentos que compõem os acervos dos arquivos e das bibliotecas, muitas vezes, por desígnios legais, retratam o que a sociedade desejava que ficasse perpetuado para as próximas gerações”. (p. 132)

Nesta pesquisa foram analisados 24 anúncios de 06 jornais que circulavam na Província do Grão-Pará no século XIX: *A Constituição*, *Treze de Maio*, *Diário de Belém*, *Jornal Diário do Commercio*, *A Regeneração*, *O Liberal do Pará* e *Gazeta Official* pesquisados na Biblioteca Artur Viana (CENTUR) e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital. Os quais foram divididos em 4 categorias de análise a partir da temática apresentada nos anúncios: 1. Venda de ama de leite; 2. Venda ou aluguel de ama de leite; 3. Oferta para ser ama de leite e 4. Aluguel de ama de leite. O objetivo deste artigo foi analisar como era informada a procura e a oferta da ama de leite nos jornais do século XIX na cidade de Belém do Grão-Pará.

As amas de leite da cidade de Belém, eram em sua maioria escravas que trabalhavam nas casas, cuidavam de bebês e crianças, exerciam atividade remunerada por contra própria alugando-se ou sendo alugadas por seus senhores. Inicialmente a vinda dos escravos para a Amazônia foi para suprir a necessidade de mão de obra escrava para trabalhar nos engenhos de açúcar, plantações e na extração de bens que pudessem ser vendidos. A atividade da ama de leite era uma das atividades exercidas pelas negras que chegaram à Província do Pará, pela necessidade dos senhores de ter criadas para amamentar e cuidar de suas crianças. A seguir a análise dos anúncios sobre as categorias eleitas:

1. Venda de ama de leite

Em relação à venda de amas de leite na Província do Grão-Pará, nesta categoria, analisamos 05 anúncios publicados nos jornais *A Constituição* (1879), *Treze de Maio* (1845) e *Diário de Belém* (1881), de grande circulação no período estudado. Sobre a venda de amas de leite foram encontrados os anúncios que descrevem que as amas deveriam ter entre 16 e 20 anos. Era comum ainda dar destaque no enunciado a juventude e o fato da ama não ter filhos, pois quando ela tinha filhos, isso se tornava uma condição que muitas vezes dificultava a sua contratação. Quando a ama era vendida junto com o filho, o anúncio geralmente destacava

outros atrativos dela, como no caso de uma dos anúncios em que ama possuía um filho de três meses, mas apresentada outras qualidades, principalmente necessárias para amamentar já que era sadia, sem moléstias, prendada para executar outras atividades, ou seja, poderia além de amamentar assumir atividades além desta como doméstica. Em outros anúncios era recorrente se destacar que a ama era muito jovem e que havia perdido o filho no parto, portanto, era uma nutriz adequada para amamentar.

AMA DE LEITE Á VENDA

Vende-se uma mulata, de 24 annos de idade, a qual acompanha um filho de 3 mezes, sendo ella prendada e sem moléstias e vícios; á tratar com corretor Guedes da Costa.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Sexta-feira, 4 de julho de 1879. p. 3. Anno VI nº 148

VENDE-SE HUMA ESCRAVA de idade de 16 anos a 18 annos própria para Ama de Leite, por lhe ter morrido o filho na ocazião do parto; também lava roupa. Quem a pretender dirija-se á Travessa da S. Matheus casa nº 65 proxima a rocinha do senho Jaime Bricio

Fonte: Jornal Treze de Maio, Quarta-feira, 12 de Novembro de 1845, nº 555 p. 4 23º trimestr.

AMA DE LEITE

Vende-se uma magnífica, chegada do Maranhão. Informa-se na loja Nazareth.

Fonte: Jornal Diário de Belém, Quinta-feira, 23 de Junho de 1881. Nº 139, p.1, Ano XIV

VENDE UMA RAPARIGA

de 20 annos, sadia, vinda do sitio, podendo também servir de ama de leite.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Sabbado, 22 de fevereiro de 1879. p. 2. Anno VI nº 44

AMA DE LEITE COM FILHO

O corretor Guedes da Costa, vende uma ama de leite sadia com um filho o qual não encomoda.

Fonte: Jornal Diário de Belém, Terça-feira, 04 de Janeiro de 1881. Nº 2, p.3, Ano XIV

Gilberto Freyre (2008) interpreta antropológicamente através de anúncios de escravos nos jornais brasileiros do século XIX ao destacar que dentro do sistema patriarcal brasileiro era muito grande a comercialização de escravos fugitivos, venda e/ou compra de escravos, como também de amas de leite. Indiscutivelmente, havia no século XIX uma comercialização indiscriminada de venda de amas de leite entre as Províncias. Para Freyre (1998), culturalmente as amas de leite, mucamas e bás deixaram marcas profundas na história

familiar da sociedade brasileira. Ou seja, a ama de leite foi indubitavelmente uma personagem importante na vida da criança branca.

2. Venda ou aluguel de amas de leite

Nesta outra categoria analisamos os jornais que tratavam sobre a venda ou o aluguel das amas de leite, encontramos 02 anúncios que foram publicados nos jornais *Diário de Belém* (1880) e *A Constituição* (1877), o discurso presente nos anúncios enaltecia as características que elas deveriam ter: idade, a cor da pele, se tinha filhos e se era escrava ou livre.

Este modelo de anúncio mostra que além de alugadas, as amas também poderiam ser vendidas pelos próprios donos ou por intermédio de corretores que se especializavam na venda ou aluguel de amas de leite. O comércio de amas de leite ainda muito jovem é mostrado no primeiro anúncio. Evidencia-se também nesses anúncios que amas tinham filhos. Este fato para os senhores de escravos não era lucrativo permanecer com as amas com suas crias, já que em algumas vezes significavam uma despesa a mais e não um lucro.

AMA DE LEITE

Vende-se ou aluga-se uma preta de 15 annos, com filho de 2 mezes. Trata-se com Ferreira Salgado & C^a, á rua Formosa.

Fonte: Jornal Diário de Belém, Quarta-feira, 10 de Março de 1880. Nº 56, p. 2, Ano XIII

AMA DE LEITE

Aluga-se, ou vende, uma ama escrava com filho; á tratar na saboaria da estrada da Queimada n. 1.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Segunda- feira, 22 de Outubro de 1877. p. 2. Anno IV nº 241

Diferente da forma existente em Portugal, os anúncios publicados em jornais paraenses no século XIX demonstram a importância e o papel da ama de leite na vida da família patriarcal brasileira. Freyre (1998), ressalta que a escolha das escravas negras para amas de menino foi uma prática trazida de Portugal, na qual havia o costume das senhoras ricas de não amamentarem seus filhos, confiando essa atividade as escravas. No caso das senhoras no Brasil essa prática foi concedida às mulheres negras em decorrência das condições físicas das sinhazinhas da casa grande que tinham filhos ainda muito menina. Sobre isso:

“A escolha da escrava negra para ama de menino sugere-nos outro aspecto interessantíssimo das relações entre senhores e escravos no Brasil: o aspecto higiênico. De Portugal transmitira-se ao Brasil o costume das mães ricas não

amamentarem os filhos, confiando-os ao peito de saloias ou escravas. (...) Com relação ao Brasil, seria absurdo atribuir-se à moda a aparente falta de ternura materna da parte das grandes senhoras. O que houve, entre nós, foi impossibilidade física das mães de atenderem a esse primeiro dever de maternidade. (...) Se casavam todas antes do tempo; algumas fisicamente incapazes de ser mães em toda plenitude. Casadas, sucediam-se nelas os partos. Um filho atrás do outro” (FREYRE, 1998, p. 359-60).

Este autor mostra que, enquanto em Portugal o costume de relegar a amamentação a uma ama de leite era uma questão de moda, ou ainda uma questão de *status*, no Brasil a ama de leite serviu para atender a uma necessidade higiênica: a de amamentar as crianças devido à fraqueza das mães, do seu corpo ainda em formação e ao fato delas terem filhos um seguido ao outro.

A origem da função das amas de leite no Brasil está relacionada com a escravidão. A esse respeito, Luiz Felipe de Alencastro (1997) argumenta a partir da etimologia do significado do termo ama de leite. Em seu estudo, a palavra *mukama*, em quimbundo refere-se aos escravos domésticos de ambos os sexos, cativos do povo *ambundo* das aldeias da Angola. É o que descreve o referido autor sobre a origem da palavra que remete a ideia sobre as amas de leite escravas. O uso deste termo para as escravas da época da Colônia e do Império mostra a “especialização econômica da mulher cativa no trabalho doméstico e no aleitamento dos filhos dos senhores” (ALENCASTRO, 1997, p. 63). Isso nos permite concluir que a função de ama de leite para os donos de escravos era parte das atribuições possíveis de uma mulher cativa, em prol do seu benefício econômico.

O costume de relegar a amamentação da criança para outras pessoas é muito antigo, conforme afirma Colin Heywood (2004). As amas de leite tiveram um papel importante em relação à amamentação e nos cuidados com o bebê na Europa e nas Américas, é fato. Os bebês com menos de dois anos sofriam de descaso dos pais, pois para eles era natural não investir muito tempo nos cuidados de bebês tão pequenos devido à probabilidade deles morrerem ainda nos primeiros meses de vida. Os motivos deste descaso refletiam nas altas taxas de mortalidade infantil no ocidente no final do século XIX e início do século XX. Era recorrente deixarem as crianças em seus próprios excrementos durante horas, ficavam aos cuidados das amas de leite ‘mercenárias’ e muitas vezes eram abandonadas.

A falta de atenção com os bebês mostra que eles não só eram malcuidados como estavam entregues à própria sorte. No século XIII, o leite materno era uma forma de sangue e a mãe transmitia suas qualidades através dele assim como estreitava o vínculo emocional entre a mãe e o bebê. No século XIX com o movimento higienista, a ação de tirar o bebê dos

cuidados da mãe e entregá-los a uma ama de leite era contrária à ideia da maioria dos médicos.

A questão da amamentação materna também foi defendida por autores protestantes na Europa e na América do Norte. Os argumentos baseavam-se nas escrituras sagradas e também na natureza. Em muitos lugares da Europa e Estados Unidos as famílias abastadas recorriam às amas de leite que tinham como trabalho receber dinheiro em troca de amamentar uma criança para outra família. No Brasil, a ama foi figura importante na vida da criança branca. Ela amamentou, cuidou e transmitiu sua cultura.

3. Aluguel de ama de leite

Nos jornais também haviam anúncios sobre procura e oferta do aluguel de amas. O aluguel do próprio leite pelas amas significava para elas em uma fonte de renda honesta e digna, pois mesmo com a abolição da escravidão, ainda assim continuavam em uma condição social módica, nesta categoria foram analisados 16 anúncios, sendo 07 para oferta e 09 para procura de amas.

3.1. Oferta de aluguel de ama de leite

Na realização da pesquisa constatamos a periodicidade de anúncios que alugavam amas de leite e que os conteúdos enunciativos das mensagens ressaltavam informações muito importantes para a contratação da ama de leite. Coletamos e analisamos 07 anúncios de jornais de grande circulação na Província do Grão-Pará, no século XIX: *Diário de Belém* (1871, 1872, 1874), *Diário do Commercio* (1859), *A Constituição* (1876, 1877) e *Treze de Maio* (1845).

Assim como aconteceu na Província do Grão-Pará, Grillo (2007) exemplifica que a prática de anunciar amas de leite em jornal no século XIX era comum também no Recife. Na Província de Pernambuco, no século XIX, era grande a procura por amas de leite devido ao aumento da população urbana que não concebia a amamentação como prática natural da mãe e delegava a ama de leite essa função. E muitas vezes também chegava a fazer o papel de mãe da criança, o que resultou na chamada “mãe de leite”. De modo que as práticas de aleitamento se entrelaçavam com as concepções, prescrições e interdições da maternidade que favoreciam

a existência de um mercado de leite em Recife e igualmente em todas as Províncias. A seguir os anúncios sobre a oferta de ama de leite na Província do Grão-Pará:

AMA DE LEITE

Na travessa Occidental do mercado ns. 42 a 44 se diz quem precisa de uma ama de leite.

Fonte: Jornal Diário de Belém p. 3, nº 72 de Sexta-feira, 31 de Março de 1871. Ano IV.

ALUGA-SE UMA AMA DE LEITE, quem a pretender dirija-se à rua da indústria nº 21

Fonte: Jornal Diário de Belém p. 2, nº 269 de Quarta-feira, 27 de Novembro de 1872. Ano V.

AMA DE LEITE

quem precisar de uma ama de leite em condições hygienicas, dirija-se a phenix que se lhe indicará quem aluga.

Fonte: Jornal Diário de Belém p. 2, nº 169 de Sábado, 25 de Julho de 1874. Ano VII.

ALUGA-SE HUMA BÔA AMA DE LEITE; quem a quizer dirija-se a D. Maria Balbina de Queiroz Bolonha em casa de Joaquim Ignacio Tavares da Cruz na Rua Nova N. 26

Fonte: Jornal Treze de Maio, Sabbado, 22 de fevereiro de 1845. p. 4. Nº 484. 20º Trimestre.

ALUGUEL

Na rua Santo Antonio casa nº 5, tem para alugar uma ama de leite.

Fonte: Jornal Diário do Commercio. Sábado, 15 de Janeiro de 1859, p. 3, nº11, Anno 5.

NA RUA DO ESPÍRITO SANTO n. 35 se diz quem aluga uma ama de leite.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Terça- feira, 1 de Fevereiro de 1876. p. 3. Anno III nº 25

AMA DE LEITE

Aluga-se uma, sem filho, na rua dos Innocentes nº 94 a chegar á travessa da Estrella.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Sexta- feira, 5 de Janeiro de 1877. p. 3. Anno IV nº 4.

Em meados de 1871, Conrad (1978), segundo Grillo (2007), relata que nesta época os proprietários de escravas enviavam os filhos de suas escravas para a “casa dos expostos” e as alugavam como amas de leite e chegavam a ganhar quinhentos a seiscentos mil réis em um ano com o aluguel. Assim como nos anúncios na Província do Pará, na Província de Pernambuco havia também os anúncios que demonstravam preocupação com a cor da pele ou condição da mulher de forra ou escrava: “*Precisa-se ama de leite: Precisa-se de uma que tenha bom leite preferindo ser branca ou parda, que não tenha filho: a tratar na rua Nova*

n.22 e rua da Aurora n.24” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 18/08/1871). No mais, podemos destacar a importância delas na educação informal da criança, no cuidado e na alimentação infantil ao introduzir no seu cardápio alimentar frutas e papas, por exemplo, além do leite do seio.

3.2 . Procura de aluguel de ama de leite

Nos 09 anúncios apresentados a seguir publicados nos jornais *Diário do Commercio* (1859), *Diário de Belém* (1869, 1872), *A Constituição* (1879), *A Regeneração* (1876) e *O Liberal do Pará* (1880) constatamos a procura pelo aluguel de ama de leite e o provável perfil das pessoas que contratavam as amas de leite. Tratava-se de pessoas que tinham condições financeiras para pagar os serviços da ama de leite. Entre elas encontramos o Barão do Guamá; o tenente coronel Magalhães; Excelentíssimo Sr. deputado Guilherme Cruz; Sr. Abel Augusto Cesar d’Araújo; Sr. Izidoro Ferreira da Costa; Sr. Salvino Couto e do Sr. Macahyba.

Os anúncios geralmente destacavam os lugares para onde o contratante poderia dirigir-se para contratar os serviços da ama de leite como: casas, lojas, comércios, botica, secretaria de polícia e tipografias. Essa informação mostra que as amas iam trabalhar em casas de famílias de posses, ou seja, famílias pertencentes a elite local. Constatamos também nos anúncios o nome da pessoa responsável pela contratação. E também havia a informação de um corretor, uma espécie de pessoa que intermediava a negociação.

QUEM PRECISAR DE UMA BOA AMA DE LEITE, dirija-se a loja do Izidoro Ferreira da Costa, que tem ordem para alugar, o mesmo sr. esta autorizado para vender um sobradinho velho na rua do Rozario.

Fonte: *Jornal Diário do Commercio*. Quarta-feira, 09 de Fevereiro 1859, p. 3, nº31, Anno V.

AMA DE LEITE

Precisa-se alugar uma ama de leite; prefere-se sem filhos; á tractar na botica de Abel Augusto Cezar d’ Araujo, rua da Boa Vista nº 13

Fonte: *Jornal Diário de Belém* p. 2, nº 258 de Quinta-feira, 14 de Novembro de 1872. Ano V.

AMA DE LEITE

Precisa-sede uma em casa do Sr. barão de Guamá, á estrada de Nazareth.

Fonte: *Jornal O Liberal do Pará*. p.3. Belém do Pará, Sabbado, 19 de Junho de 1880. Ano XII, nº 139.

PRECISA-SE DE UMA BOA AMA DE LEITE,

prefere-se sem cria; quem a tiver ou quiser-se alugar pode dirigir-se à casa do Tenente corenel Magalhães no lagro da Trindade.

Fonte: Jornal Diário de Belém. p.3. Sexta-feira, 21 de Maio de 1869. Ano II, nº113.

AMA DE LEITE

Em casa do exm sr deputado dr. Guilherme Cruz, á estrada de S. Jeronymo, precisa-se de uma ama de leite, preferindo-se sem filho.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Belém, Quinta-feira, 26 de julho de 1883. p. 2. Anno X nº 171

AMA DE LEITE

Precisa-se de uma ama de leite que seja sadia e cuidadosa.

A tratar na secretaria de policia com Salvino Couto.

Fonte: Jornal Diário de Belém. p.1. Sábado, 16 de Outubro de 1869. Ano II, nº 235.

O AGENTE ALMEIDA VENDE

uma escrava com 25 anos de idade e com um filho de 2 meses, lava, cozinha e engoma e é boa ama de leite, boa figura.

Fonte: Jornal Diário de Belém. p.3. Sábado, 11 de Setembro de 1869. Ano II, nº205.

AMA DE LEITE

Aluga-se uma de côr preta e sem filho; quem a pretender dirija-se á casa do capitão Balthazar Hypolito do Valle, á rua dos Cavalleiros n. 17.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Segunda- feira, 10 de fevereiro de 1879. p. 2. Anno VI nº 33

A indicação das tipografias como referência para informar quem tinha uma ama para alugar, era a mais frequente nos anúncios. É provável que as razões da escolha deste local fossem porque as pessoas podiam se informar sem necessidade de identificação e porque talvez a tipografia recebesse alguma comissão pela indicação, no entanto outros lugares também, eram referencias de indicação como observado.

4. Mulher se oferece para ser ama de leite

Nesta categoria destacamos um anúncio sobre uma mulher que se ofereceu para ser ama de leite publicado no jornal *A Constituição* (1884). De acordo com Alencastro (1997), nas diversas províncias as mulheres brancas de origem portuguesa ofereciam-se para ser ama de leite. Neste anúncio não é possível identificar a origem da pessoa, mas a partir da informação do sobrenome podemos supor que possa se tratar de uma mulher de origem portuguesa.

AMA DE LEITE

Maria Izabel da Conceição oferece-se para ama de leite. N'esta typographia dá-se informações.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Belém, Terça-feira, 5 de fevereiro de 1884. p. 3. Anno XI nº 30

Embora a maioria dos anúncios alugasse amas de leite negras, havia em alguns deles mulheres brancas se oferecendo para amamentar e cuidar de crianças, visto que era uma atividade lucrativa na Província do Grão-Pará.

No levantamento feito nos anúncios de jornais, constatamos que partir dos anos de 1850 começou a aparecer um maior número de anúncios de senhoras brancas imigrantes (maioria portuguesa) que se ofereciam como amas de leite; mas alguns médicos alertavam, em suas teses, que essas mulheres, não eram adequadas para o serviço, “se ‘nivelando’ às escravas, pois eram ambiciosas e deviam, portanto, ser evitadas” (KOUTSOUKOS, 2010, p.166).

Ainda nos anos de 1850 encontramos anúncios de senhoras brancas portuguesas vindas principalmente da região dos Açores, que passam a competir com as mucamas de aluguel ao ofertarem-se como amas de leite brancas. Observa-se que em muitos anúncios as escravas são alugadas pelos seus senhores. Já em anúncios de senhoras brancas, elas mesmas se alugavam para o aleitamento. A diferença entre o *alugar-se* e *se alugam* além da mudança da partícula apassivadora do verbo, observa-se que na condição de ser livre a senhora branca pode ela mesma se alugar. Tanto a ama de leite quanto a senhora branca, mesmo exercendo a mesma função do aleitamento “mercenário”, ambas tem diferenças quanto à forma de oferecer seus serviços nos anúncios de jornal pela sua condição social de ser livre ou escrava: (...) *Uma oferta de ‘senhora’* – como especifica o anúncio -, que inverte o pronome pessoal *se*, mudando a partícula apassivadora do verbo pronominal em objeto direto, ativo: uma mucama *é posta a alugar-se* pelo seu proprietário, a senhora livre *se aluga* ela própria (ALENCASTRO, 1997, p. 64).

O costume da amamentação pelas amas de leite não era restrito apenas às senhoras da sociedade, príncipes e princesas também foram amamentados por amas de leite, como D. Pedro II, Maria Paula (irmã de D. Pedro II) e a princesa Isabel. Para Mauad (2010), a ama de leite de D. Isabel, foi uma colona alemã: “A ama de leite da princesa Isabel foi uma colona alemã, habitante da região de Petrópolis, contratada com um ordenado de quarenta mil réis por mês” (p.161). Já para Roderick J. Barman mostra que a ama de leite foi escolhida em Nova Friburgo, ele descreve que na ocasião do parto, a mãe da princesa D. Tereza Cristina já havia encontrado a ama de leite para cuidar de D. Isabel:

“Não amamentou. Já se havia providenciado uma ama de leite, selecionada com muito cuidado na comunidade de imigrantes teuto-suíços, estabelecida

em Nova Friburgo. No norte da província do Rio de Janeiro.” (BARMAN, 2005, p. 41)

O que exemplifica que as amas de leite não eram somente as escravas, no caso da princesa Isabel, tratava-se de uma imigrante.

Na Europa do século XIV, as amas tiveram uma importância na diminuição da mortalidade infantil, já que as mães não podiam amamentar suas crianças. Sendo assim, muitas mulheres brancas viviam desta atividade como forma de sobrevivência. A prática da amamentação pelas amas de leite ficou em evidência nos séculos XVIII e XIX, em diversas cidades europeias. A amamentação pelas amas de leite no século XIX foi uma das formas encontradas pelas mulheres da sociedade conciliar a função de mães e esposas. De acordo com Michelle Perrot (2012), nesta época os maridos acreditavam que o tempo dedicado aos bebês era excessivo, além de que o ato conjugal era desaconselhado às mulheres que estavam amamentando.

Na Europa do século XVII e XVIII eram naturais as famílias abastadas e comerciantes prósperos recorrerem às amas de leite, pra ficarem com seus bebês em seu domicílio. As amas eram selecionadas por médicos, as candidatas eram examinadas em locais de seleção para as mulheres que vinham do campo. Elas eram bem nutridas e cuidadosamente vigiadas de perto, principalmente no que se refere ao aspecto sexual. Em alguns casos, as crianças é que eram enviadas para o campo, e levadas por suas amas para serem cuidadas. No entanto, o trajeto para o campo era muitas vezes arriscado e perigoso o que levava a morte de muitos bebês. Conforme afirma Perrot “em determinados períodos, metade dos bebês morria no caminho” (2012, p. 75). Como já foi dito, somente no século XIX, após muitas críticas de médicos este tipo de sistema de envio de bebês por ama acabou por desaparecer.

Heywood (2004) também mostra como eram fortes os argumentos contrários às amas de leite. Um dos argumentos é que os contemporâneos acusavam as mães de estarem mais preocupadas com elas mesmas e com os círculos sociais do que com o bem estar dos seus filhos e por isso se recusavam a amamentá-los. Para este mesmo autor, no ano de 1660, já havia crítica quanto ao descaso das mães na amamentação de suas crianças. Ainda para este autor, as amas de leite eram “mercenárias”, pois tratavam a obrigação de cuidar da criança como uma mercadoria qualquer. As amas privavam as crianças dos cuidados e da atenção que elas precisavam. Segundo seus detratores, elas enganavam os pais em seus relatórios sobre as condições dos bebês, ofereciam o leite para seus próprios filhos antes e suplementavam seu

estoque sobrecarregado com leite animal ou com ‘papa’ feita de farinha ou migalhas de pão misturadas à água (HEYWOOD, 2004, p. 89).

No entanto, haviam argumentos favoráveis à contratação das amas de leite. Entre eles está o fato de que elas eram a alternativa mais segura para a amamentação até a revolução ‘pasteuriana’ do final do século XIX. As amas eram contratadas quando a mãe tinha saúde frágil, eram incapazes de amamentar ou tinham pouco leite, sendo uma fonte de alimento para o bebê. Transferir os cuidados dos filhos para outras pessoas era sinônimo de nobreza entre os ricos.

A contratação de amas de leite no Brasil foi diferente do que ocorreu na Europa. No Brasil existem evidências de que as amas só ofereciam seus serviços depois que tinham deixado de amamentar seu próprio filho por vários motivos. Para os pais era importante encontrar uma boa ama que fosse gentil com as crianças, tivesse boa saúde e produzisse leite de boa qualidade sem contaminações. Contudo, essas questões não eram controladas, pois havia a utilização de amas de leite de forma indiscriminada pelas famílias brasileiras.

Considerações Finais

Na sociedade patriarcal escravocrata transferir os cuidados dos filhos para outras pessoas era sinônimo de nobreza entre os ricos, o que significa que a posse (em sendo escrava) ou mesmo o aluguel de uma ama de leite eram associados a *status* da família. Designadas como reprodutoras, nutrizes, cativas a mulher negra era ideal para ser ama de leite das crianças de famílias proprietárias, mas era renegado a elas o direito aos filhos e à maternidade.

Na sociedade paraense do século XIX, observamos esse reflexo na análise dos anúncios de jornais da Província do Grão-Pará, constatamos que a família paraense a qual pertenciam às crianças, cujos pais alugavam amas de leite, era geralmente uma família do tipo patriarcal e que tinha posses e comercializavam escravos, logo, tinha condições de ter uma ama de leite para amamentá-la e cuidá-la. As evidências desse tipo de família estão nos anúncios que mostram os nomes das pessoas que pleiteavam ou ofereciam amas de leite. Uma dessas pessoas era o corretor Guedes da Costa, que intermediava a negociação e aparece com frequência nos anúncios dos jornais na Província do Grão-Pará. Dentre outros nomes dos que vendiam, alugavam e contratavam amas de leite estavam comerciantes, corretores, tipógrafos, médicos, proprietários remediados etc.

É evidente na análise dos anúncios a existência de um comércio indiscriminado de compra, venda e contratação de ama de leite. Para o senhor da escrava, o aluguel da ama de leite podia render uma boa quantia mensal. As qualidades das amas eram visivelmente destacadas como uma forma de valorizá-las. Em determinados anúncios de jornais de venda ou aluguel, o proprietário fazia bastante questão de frisar que a ama não tinha "vícios ou moléstias". Uma ama com "bons costumes" ou "obediente", era garantia de que o bebê estaria em boas mãos. Em alguns casos o anunciante ressaltava-se o fato de que a ama havia parido recentemente, ou seja, que o leite era novo e abundante. Outras vezes enfatizava-se ser o leite "de primeira cria", o que podia significar que a candidata à ama talvez fosse inexperiente no trato com bebês. Embora com a crítica ao leite mercenário, alguns médicos higienistas aconselhavam as jovens senhoras mães que tinham crianças pequenas a contratar amas com primeira cria, pois acreditavam que seu leite era melhor, mais puro; outros defendiam que o leite da mulher múltipara era mais forte, mais abundante, além da vantagem de que, por já ter outros filhos, ela teria mais prática em lidar com o bebê.

O aluguel/venda ou oferta das amas de leite escravas era bastante lucrativo para os senhores de escravos urbanos até o início do século XX. O comércio desse negócio era oferecido nos anúncios de jornais indiscriminadamente. Na Província do Grão-Pará, por exemplo, era recorrente anunciar em jornais de grande circulação pela cidade o aluguel de "amas de leite". A análise desses anúncios de Jornais, contribui para a pesquisa em História da Educação Paraense, ao estudar indiretamente as famílias do século XIX na cidade de Belém do através das amas de leite, que contribuíram para a formação da família patriarcal brasileira e a educação informal das crianças, esta análise permitiu ainda, observar como era evidente a procura e oferta de amas de leite, assim como os cuidados com as crianças que eram relegados a outras pessoas. Esse texto vem contribuir com uma parte da história da educação paraense e para novos estudos nesta perspectiva.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Vida privada e ordem privada no Império**. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.). História da vida privada no Brasil: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (História da vida privada no Brasil: 2)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição rev. e atual. Lisboa, edições 70, 2009. 281 p.

BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRANDÃO, Nagamine. HATHSU Helena. **Escravos em anúncios de Jornais Brasileiros do Século XIX: Discurso e Ideologia**. Revista Estudos Lingüísticos XXXIII, p. 694-700 2004. [694 / 700] em: Acessado em 04 de Janeiro de 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012. 96 p. – (Série Pesquisa; v. 6)

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob regime patriarcal**. 34ª Ed, Rio de Janeiro. Record. 1998.

_____. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 4ª Ed. Revista – São Paulo: Global, 2008.

_____. **Os escravos nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 4ª ed. – São Paulo: Global, 2010.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **Amas-secas e amas-de-leite: o trabalho feminino no Recife (1870-1880)**. XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância: da idade média a época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **Negros no estúdio fotográfico: Brasil, segunda metade do século XIX**. Campinas, SP, Editora da Unicamp. 2010.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: DEL PRIORE, Mary.(Org.) **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 84-106.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Philippe. In: LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**/Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação do nosso ensino.

PIMENTEL, Alessandra. **O Método da Análise Documental: seu uso numa Pesquisa Historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, npo. 1ve7m9-b1r9o5/,2 n0o0v1embro/ 2001 acessado em Abril de 2016.

PRADO, Eliane Mimesse. **A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.124-133, jan./jun. 2010 acessado em Abril de 2016.

SÁ-SILVA, Jackson. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423 acessado em abril de 2016.

SITE CONSULTADO:

Hemeroteca Nacional Digital: <http://hemerotecadigital.bn.br/>

MULHERES COLOMBIANAS E PERUANAS NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO

Sônia Maria da Silva Araújo
ecosufpa@hotmail.com
UFPA

Maria do Socorro da Silva Guimarães
socorroufpa@yahoo.com.br
UFPA

Waleria Jaqueline Corrêa do Livramento
UFPA

RESUMO: Este trabalho, ainda em curso, é desenvolvido no interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/UFPA), vinculado a um projeto mais ampliado. Especificamente, o plano vinculado a este trabalho dedica-se ao levantamento e estudo de mulheres colombianas e peruanas. Os objetivos são: a) Fazer um levantamento de nome de mulheres colombianas e peruanas que produziram escritos sobre educação no século XIX; b) Construir verbetes sobre essas mulheres; c) Identificar as matrizes teóricas que fundamentam o pensamento dessas mulheres, articulando-as com a história. Teoricamente, o estudo se pauta na História Social do Pensamento, na História Intelectual e na História Cultural. Os resultados preliminares indicam que o pensamento de mulheres colombianas e peruanas, como nos demais países latino-americanos, está intimamente vinculado ao projeto de liberdade iniciado com a independência política da Colômbia (1819) e do Peru (1824), que se articula à incorporação do iluminismo e do liberalismo no continente. Todavia acrescenta-se à questão da luta feminina no Peru a preocupação com as populações indígenas e ainda uma certa resistência de romper com a relação entre igreja e Educação.

Palavras-Chave: Mulheres; Colômbia; Peru; Século XIX.

INTRODUÇÃO

Inicialmente fizemos um levantamento do nome de mulheres colombianas e peruanas que produziram textos escritos e desenvolveram práticas no campo da educação no século XIX. Este levantamento foi feito em dicionários específicos, em *sites* na WEB e em bibliotecas virtuais da Colômbia e do Peru. Localizamos três colombianas e seis peruanas. As colombianas são: Maria Josefa Acevedo de Gómes (1803-1861), Silveira Espinosa de Rendón (1815-1886) e Soledad Acosta de Samper (1833-1913). As peruanas são: Clorinda de Mattos de Turner (1852-1909), Elvira Garcia y Garcia (1862-1951), Flora Tristán (1803-1844), Juana Mercedes Cabello Llosa de Carbonera (1845-1909), Lastenia Larriva de Llona (1848-1924), Tereza González de Fanning (1836-1918). Foi, portanto, levantado um total de nove mulheres. Mas, neste trabalho, apresentaremos apenas duas colombianas e três peruanas, portanto, cinco das nove mulheres escritoras e educadoras.

A definição das mulheres para fazer parte do estudo foi estabelecida com base nos seguintes critérios: a) mulheres que viveram e produziram escritos no século XIX; b) mulheres que publicaram textos sobre educação ou desenvolveram práticas nesse campo. Os resultados do estudo, apresentados em seguida, estão organizados em três tópicos. No primeiro apresentamos o problema e as bases teóricas da pesquisa. No segundo, tratamos do contexto dos dados da pesquisa. No terceiro, apresentamos os resultados por meio dos verbetes de cinco mulheres escolhidas para este texto: Maria Josefa Acevedo de Gómez e Soledad Acosta de Samper, da Colômbia; Elvira Garcia y Garcia, Flora Tristán e Tereza González de Fanning, do Peru. Em seguida, traçamos algumas considerações a título de finalização.

1. Problema e as bases teóricas da pesquisa

O objeto de investigação deste trabalho são as ideias de educação de mulheres da Colômbia e do Peru, produzidas no século XIX. A intenção é, de forma mais ampla, mapear a produção dessas ideias, identificando suas autoras e escritos.

Pensar sobre o que disseram as mulheres do século XIX nos impõe romper com a visão limitada e patriarcal de que ela, a mulher, não tinha nada a dizer e que foi silenciada. Estudos sobre o pensamento social do século XIX nos indicam que as mulheres não só escreveram sobre educação como apresentaram nesses escritos nuances que as diferenciavam significativamente do modo como os homens pensavam a educação. Mas, quais são essas nuances?

Entendemos que tendo participado ativamente da história e sendo muitas vezes dela protagonista, a escrita dos homens omitiu o lugar ocupado pelas mulheres nos acontecimentos, o que diziam e defendiam. Esta omissão só começa a ser superada com a nova história, especialmente com a obra “A história das mulheres do Ocidente, da Antiguidade até nossos dias”, organizado por George Duby e Michelle Perrot (1991-1992), e de “As mulheres ou os silenciamentos da história”, de Perrot (2005). Nessas obras fica evidente que as mulheres não são nem passivas, nem submissas. Como assevera Perrot, “a miséria, a opressão, a dominação, por mais reais que sejam, não bastam para contar a sua história” (2005, p. 152). As mulheres, para esta autora, foram se apropriando de campos de trabalho e, nessa direção, rompendo com limites impostos à (e pela) ordem social.

Investigações realizadas pelo Grupo de pesquisa deste estudo demonstram diferenças e aproximações, semelhanças e dessemelhanças entre as discussões sobre a educação entre

pensadores/pensadoras latino-americanos/as. Tais pensamentos apresentam fortes ligações com o Iluminismo, o ideário liberal e as teorias eugenistas, raciais e patriarcais produzidas no Ocidente europeu, largamente disseminados no continente. Esta constatação reforça a assertiva de Schwarcz (1993) para quem o último quartel do século XIX, especialmente os anos de 1870, são uma marca para a história das ideias no Brasil, uma vez que representa o momento de entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista em que os modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental. Assim como em Nísia Floresta e suas contemporâneas brasileiras, entre as latino-americanas de língua espanhola havia as que defendiam um nacionalismo mestiço, sem a segregação de gênero (apartado da visão eurocêntrica de civilização e nação, mesmo se inspirando nela).

A necessidade de liberdade presente no pensamento das mulheres latino-americanas de língua espanhola salta nas linhas e entrelinhas de obras publicadas particularmente no último quartel do século XIX e primeiro do século XX, mas são ainda escassos os estudos que se dispõem a fazer o cotejamento desses pensamentos, a compará-los, especialmente no campo da educação.

No caso particular da produção sobre educação – uma área colocada em evidência para a garantia da soberania das nações nascentes com a independência e a república na América do Sul – faltam estudos que indiquem as interpretações que o pensamento sociológico da época nela produziu, assim como faltam estudos comparados acerca da produção deste pensamento que, não raro, inspirou políticas de educação para as repúblicas recém-criadas, mais raro ainda são os estudos que tratam desse pensamento a partir da categoria gênero. Como diz Prado (2004), durante o século XIX os liberais tentaram construir no continente novas instituições educacionais ancoradas nas ideias do liberalismo. Isto acontece especialmente porque no século XIX já havia entre a população francamente mestiça a assunção da escola como instrumental de sobrevivência. Em estudos realizados por Gruzinski (2003) no México, ele constata, devido às medidas da Igreja e do Estado, uma real demanda de escolarização em determinados setores da sociedade indígena, que passa a reivindicar a instrução com vistas aos benefícios que ela daria na luta pelo poder. Tal fenômeno também é percebido por Weigel (1998) na história da escolarização indígena no Alto Rio Negro, no Brasil. Mas como as mulheres se colocavam frente a essa demanda?

Ao colocar em articulação o pensamento educacional latino-americano de diversos países, destacando as diferenças que os separam e, por extensão, os aprendizados que as histórias locais colocam e que nos ajudam a pensar criticamente sobre as estratégias adotadas

no campo da educação para os problemas sociais e políticos do continente, como fez Mariátegui (PERICÁS, 2007), socialista peruano, que viveu de 1894 a 1930, e que dedicou alguns escritos sobre educação, destacando que na América Latina os princípios de uma escola laica e democrática, conforme apregoada pela sociedade burguesa da Europa, precisavam ser (re)significados por nós.

Dito isto, apresentamos as questões de investigação que mobilizaram o estudo que resultou neste texto, que são: a) Que eixos temáticos se constituem como basilares no pensamento educacional de mulheres colombianas e peruanas que viveram no século XIX? b) Que fundamentos teóricos respaldam esse pensamento coletivo? c) Como esse pensamento se situa no contexto histórico de libertação da Colômbia e do Peru?

Para dar conta de tais questões, e com base nas inquietações anteriormente expostas, definimos como aportes teóricos para a pesquisa a história cultural, a história social do pensamento e a história intelectual.

Segundo Chartier (1990, p. 16-17) “a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Isto representa reconhecer que as práticas discursivas sobre a realidade social não são produzidas isentas de poder e dominação, como bem ressalta Chartier (1990). Os produtos culturais, como os escritos, são materializados em meio a lutas políticas e a estruturas de sentimento as quais seus autores encontram-se inseridos, portanto, podemos dizer que seus sistemas de pensamento são estruturas de estruturas. Tais produtos incorporam, sob a forma de categorias mentais e representações coletivas, a própria organização social.

A história cultural enquanto aporte epistemológico se faz, portanto, necessária neste estudo na medida em que seu objeto – o pensamento educacional de mulheres latino-americanas – foi tratado em relação a acontecimentos que extrapolam as questões educacionais, ancorando-as aos fenômenos sociais que organizam a vida social, política e econômica do continente no período histórico previsto. Isto, sem dúvida, nos forçou a recuperar a estrutura, os movimentos sociais e as representações coletivas que engendraram a constituição de tais escritos. Como nos esclarece Solà, “o sentido da história educativa não se esgota no escolar, e o educativo (e o escolar) fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social” (1995, p. 215), o que reforça as ideias de Prost (1998) e Rioux (1998) sobre a necessidade da totalidade e do quanto ela faz diferença na história cultural. Para Rioux (1998), por exemplo, “o historiador do cultural continua a ser, no sentido pleno, simplesmente

um historiador, bem agarrado aos pleonasmos herdados: toda história, por definição, é social e sonha ser total”. Esta dimensão total da história cultural se assoma à que aparece na definição de história intelectual de Darnton, que diz ser ela, a história intelectual:

A história das ideias (o estudo dos pensamentos sistemáticos, geralmente nos tratados filosóficos), a história intelectual propriamente dita (o estudo dos pensamentos informais, das correntes de opinião e das tendências literárias, a história social das ideias) e a história cultural (o estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo as visões do mundo e as mentalidades coletivas). (DARNTON, 1980, *apud* CHARTIER, 1990, p. 28)

Tanto a história cultural de Chartier quanto a história intelectual de Darnton nos ajudam a pensar em como operar a análise dos textos escritos, pois os tratamos na sua multidimensionalidade, isto é, articulando elementos do próprio discurso textual às condições históricas de possibilidade de sua produção e à política cultural que contribuiu para que sua materialidade fosse experienciada.

Essa totalidade é também a que constitui a própria educação, já que ela, a educação, com sua instituição escolar e todo o sistema que articula, incluindo aí os produtos culturais com os quais lida (os livros, por exemplo) e cria (as normas e regras), também contribui para a construção dessa vida social, política e econômica, isto é, para a conformação do mundo na sua totalidade. Portanto, a educação e seus sujeitos são necessários para a compreensão da formação cultural das sociedades, o que significa reconhecer que ao dar tratamento analítico aos escritos das autoras trazemos à superfície toda a complexidade histórica na qual estavam àquele momento envolvidos os já reconhecidos atores escolares: professores, alunos, pais, gestores etc. No caso particular da América Latina, a história cultural se constitui com base na força dos modos de vida de suas populações miscigenadas, amalgamadas pela zona de contato⁷⁵ em que práticas sociais, apropriação e (re)apropriação de produtos materiais – como o domínio da escrita – geraram representações coletivas que fazem parte do universo de representações, isto é, do seu universo cultural, entendendo a cultura como um sistema de significados inter-relacionados e decorrente das condições objetivas da vida das pessoas.⁷⁶ É no contexto desse sistema que gênero assume seu lugar particular. Mas, qual é o lugar que historicamente a questão de gênero vem assumindo no bojo da trama social, política e

⁷⁵ Cf. a concepção de zona de contato em Mary Louise Pratt (1999).

⁷⁶ Como nos esclarece Roger Chartier (1990), à história cultural cabe identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Para este autor, a história cultural é “a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p. 27).

econômica do continente? Mais: que lugar ocupam as mulheres no processo de libertação do continente latino-americano? Como as mulheres relacionam a libertação do continente com a educação?

Para operar a análise das produções levantadas das pensadoras colombianas e argentinas tentamos encontrar, como nos ensina Chartier (1990, p. 24) “o ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito”. E, para tanto, foi necessária uma teoria da leitura capaz de nos fazer “compreender a aproximação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (Ibidem).

2. Contextualizando os dados da pesquisa

Este estudo está ligado ao projeto “Um estudo do pensamento educacional de mulheres latino-americanas do século XIX”, e visa a identificação preliminar de pensadoras colombianas e peruanas do século XIX, mulheres que ousaram romper com a visão limitada, idealizada e patriarcal tão comum nos escritos desse século, expondo suas ideias acerca de vários assuntos, dentre estes, a educação.

Essa investigação representou e representa uma difícil tarefa já que a supremacia europeia, e de certo modo masculina, é mais evidente nas literaturas, o que nos leva a pensar no silenciamento das vozes das mulheres no decorrer da história. Contudo, há estudos que nos motivam a acreditar que as mulheres latino-americanas do século XIX não apenas escreveram sobre educação, como os seus pensamentos divergiram dos homens. Dentre elas, podemos citar Flora Tristan (Franco-peruana, 1803-1844), que por meio de diários nos apresenta a relevância de mulheres no século supracitado.

Sabemos que na América Latina do século XIX há outras contribuições acerca da educação, em consonância ou não com os moldes europeus, por isso voltamos o nosso olhar para as contribuições femininas nesse contexto histórico, por acreditarmos que isso não é algo restrito a uma determinada parcela da sociedade, e que não foram apenas os homens latino-americanos que apresentaram contribuições para as ideias educacionais.

Ao lembrar das mulheres latino-americanas desse período concordamos com Santos (2014), que alicerçada em Guacira Lopes Louro (2001), compreende que “a condição feminina é uma construção” (SANTOS, 2014, p.3) e por isso há que investigar os fatores que influenciaram essa construção, e “como a questão de gênero interfere na forma de pensar o mundo” (SANTOS, 2014, p.3).

A economia, a sociedade e a educação na Colômbia do século XIX durante a consolidação nacional apresentou várias fases, problemas, interesses de grupos sociais entre outras situações que determinaram a dinâmica histórica da Colômbia. A Constituição de 1853 centrou-se no governo das províncias e dos municípios, instituiu a separação entre a igreja e o Estado, a votação universal direta e em segredo, assim como a nomeação de governadores de província por voto popular. Já a Constituição de 1863 organizou em forma de estado federal os Estados Unidos da Colômbia, válida até 1886. A Constituição do Rio Negro estabeleceu um governo federal em que os estados eram entidades políticas autônomas. Nesse período o país já tinha legislação própria e era regido por governadores eleitos por voto popular. Foi durante esta constituição que os liberais assumiram o poder e a educação primária se tornou uma meta.

Na constituição do Rio Negro, o poder legislativo era bicameral com senadores e representantes de cada estado soberano, onde o presidente era eleito e ocupava esse cargo pelo período de dois anos. Esta Constituição instituiu significativa liberdade para o povo da Colômbia. Uma das principais características deste período foi a divisão do território em Estados independentes, proclamação das liberdades individuais, direitos à propriedade, direito de se deslocar livremente, liberdade de palavra e imprensa.

Em 6 de agosto de 1886 a nação colombiana se reconstituiu em República Unitária, assumindo o princípio da centralidade política e a descentralização administrativa; aboliu-se os estados federais e apareceram os Departamentos comandados por governantes nomeados pelo executivo nacional. Conservou-se a divisão do poder nos três ramos: executivo, legislativo e judiciário. O período presidencial aumentou para seis anos. Reestabeleceram-se os bons relacionamentos entre a Igreja Católica e o Estado Colombiano; ordenou-se que a educação pública fosse organizada e dirigida em concordância com a religião católica.

O Peru em 1821, depois a sua independência, passou por momentos de oscilação, enfrentando turbulência política e crise fiscal. Já no início do século XIX, quando a maioria dos países da América do Sul era assolada por guerras de independência, o Peru continuou a ser um reduto monarquista. A independência ocorreu após as campanhas militares de José de San Martín e Simón Bolívar. O Peru proclama a República e a transição entre o Peru colonial e a república independente não foi fácil. Devido a falta de experiência no autogoverno o país persistiu em estruturas semelhantes as coloniais. Durante muitos anos, apesar de ter sido aprovada em 1828 uma constituição liberal, o governo esteve nas mãos dos caudilhos. Um deles, Andrés Santa Cruz, que deu um golpe de estado na Bolívia e aproveitou a guerra civil

que estava ocorrendo no Peru. Em 1837 foi declarado, em Tacna, protetor da confederação peruano-boliviana, com três repúblicas: Bolívia, Sul do Peru, com capital em Arequipa, e Norte do Peru, com capital em Lima.

No entanto a união do Peru com a Bolívia foi entendida pelo Chile e pela Argentina como uma ameaça de potência regional. E, em 1838, com o apoio de alguns peruanos, as forças chilenas apoderaram-se de Lima e, no ano seguinte, depois da batalha de Yungay, Santa Cruz, viu-se forçado a renunciar ao poder e assim, a passageira união rompeu-se. Mais uma vez o Peru tornou-se independente novamente. O Peru passou por um momento de desordens civis entre liberais e conservadores, que findou com a presidência do general Ramón Castilla: 1845- 1851; 1855-1862.

Durante o primeiro mandato ele pacificou o país e estabeleceu a ordem mediante o reforço do Exército. Já no segundo mandato, que se iniciou com uma guerra civil cruel. Foi nesse momento que se Decretou a libertação dos escravos negros e milhares de chineses foram atraídos para substituí-los nas plantações da costa. Construíram-se, ao mesmo tempo, as primeiras ferrovias e linhas telegráficas.

3. Mulheres educadoras da Colômbia e do Peru no século XIX

MARÍA JOSEFA ACEVEDO DE GÓMEZ (1803-1861)

Nasceu na cidade de Bogotá em 23 de Janeiro de 1803 e faleceu em 19 de janeiro de 1861. Foi escritora, poeta, literária e jornalista, filha de José Acevedo Gómez conhecido como “tribuno do povo”, o herói da independência, e Francisca Josefa Del Castillo, uma mulher que possuía um conhecimento muito superior as outras de sua época, que se interessava por ciência e artes.

Josefa Acevedo viveu em um período de incertezas políticas, conquistas espanholas e guerras pela independência colombiana no século XIX, fatos que influenciaram na sua vida de poeta e escritora. Foi a primeira escritora mulher da era republicana da Colômbia. Suas análises da sociedade da época foram relevantes para a maneira de pensar e escrever de outras mulheres de seu país.

Foi autora das narrativas históricas nacionais, escrevia também sobre o amor filial, o amor romântico, a moralidade social, costumes e história. Suas obras abordavam diferentes gêneros: comportamento feminino e masculino, economia etc. Escreveu em poesia e prosas. Em prosa escrevia sobre a vida de famosos, personagens esquecidos e fictícios.

Sua produção literária iniciou com a publicação de seu ensaio sobre os deveres das mulheres casadas. Publicou biografias de pessoas notáveis de sua família e de outras pessoas ilustre da época, também publicou um livro de entretenimento, de jogos. Principais obras: *Tratado sobre Economia Doméstica para a utilização de mães e donas de casa* (1848); *Biografia de Dr. Diego Fernando Gomez* (1854); *Poemas de gradanina* (1854); *José Acevedo y Gomez* (1860).

SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER (1833-1913)

Nasceu em 1833 e faleceu em 1913, em Bogotá. Foi escritora e jornalista, romancista e contista do século XIX. Era filha de um coronel e historiador importante que atuou na independência da Colômbia, o Sr. Joaquim Acosta, casado com uma cidadã norte-americana e mãe de Soledad, Sra. Caroline Rou Kemble.

Recebeu um nível elevado de estudos, e seus primeiros aprendizados se deram no *Colégio de La Merced em Bogotá*. Teve a possibilidade de viajar ao exterior, após fincar moradia, junto a sua família, no Canadá, local em que continuou seus estudos. Tempos depois deu continuidade aos estudos na França, onde participou de reuniões e estudos científicos, tendo a oportunidade de conhecer e conviver com muitos escritores europeus importantes.

Em 1845 casou-se com José María Samper, escritor, jornalista e político colombiano que escrevia diversos gêneros, e criou o projeto de Lei que fundamentava a criação da *Universidad Nacional de los Estados Unidos de la Colombia*. Regressou a Colômbia e passou a residir no país por muito tempo. Neste período de sua vida publicou muitos de seus escritos com pseudônimos diferentes (Aldebaran, Renato e Andina Bertilda).

Seus escritos foram expostos na *Biblioteca Senhoras*, um periódico literário, e no *Mosaico* de Bogotá, considerado um jornal literário. Atuou nos jornais que José Samper dirigiu. Colaborou com alguns jornais do Peru.

Soledad Acosta de Samper fundou e liderou muitos periódicos e revistas femininas, tais como “*La Mujer*” (1878-1881), que teve o apoio de um grupo de senhoras colombianas, sendo publicado em duas vezes ao mês; escreveu no “*La Familia*” (1884-1885), no “*El Domingo de la Familia Cristiana*” (1889-1890), “*Domingo*” (1898-1899) e “*Lecturas para el Hogar*” (1905-1906).

Estes escritos foram os primeiros dirigidos e escritos por mulheres colombianas para mulheres, que dissertavam sobre temáticas sociais de comportamento moral da Igreja católica, formação artísticas das mulheres e formação intelectual. Assuntos diversos e ricos em

aprofundamento eram tratados, além de escritos científicos, históricos, de antropologia do país e da América. Escreveu muitas novelas retratando o posicionamento da mulher na sociedade colombiana.

Escreveu romances sobre as necessidades políticas, sociais e econômicas da mulher, bem como suas condições de atendimento à saúde, seus sentimentos, suas atividades culturais possíveis de serem encontradas em romances, poesias e contos. Principais obras: *Novelas y cuadros de la vida sudamericana* (1869); *Biografías de hombres ilustres o notables relativas a la época del descubrimiento, conquista y colonización de la parte de América denominada actualmente E.E.U.U. de Colombia* (1883); *Los piratas en Cartagena: crónicas históricas novelescas* (1886); *Habilidades de mulheres a exercer todas as profissões* (1892); *La mujer en la sociedad moderna* (1895); *Aventuras de un español entre los indios de las Antillas* (1905); *Catecismo de historia de Colombia* (1908).

ELVIRA GARCIA Y GARCIA (1862-1951)

Educadora e escritora peruana, fundadora do Liceo Peruano para Señoritas e co-fundadora do Liceo Fanning que dirigiu por vinte anos. Nasceu em 1 de Junho de 1862 na cidade de Lambayeque. Fez seus estudos iniciais no Colégio de Educandas de Trujillo e depois se mudou para Lima onde prosseguiu sua formação. Começou na carreira docente no Colegio Santa Isabel. Após três anos fundou em Callao o Liceo Peruano para Señoritas, escola especializada no ensino de mulheres que buscava a relação entre a vida intelectual e a doméstica. Em 1884, formou-se como professora de instrução primária e assumiu por dez anos a direção da Escuela Municipal N° 10 de Callao. Fundou o primeiro jardim de infância, o Kindergarten (educação pré-escolar) em 1902. Em 1906, recebeu o título de professora de segundo grau na Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Escreveu para os diários *El Comercio*, *La Prensa*, *La Crónica* e as revistas *Variedades*, *Actualidades*, *El Hogar y la Escuela*, *La Mujer Peruana*, *Mundial*, *Bien del Hogar*, *Pensamiento Peruano de Lima*, *La Mañana* e *El Amigo de Montevideo*.

Um de seus projetos mais representativos na educação foi a direção do Liceo Fanning, fundado em parceria com a educadora e também escritora Teresa González de Fanning. Este instituto foi responsável por muitas reformas relacionadas ao ensino de mulheres e trouxe para a época uma visão mais moderna. Para a formação feminina do Peru. Elvira ficou por 20 anos (1894 a 1914) à frente desta escola e defendeu uma educação laboral. Entre as inovações de sua gestão, está a introdução da Educação Física no ensino.

A autora acreditava que a formação e o cuidados dos quais as crianças necessitavam de mulheres mais bem instruídas, pois nelas estaria a fonte da saúde intelectual, moral e física dos filhos. Desse modo, o modelo de Educação proposto por Elvira para as mulheres peruanas estava voltado para a conciliação entre as funções familiares da mulher e o aprendizado em áreas de atividade intelectual como a matemática, a geografia e a gramática.

Elvira García y García faleceu na cidade de Lima em 23 de Outubro de 1951, aos 89 anos. O antigo Liceo de Lima é atualmente chamado de Instituto Educativo Elvira García y García. Principais obras: *Lecciones de historia del Perú* (1894 – 1907); *El amigo de las niñas* (1894); *El amigo de los niños* (1896); *Composición castellana* (1897 – 1908); *Educación femenina correspondiente a la misión social que debe llenar la mujer en América* (1908); *La mujer peruana a través de los siglos* (2 vols. 1924 – 1935); *La educación del niño* (1924); *El diario de una maestra* (1927); *Historia de los jardines de la infancia en Lima* (1939); *El problema educacional (estudios y observaciones)* (1939); *Fraternidad americana* (1946); *Espíritu de cooperación* (1947); *¡Salvemos a los niños!* (1947); *La mujer y el hogar* (1947); *Caminos de la vida* (1948).

FLORA TRISTÁN (1803-1844)

Filha de Mariano de Tristán y Moscoso, um aristocrata e coronel peruano natural de Arequipa e membro da armada espanhola, e Thérèse Lesnais, francesa. Teve uma infância de luxo e sua casa era frequentada por personagens que vieram a assumir um lugar de grande importância como Simon Bolívar. Diz-se, inclusive, que ela poderia ser filha de Bolívar, dado que sua mãe teve uma relação amorosa com ele. Como seu pai não a reconheceu como filha, Flora não pode se apropriar da herança do pai ao falecer, ficando submetida a extrema pobreza. Dois anos após a morte do pai, ela vai para a Paris com a mãe. Aos 16 anos começa a trabalhar e se casa aos 17. Teve três filhos. Aos 22 anos abandona o marido por maus tratos, levando seus filhos. Mas o marido a persegue e ela, então, perde os dois filhos e fica apenas com a guarda da filha.

Em Paris, sobrevive com a ajuda do tio Juan Pio Tristán y Moscoso, que vivia no Peru. Anos depois, em 1832, consegue voltar ao Peru para recuperar sua herança e viver dignamente em sociedade.

Flora escreve um diário de suas experiências no Peru, publicado em 1838, com o título “Peregrinaciones de una paria”. Ao regressar à França empreende uma campanha em favor da

emancipação da mulher, dos direitos dos trabalhadores e contra a pena de morte. Consegue separar-se legalmente do marido e recebe a guarda dos filhos. O marido enfurecido tenta matá-la com um tiro. Flora ganha notoriedade e seu marido é condenado a 20 anos de trabalho forçado por também tentar violentar a própria filha.

Em 1840 ela publica um programa socialista intitulado “La Union Obrera”, onde clama pela necessidade dos trabalhadores se unirem em organizações para lutar por seus direitos. Também defende que esta luta esteja vinculada às lutas de emancipação da mulher. A ela é atribuída a grande máxima: “Proletários do mundo, uni-vos! ”. Ela foi a primeira mulher a falar da luta das mulheres e dos proletários. Marx a reconheceu como a precursora dos ideais socialistas. Aos 41 anos morre vítima de tifo, percorrendo o interior da França e divulgando suas ideias revolucionárias. Principais obras: *Peregrinaciones de una paria* (1838); *Paseos en Londres* (1840); *Los obreros de las fábricas* (1840); *Mujeres públicas* (1840); *Las mujeres inglesas* (1840); *La unión obrera* (1843); *Por qué menciono a las mujeres* (1843).

TEREZA GONZÁLEZ DE FANNING (1836 – 1918)

É considerada a precursora da educação integral feminina no Peru. Nasceu em 12 de agosto de 1836 em Nepeña na fazenda San José de las Pampas, filha de Jerónimo González, professor e cirurgião espanhol e de Josefa Del Real y Salas. Recebeu uma educação densa que inclui leitura dos clássicos. Desde cedo demonstrou habilidade na criação literária e preocupação com as questões sociais relativas à educação.

Aos 17 anos casou com Juan Fanning García, teve dois filhos, Jorge e Emma. Buscou conciliar a prática intelectual e a doméstica, escreveu artigos muito aceitos pela crítica. Sua dor maior foi a perda dos filhos em um acidente em uma viagem a Lima. Em 1881, durante a guerra do Pacífico, o marido, como oficial da Marinha, foi ferido e faleceu. Ficou praticamente sem recursos e sem casa após a guerra.

Para aliviar seus traumas e a solidão depois das perdas, fundou o *Liceo Fanning*, um colégio de mulheres onde implantou seus pensamentos educativos. A instituição era considerada pelas famílias um dos melhores do país, pois considerava que a Educação era mais importante que a instrução. Fanning acreditava que a mulher poderia ter uma formação prática e galgar sua libertação. Havia chegado o momento de a mulher não se limitar apenas ao papel de esposa e de mãe. Isto é, Tereza trouxe à tona propostas e discussões em uma época marcada pelo ensino de mulheres voltado somente para o casamento e para as tarefas

conjugais. No Liceo, ensinava-se matemática, gramática, geografia, economia doméstica, história do Peru e religião. Os livros eram escritos pela própria professora. A concepção do colégio era de que o ensino técnico e laboral deveria conciliar uma educação moral, intelectual e física. Em março de 1892 passou a direção do Liceu para Elvira García y García, uma das co-fundadoras, e prosseguiu na carreira literária, escrevendo muitas novelas de abordagem romântica.

Colaborou com *El correo del Perú*, *El Perú ilustrado*, *La Alborada*, *El Semanario del Pacífico* e *La Patria*. Em *El Comercio* de Lima publicou ensaios reunidos em *La educación femenina* (1898). Criticou com coragem a condição em que se apresentava a educação de mulheres no Peru, orientada exclusivamente para a maternidade e as tarefas conjugais. Suas propostas ressaltavam que a educação feminina era a base da edificação social e da família, um laboratório de cidadãos que podem tirar a pátria do retrocesso. Em alguns de seus artigos também defendeu um ensino laico e criticou Lastenia Larriva de Llona que apoiava uma educação religiosa no Peru.

Morreu em 07 de abril de 1918, aos 82 anos, vítima de uma pneumonia. A partir de 1952, começou a funcionar em sua homenagem a Institución Educativa Tereza González de Fanning no distrito de Jesús María, em Lima. Principais obras: *Ambición y abnegación* (1886), novela curta; *Regina* (1886), obra premiada com uma medalha de prata no concurso internacional promovido pelo Ateneo de Lima, em 15 de setembro de 1886; *Indómita* (1904).

Considerações finais

Na Colômbia do século XIX nos deparamos com Maria Josefa Acevedo de Gómez, considerada a primeira escritora Civil da República, que influenciou sobremaneira o modo de pensar e escrever de mulheres colombianas. Por meio dela pode-se começar a falar de temas como a situação dos casados e do estatuto das mulheres na sociedade. Outra colombiana de renome, foi Soledad Acosta de Samper, filha de relevante militar e historiador o Sr. Joaquín Acosta, que se firmou como escritora e jornalista.

No Peru encontramos Flora Tristán que, mesmo de nacionalidade franco-peruana, nos apresenta em seus diários várias mulheres latinas do século XIX, dentre elas, uma importante mulher peruana, a Senhora Pencha Gamarra, que governava o Peru de forma indireta, pois suas ideias eram expressas através de seu marido, o Sr. Gamarra, Presidente da República. Além disso, “Graças a eles (diários de bordo de Flora) se ouve o “eu”, a ‘voz das mulheres’.

O diário de Flora encontra-se repleto de revelações sobre a condição feminina dos lugares por onde passou” (AMARANTE, 2015, p. 119).

O século XIX foi marcado por muitas lutas em prol dos direitos dos indivíduos, como por exemplo a emancipação dos países da América Latina e a proposta de uma educação sob a tutela do Estado. Mesmo assim ainda se constata uma forte influência da igreja Católica em relação ao projeto de educação da Colômbia.

Referências

AMARANTE, Maria Inês. Flora Tristan e os retratos das mulheres latino americanas no início do século XIX. **Revista SURES**, Ano: 2015, N. 5, p. 115-137. Disponível em: <http://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures> Acesso: 27 Ago. de 2015.

BASADRE, Jorge: *Historia de la República del Perú. 1822 - 1933*, Octava Edición, corregida y aumentada. Tomo 9, p. 2166; tomo 14, p. 3389. Editada por el Diario "La República" de Lima y la Universidad "Ricardo Palma". Impreso en Santiago de Chile, 1998.

BIOGRAFIA DE SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER Disponível em: <http://www.biografiasyvidas.com/.../acosta_soledad.ht> Acesso em: 20 dez de 2012.

BLOCH-DANO, Evelyne. **Flora Tristán. Pionera, revolucionaria y aventurera del siglo XI**. Editorial Maeva, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

ELVIRA GARCIA Y GARCIA. Disponível em: <http://www.deperu.com/calendario/1099/nacimiento-de-la-educadora-elvira-garcia-y-garcia> Acesso em: 23 de Jan 2016

ELVIRA GARCIA Y GARCIA. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Elvira_García_y_García Acesso em: 23 de Jan 2016

FLORA TRISTÁN. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/13floratristan.htm> Acesso em 24 de Set 2015.

FLORA TRISTÁN. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Flora_Tristan. Acesso em 24 de Set 2015.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol – séculos XVI-XVIII**. Tradução Betariz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARIA JOSEFA ACEVO DE GOMES. Disponível em:

http://es.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%ADDa_Josefa_Acevedo_de_G%C3%B3mez Acesso em: 26 de Fev 2016.

MARIA JOSEFA ACEVO DE GOMES. Disponível em:

<http://poetassigloveintiuino.blogspot.com.br/2014/07/maria-josefa-acevedo-de-gomez-12523.html> Acesso em: 26 de Fev 2016.

MARIA JOSEFA ACEVO DE GOMES. Disponível em:

<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=acevedo-de-gomez-maria-josefa> Acesso em: 26 de Fev 2016.

NANO, Vanetty Molinero. **Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930**. Colección Pensamiento Educativo Peruano, 2007.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual, 1992.

_____. **América Latina no século XIX: tramas, telas e textos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Repensando a história comparada da América Latina. **Revista de História** 153 (2º - 2005), p. 11-33.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIOUX, Jean-Pierre. Introdução: Um domínio e um olhar. In: ____ & SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Esditora estampa, 1998. p. 11-22.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)** São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SOLÀ, Pere. El estúdio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In: **Congresso Internacional “História a debater”**, 1995. Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1995, t II, p. 213-220.

SOLEDADE ACOSTA DE SAMPER. Disponível em: <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Soledad_Acosta_de_Samper> Acesso em: 20 dez de 2012

SOLEDADE ACOSTA DE SAMPER. Disponível em: <<http://magicasdiosas.blogspot.com.br/2011/04/soledad-acosta.html>> Acesso em: 04 dez. 2012.

TEREZA GONZÁLEZ DE FANNING. Disponível em: <http://blog.derrama.org.pe/y-quien-fue-teresa-gonzales-de-fanning/> Acesso em: 04 de Jun 2015.

WARD, Thomas. Perú y Ecuador. **La narrativa histórica de escritoras latinoamericanas.** Ed. Gloria da Cunha. Buenos Aires: Corregidor, 2004: 271-305.

WEIGEL, Valéria C. e M. **Escolas de brancos em malokas de índio:** formas e significados da educação dos Baniwa no Rio Içana. Doutorado (Tese em Ciências Sociais). São Paulo: PUC-SP, 1998.

O CULTIVO DA ATENÇÃO INTEGRAL NO CAMPO EDUCACIONAL

Regina Buccini Pio Ribeiro
reginabuccini@gmail.com
UFPE

Urino Lima Ferreira
aurinolima@gmail.com
UFPE

RESUMO: Este artigo apresenta a inserção de práticas de cultivo da atenção no âmbito educacional, a partir da análise fenomenológica de uma experiência formativa com crianças de 4 a 5 anos, apontando as possíveis contribuições ao campo da educação. A noção de cultivo da atenção aqui vem como contraponto à lógica binária de atenção/desatenção, presente no campo educacional. Nesta perspectiva, a amplitude do funcionamento da atenção é considerada para além dos déficits, admitindo-se o desenvolvimento e o cultivo de capacidades atencionais. O conceito de cultivo ligado à aprendizagem da atenção surge no contexto das ciências cognitivas contemporâneas, relacionado ao exame da experiência fenomenológica em diálogo com sabedorias e práticas milenares orientais. Ao analisar a inserção de práticas de cultivo em atividades lúdicas, em um âmbito formativo, podemos discutir sobre elementos que participam desse processo – os conceitos de espaços e modalidades atencionais.

Palavras-chave: cultivo da atenção; atividades lúdicas; modalidades atencionais; espaço atencional

1 INTRODUÇÃO

Atualmente diferentes áreas do conhecimento realizam pesquisas e estudos sobre a atenção, estabelecem diálogos interdisciplinares e reconhecem a sua importância para a vida humana, seja em situações cotidianas, ou em dimensões como aprendizagem, consciência e percepção. Neste contexto de efervescência, exploramos o tema da atenção no debate educacional e encontramos diferentes concepções concernentes ao próprio conceito, ao seu papel nos processos educativos, ao modo como ela se desenvolve e em quais espaços ela se constitui.

Entretanto, os variados estudos, os quais versam sobre as capacidades atencionais (FERNÁNDEZ, 2012) têm tido pouca ênfase na área da educação. Também não ganham destaque, pesquisas sobre a amplitude e complexidade do funcionamento da atenção, que admitem sua plasticidade, bem como as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e cultivo (KASTRUP, 2004).

Ao contrário, o crescente interesse por esse assunto no referido campo, é marcado por um traço de adoecimento, em uma lógica patologizante, que se mostra no processo de medicalização de vários âmbitos da vida (MOYSÉS, 2008). Revelando-se, assim, sob uma

perspectiva centrada em aspectos neurológicos, a partir da qual o cérebro é constituído, como o centro – detentor de propriedades e autor de ações que definem e caracterizam a individualidade (ORTEGA; BEZERRA JR., 2006).

Em consonância com essa lógica, a atenção passa por um viés de normatização, e definições restritas do que seria uma “atenção normal”, enfocando, quase exclusivamente, dimensões cognitivas e neurológicas. Neste panorama, o conceito do fenômeno se apresenta predominantemente a partir de um funcionamento binário – atenção/desatenção (KASTRUP, 2004), tratado como uma questão centrada no indivíduo, em sua dimensão orgânica e comportamental. Deste modo, o contexto sociocultural e as relações inter e intrasubjetivas recebem um papel coadjuvante.

Assim, a atenção é apreendida de maneira planificada, desdobrando-se em concepções também restritivas da relação entre atenção e aprendizagem. A atenção, vista como subsidiária do processo de aprendizagem, em uma relação unidirecional, revela concepções de aprendizagem voltadas, em sua maioria, à noção de desempenho, a resolução de tarefas, ao acúmulo de informações, e à memorização (KASTRUP, 2004). Ainda, a ênfase em uma ideia linear sobre a atenção como foco, unidirecional e prolongado a um objeto exterior que deve ser apreendido, vai de encontro aos modos de atenção demandados a crianças e adolescentes pelas atividades diárias no mundo contemporâneo, que requerem um tipo de atenção vertiginosa, simultânea e flutuante (FERNANDÉZ, 2012).

Por outro lado, a atenção, percebida de maneira mais ampla, pode ser vista para além dos déficits. A investigação sobre a abrangência de seu funcionamento e a diversidade de configurações que ela pode assumir, abre caminhos para pensar as capacidades atencionais, reconhecendo a possibilidade de aprendizagem, desenvolvimento e cultivo.

Inicialmente, percebemos a noção de cultivo da atenção na conexão entre os pontos trazidos por Jorge Larrosa Bondía (2002) e Alícia Fernández (2012). Conexão estabelecida por um fio que perpassa a atenção, em suas características de abertura ao encontro e à potência transformadora, e nos aproxima da experiência. Bondía (2002) diz que a experiência, sendo a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer uma parada, uma interrupção. E ao descrever as ações e posturas que caracterizam este gesto de suspensão para abrir-se à experiência, Bondía (2002) explicita, entre outros requisitos, que é preciso cultivar a atenção.

Neste liame, entre experiência e sentido, a atenção se apresenta como um potencial a ser cultivado, um elemento que pode nos aproximar da experiência, que pode contribuir para a

“abertura” ao sentido das coisas e de nós mesmos, na autoria do ser. Cultivar a atenção é, portanto, criar condições para o seu nascimento e desenvolvimento, empenhando-se para mantê-la viva, pulsante e inventiva. O cultivo nos remete à conjunção do desenvolvimento com o cuidado. Cuidado que remete de volta à atenção. Prestar atenção a essa habilidade que mora no espaço de encontro do eu com o outro e com o mundo.

Esta aproximação conceitual entre cultivo, experiência e capacidade atencional, especificamente ligada à aprendizagem da atenção, surge, no contexto dos estudos da psicologia e das ciências cognitivas, relacionada a práticas do exame da experiência fenomenológica em diálogo com sabedorias e práticas milenares orientais (KASTRUP, 2004; DEPAZ, VARELA, VERMERSCH, 2003).

Nas práticas contemplativas, através da atenção, o sujeito/observador busca “posicionar” a mente, com estabilidade e vivacidade, a fim de perceber e vivenciar as múltiplas dimensões (físicas, sensoriais, emocionais, mentais e espirituais) no momento presente. Assim, a partir de uma atitude estável, porém aberta e ao mesmo tempo ampla da atenção, procura-se perceber a si mesmo diante (ou dentro) da experiência de mundo.

Frente ao panorama que revela a planificação do fenômeno da atenção, as perspectivas descritas acima, através da noção de cultivo, promovem uma ampliação do entendimento acerca da atenção e também de seu envolvimento no universo da Educação. Isso nos levou ao questionamento de como a ideia de cultivo da atenção pode se inserir neste universo, favorecendo experiências formativas.

Tendo esta questão como norte, debruçamo-nos sobre o objetivo de apresentar a inserção de práticas de cultivo da atenção no âmbito educacional, a partir da análise fenomenológica de uma cena e da leitura de seus significados, apontando as possíveis contribuições ao campo da educação. A cena descreve uma experiência formativa com crianças de 4 a 5 anos, cujo objetivo era estimular a percepção de si na relação com o outro. Por fim, indicamos questões emergentes da experiência que suscitam o diálogo com a ideia de cultivo da atenção.

2 O CULTIVO DE UMA ATENÇÃO INTEGRAL

A palavra cultivo agrega sentidos bem aproximados e correlatos. Ao lado da palavra atenção, apresenta, inicialmente, uma ideia de potencial, ligada ao germinar de algo que está lá, indicando possibilidades, não definidas em si mesmas, pois também requerem condições

favoráveis, empenho e cuidado para que se mantenham vivas e cresçam. Assim, indica um processo complexo no qual a atenção é aprendida em passos graduais, por dentro das experiências. Com isso, sinalizamos que na ideia de cultivo reside também uma noção de percurso e de aprendizagem. Mas não uma aprendizagem por uma aquisição, em uma lógica linear de acúmulo, indica uma potencialização de algo que já existe em uma virtualidade (KASTRUP, 2004).

No diálogo entre as ciências cognitivas contemporâneas e as tradições orientais, Depraz, Varela e Vermesch (2003), fazem considerações sobre a atividade da atenção no desdobramento do método fenomenológico da suspensão, articulado a recursos contemplativos. Encontram correspondências do gesto realizado na *epoché*, em diversas atividades de diferentes áreas, inclusive em práticas de meditação da tradição budista, a exemplo da prática de “atenção plena” ou *mindfulness* (DEPRAZ; VARELA; VERMESCH, 2003).

Os referidos autores examinam o funcionamento da atenção, desdobrando o gesto da *epoché* em três fases – suspensão (da forma habitual de pensamento), conversão ou *redireção* (mudança de direção da atenção para o interior) e deixar-vir ou *letting go* (atenção receptiva à experiência). Essas fases do funcionamento da atenção não ocorrem sucessivamente, mas, encadeiam-se e mantêm uma a outra, no movimento do ato contemplativo (DEPRAZ; VARELA; VERMESCH, 2003).

A suspensão é um estado de exceção, uma interrupção do fluxo cognitivo habitual e uma desativação da atitude recognitiva. Pode ser desencadeada por um evento externo, por motivações intersubjetivas ou por decisão pessoal, e nos posiciona em uma atitude de problematização, tira-nos do processo automático. Pode funcionar como um espaço atencional, não como uma dimensão física, mas uma disponibilidade inter ou intrasubjetiva. Os dois gestos da atenção desencadeados pela suspensão, nesta dinâmica, possibilitam a abertura da atenção à experiência do momento presente, característica das práticas de cultivo da atenção.

Outro ponto importante no contexto desses estudos é o reconhecimento da mobilidade como característica geral da atenção, e não um tipo específico. Desta forma, ela é vista como um fundo de variação da cognição. A transversalidade de seu movimento lhe permite atuar na modulação da intencionalidade e na relação entre o sujeito e o mundo. Essa característica geral de mobilidade também possibilita a explicação de diferentes modalidades atencionais e indica atributos como plasticidade e capacidade de transformação. Assim, considera-se a

possibilidade de transformação em uma aprendizagem por cultivo que, relacionada à atenção, significa um “aumento da força e da potência de uma atitude atencional que já existe na cognição” (KASTRUP, 2004, p.12).

Virgínia Kastrup (2004), em *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*, analisa o trabalho de Depraz, Varela e Vermersch (2003) e oferece elementos que caracterizam a aprendizagem da atenção por cultivo. Kastrup (2004) estabelece a distinção de processos que comumente são confundidos entre si – distração e dispersão; concentração e focalização. Essa distinção se faz importante para indicar o regime cognitivo adotado quando olhamos o fenômeno da atenção.

Para Kastrup (2004), a dispersão e a focalização são modalidades que divergem do processo de aprendizagem por cultivo. Enquanto que a distração favorece experiências de problematização e a concentração possibilita a consistência de experiências, tendo as duas um importante papel no cultivo da atenção.

A dispersão é caracterizada pelo repetido deslocamento do foco atencional, impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência. Já a distração corresponde a uma situação em que a atenção vagueia, dirige-se a um campo mais amplo, interior ou exterior, refratário à tarefa em questão, confere um ritmo ao fluxo atencional em alternância com a concentração, como um respiro. O sujeito disperso é excessivamente focado, mobiliza o foco de sua atenção em várias direções sucessivas e não se atem consistentemente em nenhuma delas, já o distraído é intensamente concentrado. No entanto, no movimento da distração, a atenção não se orienta à tarefa determinada.

Podem-se traçar também diferenças entre as modalidades de focalização e concentração. Esses dois processos não se sobrepõem, ou coincidem, como comumente é pensado. Podendo haver, inclusive, focalização sem concentração e concentração sem focalização, constituindo-se configurações de diferentes formas cognitivas. De acordo com Kastrup (2004, p.14), a focalização está associada à subjetividade contemporânea que, ao contrário do que se discute usualmente, “não sofre de falta de foco, mas antes de um excesso de focalização”. Entendemos que a focalização sem concentração participa do processo de dispersão e prepondera no regime cognitivo hegemônico da atualidade.

Uma atenção dispersa e ávida de novidade responde automaticamente às informações externas que se proliferam e que convocam uma atenção sempre focada e ao mesmo tempo fugaz. A informação é consumida rapidamente numa busca sem encontro, pois tudo é rapidamente descartado (KASTRUP, 2004, p.14).

A concentração sem focalização é indicada por uma atenção aberta, e que não está direcionada por uma intencionalidade ou foco, não é uma atenção que busca, mas que encontra. Ela é vigilante e flutuante, ao mesmo tempo. Pode ser percebida na vida cotidiana, mas normalmente não está envolvida na realização de tarefas e é ativada com a inibição da função seletiva, dominante em nosso funcionamento cognitivo habitual (KASTRUP, 2004). Esta modalidade é caracterizada pela qualidade da atenção no gesto de deixar-*vir* do ciclo básico da *epoché* e pode ser entendida como atenção que acolhe algo que não é alvo da consciência intencional. Essa modalidade da atenção se relaciona diretamente à aprendizagem por cultivo, aproximando-se das práticas de cultivo da atenção das atividades meditativas.

No contexto das tecnologias contemplativas de tradição budista, a importância do cultivo de uma modalidade de atenção estável, relaxada e vívida, tem origem na relação que essa tradição estabelece com a faculdade da atenção. Assim, ela deve estar afinada à experiência presente, corporalizada, na qual o corpo e a mente são postos juntos (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001). Nessa perspectiva, a experiência que temos do mundo e de nós mesmos tem por base a atenção que pode ser cultivada no encontro do que vivenciamos interna e externamente. Lembrando que a atenção, nesse caso, não é plana, reduzida a um foco unidirecional na captura de elementos da realidade, mas aberta, e acolhe a interação multifacetada e multidimensional das vivências.

Alicia Fernández (2012) remete a um símbolo da matemática que “derruba” o suposto enfrentamento entre “objetivo” e “subjetivo”: “A fita de Moëbius demarca o espaço em movimento, no qual o externo (pretensamente objetivo) e o interno (pretensamente subjetivo) estão em simultaneidade” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 84). Com isso, mostra que, no desenvolvimento da capacidade atencional, o *subjetivo* e o *objetivo* não se apresentam como dimensões opostas. Da mesma forma, demonstra que o objeto de conhecimento se constrói simultaneamente externo ao sujeito e constituído por ele. Portanto, no processo de aprendizagem da atenção é necessário que haja “espaços” onde a confiança, a curiosidade e o sentido se fazem presentes. Assim, é possível pensar a atenção como a abertura da curiosidade no encontro entre esses dois movimentos internos e externos, conferindo sentido ao que “tocamos” e ao que nos “toca” ao mesmo tempo (BONDÍA, 2002).

Por partir de princípios como: plasticidade, mobilidade, suspensão, refinamento, potencialidade e cultivo, e pela aproximação entre sujeito e objeto, na “corporalização” das experiências, as práticas de cultivo da atenção tendem à inserção no campo educacional, contribuindo para o estabelecimento de novas perspectivas e atitudes relacionadas à atenção.

Por exemplo, a atenção plena ou *mindfulness* vem ganhando visibilidade em muitas áreas do conhecimento. Na educação, é possível encontrar programas que utilizam vários recursos metodológicos, inspirados nesta prática para desenvolver a percepção de aspectos internos – como a percepção da respiração, dos sentidos no corpo, conscientização dos pensamentos, emoções e visão de mundo; e aspectos externos – desde percepção espacial do seu corpo; do corpo do outro, das emoções e visão de mundo do outro, além da interconexão entre esses aspectos, e, de forma mais ampla, a interdependência entre os seres (GREENLAND, 2010).

3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Nossa trajetória teve início no contato com o fenômeno investigado, na forma como se apresentou. Neste caso, uma experiência, que incluiu processos ligados ao cultivo da atenção com crianças de 4-5 anos em um contexto de educação não formal. O trabalho exaustivo de leituras sucessivas e circulares da descrição de uma cena da experiência, lançou luz a unidades que fizeram sentido à nossa interrogação. Finalmente, tomando por base nossas questões relativas ao fenômeno, elaboramos uma rede significativa, através da articulação dos significados ressaltados anteriormente e de autores que nos falam da atenção.

Neste estudo exploratório, a modalidade metodológica de observação participante, adquiriu um caráter fenomenológico (BICUDO, 2011). A observação não estava em busca de informações, comprovações e ocorrências, configurando-se aberta e interrogativa ao que se mostrou à nossa percepção. Partimos de um horizonte de noções amplas, das quais surgiram nossas interrogações e que nos moveram dentro da experiência, para a construção da compreensão do que se revelou na interação entre o fenômeno percebido e nós que o interrogamos.

Acompanhamos uma turma no programa educativo do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA)⁷⁷. A apresentada refere-se a uma atividade que foi realizada com o objetivo de oferecer “espaços” que contribuíssem para o desenvolvimento da capacidade atencional, através do trabalho de aspectos relacionados à atenção, a partir de atividades lúdicas.

⁷⁷ Sociedade civil sem fins lucrativos, criada há trinta anos, a partir de parceria entre moradores da comunidade do Coque no município do Recife, que trabalha em uma perspectiva de integralidade e formação humana, com caráter de educação não formal.

Ressaltamos que foram realizados, previamente, os acordos com a instituição, com os educadores e coordenadores responsáveis, bem como com os pais/mães/responsáveis pelas crianças, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), indicando detalhes da pesquisa, os objetivos e os métodos, também esclarecendo que não haveria riscos às crianças ou exposição indevida de suas imagens.

Justificamos a escolha do *locus* por percebermos uma predominância, nos espaços educacionais tradicionais, de uma concepção hegemônica relativa à atenção, linear e restritiva. Consideramos, portanto, favorável buscar uma nova forma de ver e tratar o fenômeno, em um âmbito que concebe os processos educacionais e formativos para além de uma lógica formal, ou melhor, dentro de uma “lógica não formalizável”.

O registro da cena foi realizado por gravação audiovisual, que permitiu uma melhor descrição dos sujeitos, do ambiente, da atividade, e a reconstrução dos diálogos. Isso possibilitou que nossa observação presencial abarcasse mais uma apreensão do todo, da atmosfera da brincadeira, das interações mais sutis entre os participantes, do nosso próprio comportamento e dos eventos especiais. Como resultado, as anotações e as transcrições das filmagens geraram o que chamamos de cena significativa, que se configura como “[...] um recorte de expressões convergentes a um todo que faz sentido” (DETONI, 2011, p.112).

A notação da descrição da cena foi realizada em um estilo semelhante aos textos da dramaturgia, com a descrição do cenário, localização, postura e descrição dos movimentos dos personagens (sujeitos da cena) e a transcrição literal das falas das crianças participantes, as quais receberam nomes fictícios. E as unidades de significado são marcadas com: (US).

4 RESULTADOS

Para apresentar a inserção de práticas de cultivo da atenção no âmbito educacional, analisamos uma atividade, à semelhança de um circuito lúdico e imaginativo, composta de diferentes momentos, em espaços diversos unidos por um mesmo fio temático. A história *O Mágico de Oz* caracterizou esta brincadeira que se tratava de uma “aventura no castelo da bruxa”, na qual teríamos de encontrar os objetos representativos dos desejos das personagens da narrativa. No conjunto total das atividades deste circuito, cada ação tinha o propósito de estimular um tipo de atenção diferente.

Na cena analisada, o objetivo foi estimular a percepção de si na relação com o outro, pois os meninos e meninas teriam de passar, de mão em mão, um copo cheio de água (objeto focal), várias vezes, para encher um balde e jogar na Bruxa Má do Oeste (uma vassoura com

saia e chapéu de bruxa), cuja fragilidade, na história, era derreter se entrasse em contato com a água.

O exercício foi, então, realizado com três voltas do copo, cheio e vazio. É importante frisar que a ação de passar o copo e encher o balde não encerrou o objetivo propriamente, nem da atividade, nem de nossa observação. Mas, interessou-nos compreender como o copo, objeto significativo na atividade, mobilizou a atenção das crianças em um contexto, no qual o sentido de brincadeira do jogo, ao mesmo tempo requisitava uma maior concentração e oferecia leveza à dinâmica.

Fragmentos destacados da cena significativa revelam algumas das posturas, ações e reações das crianças ao realizar esse exercício. Para fins de leitura e compreensão, a cena foi dividida em atos, que demarcam diferentes blocos de ações.

PRIMEIRO ATO:

Carlinhos, o primeiro a receber o copo, estava com uma feição séria e compenetrada, (1) passou para Alex e inclinou-se para ver o movimento do copo até o final. (2) Alex, sorrindo, passou para Kevin que também sorria. (3) Enquanto isso Pedrinho, que era o último, tinha o olhar fixo no copo que passava de mão em mão. (4)

Maria dava pulinhos e chacoalhava os braços, sorrindo. (5) Na hora de receber o copo de Kevin, ela parou o corpo em uma postura reta, segurou o objeto com as duas mãos e ficou esperando. (6) Élide, ao lado de Maria, olhava fixamente para o canto da porta onde a “bruxa” estava e não percebeu que havia chegado sua vez. (7) Rebeca, que seria a próxima, balançou o braço de Élide e chamou-lhe a atenção. Élide virou-se rapidamente e passou para Rebeca, que de pronto passou para Miguel, que passou para Téó, que passou para Pedrinho, que, com muito cuidado, derramou no balde.

Nesta etapa, à medida que o copo passava de mão em mão, todos estavam sérios olhando fixamente para ele. (8) Quando Pedrinho finalmente derramou a água no balde, Élide, Maria e Kevin saíram de seus lugares para olhar a água que caía. Maria, eufórica, sacolejava as mãos (9).

Vazio, (10) o copo retornou de mão em mão. Todos os olhos vidrados nele. Como ele estava vazio, as crianças pegaram-no com uma mão só e passaram-no rapidamente (11).

Enquanto a professora enchia novamente o copo, todos olhavam para ela. Maria começou a pular, Élide e Rebeca fizeram o mesmo. Depois, Rebeca mostrou para Élide a bruxa. Kevin perguntou sobre a ponte (12).

Alguns fizeram barulho.

PERDRINHO (gesticulando, irritado, colocou a mão sobre a boca): Silêncio, ô!

PROFESSORA: Psiu! A bruxa vai acordar!

TÉO: E viu! Os bichos!

PEDRINHO: É os guardas, né tia!

A professora confirmou. (13)

No primeiro ato, vemos um forte envolvimento com a brincadeira. A ansiedade e a euforia, expressas pela fala e pelo corpo, também estão ligadas a um entusiasmo na atividade. O objeto focal mobilizou intensamente a atenção das crianças, mesmo assim, já se observa a necessidade de intervalos ao envolvimento concentrado no foco.

SEGUNDO ATO:

Carlinhos pegou com as duas mãos o copo, que dessa vez estava mais cheio, (14) e bem devagarzinho, passou com ele perto do seu rosto, olhando atentamente até chegar às mãos de Alex. (15)

REBECA (olhando para a professora): Você tá pisando na ponte, tia! (se referindo à fita adesiva no chão que representava a ponte para entrar no castelo). (16)

Pedrinho correu para ver o que estava acontecendo na pia. ÉLIDA (já estava com o copo na mão): Pedrinho!

Rebeca pegou o copo da mão de Élida e passou para Miguel, que pegou bem devagar, também próximo ao rosto, e entregou-o para Téó. Pedrinho recebeu o copo das mãos de Téó e jogou no balde sorrindo. Maria foi até o refeitório e, colocando o dedo indicador sobre os lábios, pediu silêncio. (17) O copo retornou e agora nem todos estavam olhando para ele. Alex olhava para os bichos na entrada da sala (18).

PROFESSORA: o balde está cheio para jogar na bruxa?

TÉO (olhou dentro do balde): tá não.

Kevin balançava o corpo sorrindo e cantarolando. Maria pulou e abraçou Élida. Carlinhos, com as mãos na cabeça, olhava para a professora enquanto ela enchia novamente o copo.

No segundo ato, o magnetismo do objeto focal começa a se reduzir, entretanto vemos ainda, em algumas das crianças, a concentração e o cuidado no seu manuseio. Há a indicação da migração da atenção para a próxima etapa do jogo, mas de uma maneira geral, expressam satisfação com o exercício atual.

TERCEIRO ATO:

O copo, desta vez, estava bem cheio. (19)

PROFESSORA: Cuidado para não derramar!

Carlinhos olhou bem para o copo segurando cuidadosamente com as duas mãos. Alex mal segurou o copo e Kevin já veio para pegá-lo. Os dois seguraram juntos por um tempo e Alex o soltou.

PROFESSORA: Calma! Tem que esperar.

Kevin entregou-o apressadamente para Maria e, na passagem de um para o outro, derramou um pouco de água.

PROFESSORA: Ui, derramou, mas não deu ainda pra acordar a bruxa, não. Cuidado, olha bem para o copo.

Rebeca, Élide, Miguel e Téo passaram rapidamente para Pedrinho que, finalmente, colocou no balde. Todos ficaram olhando. Carlinhos se curvou para ver melhor. Kevin foi para perto.

PROFESSORA: Agora, todo mundo pega o balde pra jogar na bruxa! (20)

A professora posicionou o balde e todos ficaram olhando, mas só Pedrinho que o segurou e jogou a água. Todos estavam calados com os olhos vidrados na cena. (21)

A vassoura caiu no chão.

PEDRINHO: Morreu, foi?

PROFESSORA: Eita, pronto. Derreteu.

Alex começou a pular, Pedrinho ficou gargalhando e os outros começaram a pular. Comemoraram e se abraçaram. (22)

TODOS (gritando): Êh!

PROFESSORA: Mas a missão já acabou? Tem que passar pela ponte agora. (23)

O último ato é marcado por uma maior ansiedade relativa ao desfecho da atividade. O aspecto lúdico e imaginativo foi reativado com o cumprimento da “missão”. Neste momento o campo da atenção ampliou-se para o envolvimento intenso com todos os elementos da cena – copo, balde, Pedrinho e “bruxa”.

A cena apresentou situações voltadas à percepção de si com a ação do corpo, também incluiu a relação com o espaço e a ação do outro. A atenção esteve situada nos elos de uma espécie de corrente, que envolveu: uma postura interna – influenciada por um engajamento e pelo interesse na ação, repercutindo em posturas corporais; um movimento externo – provocado pelo gesto do colega de entregar o copo; o recebimento do objeto – gerando uma postura interna e externa, ao mesmo tempo; e, por fim, outra solicitação, a de passa-lo para o colega ao lado.

O copo, neste caso, foi o “objeto focal”, ponto comum de observação entre os participantes, que traz em si, no contexto da prática analisada, uma força significativa, pois foi através de seu manuseio que todos participaram da “missão” proposta pela atividade. O objeto focal, portanto, é um ponto convergente do movimento atencional, já que carrega um significado simbólico e operativo.

As unidades de significado destacadas possibilitaram discussões acerca do cultivo da atenção, em dois tópicos principais – os espaços e as modalidades atencionais.

4.1 Espaços atencionais

A atenção requer um solo propício para o cultivo, pois são necessárias condições adequadas para seu desenvolvimento. Assim, compreendemos o conjunto de circunstâncias favoráveis ao cultivo da atenção como os espaços “possibilitadores de atividade”, nos quais a capacidade atencional se desenvolve (FERNÁNDEZ, 2012, p.121).

Fernández (2012, p. 30) os caracteriza como espaços intersubjetivos, “entre” ser atendido e atender. Esse espaço surge quando se oferece uma superfície para que a pessoa possa se inscrever e, ao mesmo tempo, se diferenciar, como na imagem onde uma criança se vê pequeninha nos olhos de um adulto. Metaforicamente o olhar do adulto oferece essa superfície, na qual a criança se reconhece, mas se vê diferente daquela imagem que um espelho lhe retornaria. O olhar, neste caso, é um espaço “entre”, não sendo criado por um sujeito nem pelo outro, é transitório, mas marcante, pois olhamos uma superfície “carnal” que também nos olha.

É nos espaços intersubjetivos que a capacidade atencional nasce e se nutre, diz Fernández (2012, p. 26) “atendemos porque nos atendem”. Para ela, várias atividades participam da constituição de espaços atencionais, como o olhar, o escutar, o brincar, o tocar/acariciar/agarrar, estar em silêncio, se distrair, se surpreender, se alegrar, entre outras.

A dimensão estética e o brincar, por exemplo, trazem pontos importantes de convergências neste diálogo sobre os espaços atencionais, no contexto do cultivo da atenção. A imprevisibilidade e surpresa, presente em ambos, desativa a atitude recognitiva, promovendo a suspensão do fluxo cognitivo habitual e mobilizando uma atenção concentrada e aberta à experiência, à dimensão inventiva, distinta daquela envolvida na realização de tarefas (KASTRUP, 2004).

O espaço atencional pode ser compreendido, então, como o lugar vivencial da experiência. Ela requer um gesto de interrupção, há a suspensão dos automatismos e nela, a

atenção pode ser cultivada, aberta e ampla. Na experiência que nos acontece, o presente é o lugar da atenção corporalizada, que acolhe o que lhe chega. Podemos associar, também, essa noção de experiência/sentido que Bondía (2002) nos traz, com o lugar vivencial do brincar. Práticas lúdicas podem mobilizar condições nas quais há a suspensão do juízo, há a interrupção para pensar, olhar, escutar e abrir os sentidos ao que nos chega.

A atividade lúdica que fez parte de nossa leitura, por exemplo, através do aspecto imaginativo, promoveu um forte engajamento na ação e estimulou diferentes atividades da atenção, ativando o potencial de suas capacidades. A exposição da história, a presença de objetos simbólicos no espaço físico e a manutenção deste aspecto ao longo do exercício, reforçada por algumas falas da professora e de algumas das crianças (US-13; US-16; US-20; US-23) promoveram uma suspensão do fluxo cognitivo habitual, que se caracteriza pela interrupção da atitude natural diante do mundo, levando a uma atenção aberta e receptiva.

Observamos que na brincadeira e no jogo de imaginação, os objetos, os espaços e as situações são transmutados, recriados coletivamente no grupo. A postura em relação à realidade, por alguns momentos, também muda, quando, por exemplo, uma vassoura é a temida bruxa, fazendo sentido ficar em silêncio, e um copo cheio de água, torna-se algo precioso que deve ser manipulado com muito cuidado, fazendo sentido ater-se a ele a cada momento.

Outros elementos que participam dos espaços atencionais emergiram nesta brincadeira e indicaram o envolvimento com a atividade, como o sorriso (US-3) e o entusiasmo, (US-5), presentes nos gestos e no desfecho da situação com a comemoração final (US-21 e US-22).

A característica relacional desta brincadeira, também nos remete à ideia de espaço atencional, pois no contato, através do copo, a atenção de uma criança era dispensada à outra. O cuidado para que a água não derramasse, em muitos momentos, unia a concentração dos pares que se formavam lado a lado. A atenção ao outro, ainda, ampliava seu alcance ao acompanhar o objeto focal passando pelas mãos dos vários colegas. Além disso, a própria dinâmica da brincadeira e da movimentação do grupo, suscitaram determinadas posturas e comportamentos (o cuidado para passar o copo; a disposição da fila; a postura em pé, entre outros). Não houve uma indicação precisa da postura corporal necessária, pela professora, cada aluno, a sua maneira, “decidiu” de que forma iria segurar e passar o copo, ficar em pé, esperar, etc., prevalecendo certa espontaneidade, dentro do que fazia sentido naquela ação.

4.2 Modalidades atencionais:

Na relação entre espaços e modalidades atencionais, Fernández (2012) considera que os espaços atencionais nutrem as modalidades, na medida em que os modos de ser atendido e as formas de atenção propostas pela sociedade influenciam a maneira como se aprende a atender, em relação semelhante entre as modalidades de aprendizagem e as de ensino. Na esfera do cultivo, percebemos que alguns modos de atender e algumas situações que circunscrevem essas variações se mostram mais evidentes e, de certa forma, mais favoráveis à aprendizagem.

Kastrup (2004) afirma que a modalidade atencional caracterizada pela concentração sem foco é aberta, não busca mas encontra, é fundamental para o processo de invenção e possibilita a consistência das experiências. Pode ser cultivada em espaços atencionais que envolvem a imprevisibilidade da surpresa. Nas práticas de cultivo, ciclos de exercícios que oferecem tais experiências, são importantes para a sedimentação e o enraizamento de condições propícias ao seu surgimento de forma espontânea.

Na cena descrita, a intensidade atencional lançada ao objeto focal se mostra uma concentração sinalizada, tanto pelo empenho de uma conduta atenta durante a realização do gesto na relação direta com o objeto focal (US-1; US-6; US-15), como se traduz através do envolvimento concentrado com o objeto focal, fora da ação direta (US- 8; US-2; US-4 e US-6). Aqui percebemos que a variação desta intensidade atencional, foi indicada por diferentes atitudes, a depender das condições nas quais o objeto focal se encontrava – cheio, muito cheio ou vazio (US-10, US-14 e US-19), levando a gestos mais cuidadosos ou mais velozes.

Enquanto modalidade atencional, a distração participa também dos processos de cultivo. Esse vaguear da atenção para um campo mais amplo, interior ou exterior, que ocorre na capacidade de estar distraído, permite o desdobramento da capacidade atencional (Fernández, 2012). Momentos de respiro no esforço da tarefa focada, na intensidade do interesse que se amplia e descansa. A distração seria como um repouso na atividade atencional.

É importante notar, que na cena como um todo, a direção da atenção ao o foco não ocorreu de forma exaustiva. Em muitas situações da cena, a atenção da maioria das crianças permaneceu aberta a vários estímulos diferentes. Assim, houve espaço para que a atenção tomasse rumos diversos, mesmo que em determinado momento, retornasse e se voltasse intensamente ao copo.

Esse espaço se configurou em momentos de respiro, de repouso, nos quais a excitação do jogo e da brincadeira, a expectativa, bem como a curiosidade pôde ser expressa,

extravasada. Momentos soltos, com certa distração, mas que não levaram ao abandono da atividade. Ensejos nos quais se manifestaram impulsos, interesses e sentimentos que eram contidos, na hora do manusear cuidadoso do copo. Destacamos como exemplos desses momentos de respiro da atenção, os trechos nas seguintes unidades: US-9; US-11; US-12 e US-17.

Algumas vezes os espaços de distração se configuraram na atitude bastante concentrada em elementos refratários à dinâmica que estava acontecendo (US-7; US-18). Tais momentos de distração podem ser indicativos de muitos fatores, mas, nesses casos evidencia-se que outros objetos focais surgiram à margem daquele que era proposto pela atividade. Mesmo assim, de maneira geral, havia uma entrega de todos ao exercício e, com poucas exceções, as crianças percebiam, por si, o momento em precisariam direcionar a atenção ao objeto focal proposto.

Percebemos, através dessas leituras, as brincadeiras e as atividades lúdicas como espaços solo propício para o cultivo. Nestes espaços a atenção pode ser concebida de maneira ampla, plástica e multável. Isso possibilita que consideremos as diferentes modalidades dentro do próprio processo de desenvolvimento da atenção, afastando-nos da lógica binária e planificadora, trazendo uma dimensão relacional, entre o campo subjetivo e o campo objetivo, para relação entre a aprendizagem e a atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo refletimos sobre o fenômeno cultivo da atenção, através de pontos que colocam em evidência visões abrangentes sobre a temática da atenção e lançam luz sobre as capacidades e as potencialidades atencionais. Tais compreensões consideram que a atenção pode se dar em diferentes modalidades, desenvolvendo-se em um processo complexo e assume sua plasticidade percebendo nela um potencial formativo a ser cultivado.

Percorremos, então, uma trajetória investigativa em solo fenomenológico, e construímos uma tessitura significativa, enlaçando fios oferecidos pela leitura de uma cena, que descreve uma experiência de observação participante com crianças de 4 a 5 anos. A leitura da cena vivenciada teve o intuito levantar e apontar questões implícitas a essa experiência, que se desdobraram em interlocuções sobre elementos importantes para a noção de cultivo da atenção.

Entendemos que o cultivo da atenção se faz possível em cenários, situações e circunstâncias, aos quais chamamos de espaços atencionais. Os espaços atencionais, não

remetem exclusivamente a espaços físicos, sendo principalmente disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que estabelecem uma atmosfera propícia ao desenvolvimento das capacidades atencionais. Através desses espaços, podemos perceber a amplitude do funcionamento da atenção, que se mostra como um fenômeno complexo, cuja mobilidade e plasticidade se destacam como características favoráveis à aprendizagem. É por meio desses espaços também que alguns elementos e dimensões emergem, relacionadas ao processo de aprendizagem por cultivo e propiciam, em uma circularidade, os próprios espaços atencionais, expandindo a conexão entre atenção e aprendizagem.

Por meio deste labor investigativo, alcançamos que as práticas de cultivo da atenção implicam em uma compreensão ampla de seu funcionamento e permitem pensarmos a aprendizagem da atenção, ao enxerga-la plástica e mutável. Mais que isso, podemos enxerga-la, através dessas práticas, como um potencial a ser cultivado em espaços formativos, lúdicos, estéticos, oferecidos em ambientes educacionais, ou compreendidos em momentos férteis da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 19, pp. 20-28, jan./fev./mar/abr. 2002.
- DEPRAZ, N, VARELA E VERMERSCH. **On becoming aware: a pragmatic of experiencing**. Philadelphia-Amsterdam, Benjamin Publishing, 2003
- DETONI, A. R. A organização dos dados da pesquisa em cena: um movimento possível de análise. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERNÁNDEZ, A. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GREENLAND, S. K. **The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate**. Nova York: Free Press, 2010.
- KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p.7-16, set/dez. 2004.
- MOYSÉS, M.A.A **A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal**. UNICAMP. Trabalho apresentado na Anped, 2008.

ORTEGA, F.; BEZERRA JR, B. O sujeito cerebral: de órgão a ator social, o cérebro humano é cada vez mais percebido como aquilo que nos define. In: **Viver Mente e Cérebro Especial**, v. 162, p. 16-17, jul. 2006.

VARELA, J.F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea**: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

O GETEFF E O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ÉTICA E LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Profª Cléuma de Melo Barbosa⁷⁸
UFPA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira⁷⁹
UFPA

RESUMO: Efetua-se um recorte da pesquisa concluída intitulada “Da feiura à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia com crianças e adolescentes”, da qual selecionamos o objetivo de verificar como se efetiva na prática a ética freireana na perspectiva da educação libertadora no ensino filosófico com crianças e adolescentes. Atuante na Universidade do Estado do Pará (UEPA), o GETEFF, vinculado ao NEP, realiza o ensino de filosofia com crianças e jovens adolescentes de primeira à quarta série do ensino fundamental em escolas públicas. Assim, tomou-se como procedimento metodológico a análise de conteúdo de obras de Freire, principalmente as que mencionam a infância e adolescência; dentre as obras, procuramos enfatizar os fundamentos filosóficos do ensino de filosofia com crianças; a dimensão humanista, epistemológica, e ética da educação de Paulo Freire; e as categorias: problematização, curiosidade, diálogo e criticidade. Os resultados da pesquisa dimensionam a importância da atuação dos educadores populares neste ensino, permitindo que estes pequenos se firmem como seres de corpo consciente, problematizadores da realidade, ressignificando a práxis freireana e contribuindo para promover uma educação cada vez mais libertadora, inclusiva, autônoma e crítica.

Palavras-chave: GETEFF; Filosofia com crianças; Ética; Educação libertadora.

1. INTRODUÇÃO

Busca-se identificar alguns fundamentos filosóficos e como o ensino de filosofia com crianças, realizado pelo Grupo de Estudos e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), na perspectiva da educação libertadora, constitui-se em termos educacionais. O fio condutor da investigação é o pensamento educacional de Paulo Freire, no modo como se corporifica na prática dos educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). A pesquisa, que é de cunho qualitativo e baseada em fontes bibliográficas, adotou como procedimento metodológico a análise crítico-reflexiva de conteúdos de obras de Freire, no que se refere a alguns princípios éticos, epistemológicos e humanistas que contribuem para a efetivação da educação libertadora na infância e adolescência.

⁷⁸ Mestranda em Educação pela UFPA; Graduada em Filosofia pela UEPA; Educadora e coordenadora do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). E-mail: cleuma10@yahoo.com.br

⁷⁹ Doutor em Educação pela UFPA; Mestre em Educação pela UFPA; Graduado em Filosofia pela UFPA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Noesis. Email: damiao@ufpa.br

Estabelece-se um diálogo de Freire, enfatizando a dimensão humanista e ética do seu pensamento com os fundamentos filosóficos do ensino de filosofia com crianças, tomando como pontos de mediação da análise, as categorias **problematização, curiosidade, diálogo e criticidade** enquanto condutoras epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes.

2. Fundamentos filosóficos do ensino de filosofia com crianças e adolescentes: A dimensão humanista da educação de Paulo Freire

O Grupo de Estudos e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) desenvolve atividades relacionadas ao ensino de filosofia com crianças fundamentados nas bases freireanas de conceber a educação e o ensino. O trabalho realizado se dá através de pesquisa e extensão em escolas de Belém, atualmente.

Assim, o ensino de filosofia *com* crianças, aqui abordado decorre de experiências cujas teorias estão pautadas nos escritos de Paulo Freire, no qual se constata que tanto sua prática como suas teorias são envoltos pela concepção ética, epistemológica, política, estética e de humanização, entre outras categorias.

Evidencia-se que Paulo Freire não elaborou uma teoria para uma educação das crianças, contudo é possível encontrar nele fundamentos educacionais que favorecem o ensino das crianças, e mais que isso, que favorecem a formação delas enquanto sujeitos críticos, autônomos, amorosos, éticos, criativos. Ressignificando os ideais freireanos o GETEFF assume o compromisso de trabalhar a filosofia *com* as crianças, e não de levar algo pronto a elas. Eis um desafio que se direciona para erguer uma educação libertadora desde a infância.

É a partir deste prisma da educação libertadora que Paulo Freire lutou constante em prol de uma sociedade mais humanizada e menos opressora. Ele foi um educador por essência humanista, e pregava que o mundo deveria ser mais humano, mais bonito, mais ético, menos injusto, menos mal, menos feio. “O meu sonho por que tenho brigado a vida toda é o de, juntando o meu esforço ao de tantos, contribuir para *intervenção* de um mundo menos feio e em que amar seja menos difícil” (FREIRE, 2004, p. 196).

Para Freire (1983) diante das situações desiguais e humilhantes na qual estamos inserido, a postura humanista, esperançosa e não manipuladora favorece a construção do *ser mais*, de cada criança e adolescente, pois, se trata de “um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz a sua libertação” (FREIRE, 1983, p. 74).

Por isso, Paulo Freire (1983, p. 76) adverte que “a educação, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora”. Não podemos falar da visão humanista de Freire, sem falar da educação libertadora, através da qual, qualquer educando (a) pode assumir o que pensa, podem realizar seus desejos, podem Ser. Podem construir em sua volta relações de afeto, que não sufoque o Outro e não menospreze ninguém, mas uma relação fundamentalmente ética.

O humanismo em Freire (2004) visa a promoção da dignidade das crianças, o reconhecimento de seus direitos, a luta em favor do respeito à educação, a luta em favor de escolas cujo ensino não seja tradicional, mas promova a autonomia, o anseio de mudanças, a preocupação de construir uma nova história, mais justa, mais igualitária, com mais amor.

Vasconcelos e Brito (2010, p. 124) se referindo ao papel da educação, dizem que “o humanismo freireano propõe a elevação concreta do ser humano como sujeito pensante, por meio de seu desenvolvimento integral e da transformação das estruturas sociais”. Isto esclarece que em Freire, não se trata de um humanismo puramente idealista, mas que busca uma coerência entre as estruturas sociais e a ética.

Paulo Freire (2014) analisa dialeticamente a relação humanismo-desumanização. A educação não humanista é reacionária, tradicionalista, coisificadora, antitransformação e violenta. A violência é uma transgressão da ética, portanto, transgride a humanização.

A gente também comete violência não só com revólver, mas pela prepotência de todas as formas. Há olhares que fuzilam, que obstruem o outro; palavras que tem a intenção de matar o outro, matam pior do que bala, porque a bala mata mesmo, o outro fica morto em vida (FREIRE, 2004, p. 86).

A visão educacional não humanista ‘mata o outro em vida’, mata os oprimidos em vida, pois nega suas potencialidades, e são tratados com intolerância, indiferença, incompreensão, desrespeito e insensibilidade, neste sentido Freire (1983) destaca: “a educação que não tente fazer esforço, e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode esconder sua face desumanista” (p. 91).

2.1. A dimensão epistemológica da educação de Paulo Freire

Paulo Freire (1996), ao tratar das dimensões epistemológicas, traz para discussão uma gama de saberes que articulam a escola, a cultura, a sociedade, o mundo, a vida, como viés para discutir as relações estabelecidas entre si. Desta forma, sua epistemologia, não se reduz a

uma ciência do conhecimento, pois vai além, haja vista ser crítica, problematizadora, dialógica, colocando quer sejam crianças ou não, na esfera das ações e decisões. Sobre a educação popular libertadora, Linhares (2008, p. 2) destaca que:

Uma educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial.

Segundo Campos (2007) a educação libertadora precisa ser dialógica, crítica e de práxis. Para o autor, sem os princípios do diálogo, da problematização, da crítica e da práxis, a educação libertadora não se realiza.

Dialógica, ou seja, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o aluno traz do ambiente onde vive. *Problematizadora*, isto é, os temas escolhidos para estudo devem estar de acordo com a realidade social vivida pelo aluno. *Crítica*, no sentido de ser formadora de cidadania, dando consciência da responsabilidade social e política do educando. Voltada para a *relação reflexão e ação*, ou seja, para a práxis (prática-teoria-prática): o aluno vem para a escola com sua experiência de vida (a prática), recebe na escola o saber elaborado ou erudito (a teoria) e ao voltar para sua realidade tem uma nova prática, agora enriquecida pela teoria (CAMPOS, 2007, p. 11, grifo nosso).

Ao observar as falas do autor faz-se necessário trazer os conceitos de problematização, da pergunta, do diálogo, da criticidade e da práxis, da estética e da política como dimensões epistemológicas em uma concepção freireana de entender o mundo e a vida.

2.1.1. A problematização da realidade

A concepção, da “problematização deve ser feita em torno do próprio saber que o (a) educando (a) deve incorporar”, acentua Freire (1983, p. 54). Inúmeras são as coisas que podem ser problematizadas. A problematização pode partir “do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história” (FREIRE, 1983, p. 83), bem como a problematização, como dimensão epistemológica é dialética, isto lhe confere a certeza de que ninguém ao problematizar fica descomprometido com o processo e as consequências que advém dela. Para Freire (1983, p. 82) “ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização”.

Em Freire, nenhum sujeito, criança ou jovem, ao problematizar, por sob crítica e análise uma dada realidade ou questão, estagna como espectador, antes, porém se torna um ser

ativo, por ter problematizado. Eldon Muhl (2010, p. 329) expõe que “no entender de Freire, o sujeito só pode aprender efetivamente, se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve, percebe”.

Desta forma, o (a) educador (a) exerce uma considerável importância, no que tange a estimular os (as) educandos (as) a problematizarem. No ensino de filosofia na infância, ao instigá-los no processo problematizador, tanto referente ao que se diz, quanto ao que se faz, contribuem para a tomada da consciência crítica das crianças, onde elas reavaliam a realidade e a reapresentam na forma de problema.

Problematizar não é ficar jogando com as palavras, brincando de fazer perguntas que não trarão nenhum benefício aos envolvidos, como Freire diz, ‘não é um entretenimento intelectualista’, mas é algo do cotidiano, da realidade.

A problematização não é um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real. A problematização se acha [...] inseparável das relações concretas. A problematização implica num retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta [...] a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade (FREIRE, 1983, p. 82-83).

O (a) educador (a) ao problematizar algo com os (as) educandos (as), o ‘re-admira’ através da visão admirada das crianças e adolescentes. Em Freire (1983, p. 82) “ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao colocar o fato-problema, enquanto os educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado”. Desta forma, Freire (1983, p.81) aponta a importância do professor, na educação problematizadora, ao dizer que:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.

A problematização traz consigo benefícios para a formação ética das crianças. Por outro lado, a “desproblematização do futuro [...] leva necessariamente à morte ou à negação do sonho, da utopia, da esperança” (FREIRE, 2014, p. 64). Um mundo não problematizado é um mundo negado, é um mundo antidialógico, que não se vale da práxis, da pergunta, que não tem como se libertar, pois não sabe do que se libertar. É um mundo onde não há intervenção

sobre a realidade, e onde os sujeitos não são críticos, nem politizados. A quem interessa a existência deste mundo?

2.1.2. Da curiosidade da criança à pergunta

Em Freire (1986) a educação libertadora passa a acontecer quando se oportuniza a pergunta. A pergunta é um dos pontos extremamente relevantes na proposta filosófica freireana, sem a qual, a educação não é libertadora, problematizadora ou dialógica. É através da pergunta que alguém conhece outro, é através da pergunta sincera que sabemos das dificuldades dos alunos, das dúvidas, dos sonhos. É perguntando nos encontros de filosofia com crianças, “como vocês estão?” E depois a cada criança ou adolescente, “como foi sua semana?”, “você está alegre hoje?”, “você está conseguindo entender este tema?”, “quer que eu tente explicar de um outro jeito?”, que conseguimos delas as verdades que elas trazem consigo. É fazendo as crianças perguntarem que estimulamos a curiosidade delas.

O ato de perguntar como dimensão epistemológica se dá a partir da curiosidade. Onde quer que haja vida, há curiosidade, pois em Freire (2004) a curiosidade é um fenômeno vital. Para o (a) educador (a) a curiosidade está no cerne, ela é a matriz da busca, é através dela, que a pergunta se materializa.

A curiosidade está no centro, é a base, é ela que nos faz ficar espantados [...] A curiosidade é o que nos faz admirar o mundo, é ela que nos faz perceber, vagamente, um objeto, insistir na própria curiosidade incidente sobre o objeto e ir aprofundando na claridade da percepção do objeto, até conhecê-lo. A curiosidade é, portanto, um motor, ou um dos fundamentais motores da produção do conhecimento. Ela está inserida na prática transformadora da realidade que é um dos caminhos fundamentais da produção do conhecimento. É impossível, para mim, pensar em conhecer sem pensar no papel da curiosidade. [...] Nós somos os fazedores da própria curiosidade (FREIRE, 2004, p. 149-150).

Almeida e Streck (2010, p. 314) ressaltam que “o educador deve incentivar o educando a indagar e a questionar, estimulando-o a construir perguntas fundamentais”. É evidente que, ao estimular a criança a construir perguntas fundamentais, o (a) educador (a) freireano (a) não menospreza nenhuma pergunta realizada pelos educandos, pelo contrário, as toma como ponto de partida para um desvelamento maior da situação existencial destes (as) educandos (as).

O ato educacional filosófico com crianças e adolescentes exige preparo, cuidado, atenção aos dizeres e às perguntas que elas fazem. O (a) educando (a) ao se sentir a vontade na aula, participa, pergunta, conta o que vivencia, elabora exemplos, pede silêncio aos demais

colegas. Fica atento e quando indagado pelo (a) educador (a), responde. E responde de forma imediata, ainda com a sensibilidade de não elaborar um pensamento mais formal, porém o seu pensamento tem importância ímpar na construção do encontro filosófico. Em concordância com a maneira freireana de ensinar, os (as) educadores (as) se propõem o seguinte: “jamais dizer algo aos educandos sem a certeza de que estão realmente entendendo” (FREIRE; BETTO, 1988, p. 31).

Sobre isto é interessante o que o educador Paulo Freire (1986, p. 65) explicita: “a criança cresce, e cresce com ela o tamanho do seu mundo. A casa não satisfaz mais totalmente. Existem outros mundos, outras crianças, outras lições”. Por isso compreendemos que não podemos ensinar algo “pronto” para os educandos, pois eles estão em crescimento, crescimento de opiniões, de relações, de experiências. Estão em crescimento como pessoas, e assim, o trabalho filosófico vem como um complemento nesse construir de mundo da criança.

Outro ponto da ação libertadora freireana, no ensino das crianças, é a necessidade de esclarecer a frase ‘partir da realidade do aluno’, comumente mal interpretada. Algumas pessoas, incluindo o (a) professor (a), algumas vezes, consideram o partir da realidade, no nosso caso, a partir da realidade paraense, em uma perspectiva regionalista ou folclórica, ou seja, trabalham temas como lendas amazônicas, o tacacá, a mandioca e outros regionalismos, ou, então, algo que está na moda. Na concepção freireana partir da realidade é tomar como referência algo que carece ser perguntado, que incomoda aos alunos, algo que tem sentido e significado para as suas vidas e que representa um desafio para suas vidas.

2.1.3. Diálogo “selando” a relação

É importante destacar que o (a) educador (a) ao adotar a postura dialógica, a leve realmente a sério, não a faça de qualquer jeito. No ensino com as crianças, o (a) professor (a) que se diz dialógico e age irresponsavelmente, prejudica enormemente o (a) educando (a). O conhecimento requer disciplina, o ensino exige uma postura alegre, mas séria. Não se pode dizer que é dialógico e irresponsável.

O diálogo na visão de Freire converge para uma crítica, para uma reconstrução, reelaboração do conhecimento, para a “iluminação” social e para a mudança. “Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando” (FREIRE, 1986, p. 104).

Freire (1986, p. 122) expressa sobre o diálogo:

Deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos nossos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos.

Além disso, o mesmo autor ressalta que o diálogo é:

Uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem (FREIRE, 1986, p. 123).

Por isso, o diálogo, ao ser um encontro, não pode ser entendido como troca de experiências, desejos, valores, conhecimentos, o encontro é entre sujeitos que conhecem, é uma intercomunicação entre consciências que se respeitam. Desta forma, é o diálogo que “sela” e une a relação entre os sujeitos, sendo que estes não fazem apenas um jogo de palavras, mas se comunicam de forma democrática, e assim, as pessoas tem a liberdade de refazer os seus ditos.

As crianças e adolescentes nas aulas de filosofia promovidas pelo GETEFF são incentivadas a dialogar, a se expressarem democraticamente, e compreenderem que o diálogo não é de um sujeito apenas, mas é de todos os envolvidos na discussão em torno do tema ou do objeto, e além disto, o diálogo não se dá no vazio, sobre qualquer coisa, ele se dá em determinada situação ou contexto, por isso “para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE, 1986, p. 127).

No ensino de filosofia com crianças e adolescentes existe um fato a respeito do diálogo que o (a) educador (a) e o (a) educando (a) aprendem na prática. Na aula dialógica em que estão nem todos têm a obrigação de falar, haja vista, o diálogo não ter por meta última que todos da sala de aula devam dizer alguma coisa, pois há aqueles que não têm o que dizer, ou não querem falar, ou não estão bem. Se os obrigamos a falar, o diálogo já não é mais genuíno, é imposição, e ao invés de ser um princípio ético passa a ser técnica.

Os alunos e alunas entendem que se não quiserem participar falando, contribuindo, indagando, não podem atrapalhar a aula. Eles têm o direito de se calarem, mas não significa que podem fazer o que quiser. Calar sim, atrapalhar, bagunçar, perturbar o colega, não. Neste pequeno ato, o educando aprende a respeitar os demais colegas.

2.1.4. Criticidade faz parte da vida

A criticidade é fator indispensável na prática educativa libertadora freireana. Na prática filosófica com as crianças, a criticidade é realizada cotidianamente, sobre os mais diversos temas que estão em foco na sociedade, promovendo nas crianças e adolescentes, não apenas a reação diante dos acontecimentos, mas uma reação refletida.

Enquanto posicionamento ético, uma das principais tarefas da criticidade alicerçada na proposta freireana, está em contribuir para que seres humanos oprimidos, de diferentes idades, possam pensar e repensar suas atitudes, e as atitudes de quem os cerca. A crítica favorece a *pensar certo*, que indo de encontro à curiosidade ingênua, cria bases para a práxis transformadora. Na prática educativa, Freire (1996, p. 31) declara que “ensinar exige criticidade”. E, ainda:

Porque é crítica, que esta transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação (1983, p. 62).

Moreira (2010, p. 98), por seu turno enfatiza que:

A ação transformadora da realidade, enquanto um exercício da criticidade em direção à práxis política, constitui-se a partir de práticas educativas que despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e mundo a favor das pessoas e classes oprimidas.

Ainda que muitos pensem que a criticidade é tarefa apenas de cientistas e políticos partidários, para Paulo Freire (2004, p. 198) ela não é tarefa exclusiva destas pessoas. Ele diz: “a criticidade faz parte da natureza mesma da vida. É condição necessária a que a vida se plenifique, a que a vida se alongue em existência”.

A educação libertadora é democrática, desveladora, e um ato crítico, que perpassa pela compreensão da realidade e como a sociedade está organizada e porque se mantém desta forma (FREIRE, 2014). A prática educativa que tem por fundamento provocar criticamente a consciência dos educandos precisa estar alicerçada e consciente a respeito da sociedade em que vivemos, a respeito da ideologia que nos envolve, e do poder que pode nos atemorizar.

Assim, criticar em Freire (2001) não é falar mal nem bem, mas é criticar fundamentado, com ética, preocupado com as transformações e com as conseqüências destas

para as pessoas. Por isso ele diz que não podemos “criticar por pura inveja ou por pura raiva ou para simplesmente aparecer” (FREIRE, 2001, p. 32).

3. Ação libertadora freireana na infância e adolescência: O rigor na atividade filosófica

A postura dialógica na sala de aula na visão de Freire (1996) exige rigor e autoridade. Não é uma postura do ‘cada-um-por-si’, do ‘salve-se-quem-puder’, ela apresenta coerência ao permitir que o educando e a educanda atuem diretamente como participante da própria formação. Alguns podem até pensar que não há rigorosidade na sala de aula dialógica, que o rigor está presente na aula tradicional, onde o (a) professor (a) leva pronta todas as questões para a aula e os alunos apenas tentam respondê-la, sem criarem as suas próprias perguntas. Freire (1986, p. 98) explica:

Temos que mostrar que o rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade só posso repetir o que me é dito.

Ao usar a palavra “rigor”, Freire (1986) assinala para o (a) educador (a) a adoção de uma postura ética com os (as) educandos (as), e o quanto a prática dialógica é importante e que não é permissiva e sem direção, apesar de estar fundada na liberdade.

A metodologia freireana perpassa pela rigorosidade. Contudo, rigor não é sinônimo de rigidez, nem de postura autoritarista. Para Freire (2004), o rigor convive com a liberdade, com a criatividade. Rigorosidade caminha junto com a seriedade, a alegria e a curiosidade. “O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora” (FREIRE, 2001, p. 44).

Com as crianças a rigorosidade existe, mas não são tratadas com palavras pesadas, malvadas, e sim com cuidado, para não tornar a prática autoritária nem tampouco no *laissez-faire*, pois se reconhece que o (a) educador (a) sempre tem o papel de conduzir o ensino aprendizagem.

Assim, a responsabilidade ética não permite enquanto educadores (as) freireanos (as) compromissados (as) realizar os encontros de filosofia sem uma rigorosidade, quer seja quanto aos horários a cumprir, não chegando atrasado (a), cumprindo as tarefas, exercendo a disciplina de maneira correta, se esforçando para ter controle das aulas, mas sabendo equilibrá-la com os (as) alunos (as). Segundo Freire (2001, p. 36):

Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria.

Ira e Shor (1986) discutem por longas passagens no diálogo que escrevem, sobre qual rigor deveria estar presente em um sala de aula que se fundamenta em uma metodologia dialética e transformadora. Freire (1986) então desconstrói a concepção que alguns possuem de que educação libertadora não pode caminhar junto com a rigorosidade.

O primeiro ponto do capítulo um de pedagogia da autonomia de Freire (1996) consiste em esclarecer que o ensino exige a “rigorosidade metódica” (p. 26), isto para enfatiza que educadores (as) precisam selar seus compromissos com a educação, precisam ser rigorosos.

3.1. Autoridade e liberdade, licenciosidade e autoritarismo

Os professores adeptos da concepção libertadora exercem autoridade na sala de aula. A educação libertadora se processa na história, na atividade social, não é apenas individual. Dessa forma, professor (a) e aluno (a) aprendem uns com os outros. A relação entre estes é recriada, pois a educação aqui defendida não é aquela voltada para engolir os livros ou teses de filósofos, sociólogos, pedagogos, mas é para que cada educando (a) reflita criticamente a sociedade, ultrapassando as opiniões, para adentrar no domínio de ser dos fatos. Quanto ao professor e à professora, ao aprender com o aluno, de forma crítica e criativa durante o processo, valida o ensino. Isto nos leva a concordar com o que Freire (1986, p. 115) declara sobre o papel da autoridade e da liberdade, licenciosidade e autoritarismo exercido pelo professor:

Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade e se transformar em licenciosidade.

Além disso, Freire também afirma que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que

“ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredindo princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Nota-se que em Freire (1996), a postura autoritária não é tão somente aquela em que o professor é mal humorado, que seu tom de voz é agressivo, que não ouve os alunos, não dialoga. Há também o autoritário manso, que sorri e afaga, mas manipula, seduz e conduz o conhecimento à sua maneira, que escolhe o quê e como o aluno vai aprender. Nenhuma dessas duas posturas são indicadas a se adotar no ensino de filosofia com crianças numa ação freireana, pois é fato que nenhuma condiz com a práxis freireana.

3.2. Ensino direcionado à autonomia dos (as) educandos (as)

Há algo interessante que se nota na sala de aula no momento do ensino de filosofia é que as crianças se comunicam com o (a) educador (a) por meio de falas não defensivas, elas dizem o que pensam, e não apenas para agradar ao professor e a professora. Elas mostram, mesmo que de forma simples, como é sua cultura e sua consciência. E deixam isto vivo em si, às claras para o educador.

A proposta pedagógica freireana do GETEFF, por meio do diálogo, viabiliza que o (a) educador (a) oportunize ao (à) aluno (a) expressar sua liberdade de pensamento e de criação, possibilitando a este (a) aluno (a), ao sentir confiança no (a) educador (a), não se esconder atrás de palavras que soem bonitas aos ouvidos do (a) educador (a), mas se mostram animados, vivos, uma motivação intrínseca, que parte deles, ao falarem de si, de seus sentimentos, de seus medos, da sua vida.

Assim, trazemos as palavras de Fasano (2013) ao acentuar que:

Somos desafiados a reconhecer as crianças como sujeitos de direito, com suas especificidades e desejos, como produtoras de cultura, compreendendo que todo ser humano é naturalmente curioso e que possui características pessoais, sociais e culturais que não devem ser ignoradas (FASANO, 2013, p. 10).

Incentivar a autonomia das crianças não é proposta fácil de ser realizada, pois o primeiro passo, no ensino das crianças, ao propor a autonomia, é enfatizar que ser autônomo

não é fazer o que quiser, pelo simples fato de dizer que é autônomo, mas é assumir a responsabilidade frente a todos pelos atos. Por isso, os ensinamentos de Paulo Freire são relevantes para o ensino de filosofia com as crianças, pois ele nos instrui que “é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2014, p. 68). E que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

Mesmo que autonomia seja um conceito que soa bonito a qualquer educador (a) e proposta educativa, Pitano (2014, p. 160) lança importantes e pertinentes indagações sobre a mesma no contexto de uma educação não libertadora:

Com que conceito de autonomia trabalham essas professoras? A construção do conhecimento a partir da experiência da criança e a solução dos problemas que surgem neste processo, pela própria criança, serão elementos suficientes para que possamos afirmar que estamos construindo a autonomia, tendo presente a necessária referência de sociedade injusta e desigual na qual estas mesmas crianças vivem?

Como podemos contribuir com a autonomia nesta sociedade desigual e injusta, que segundo Fasano (2014), não se dá alheia às crianças, pelo contrário, elas estão no cerne destas questões? Se os (as) educadores (as) são fundamentais nesse processo, como deve ser a postura, a prática e as características que esse (a) educador (a) precisa ter para promover a autonomia verdadeira dos (as) educandos (as) com quem trabalha? São estas questões que nos motivam, a procurar em Freire as respostas. E ele as responde da seguinte maneira:

O meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice da sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (FREIRE, 1996, p. 70).

Para que a autonomia não estagne no plano da perturbação nas crianças, ou que vire meros dizeres dos (as) professores (as), dizeres sem sentido, falsos, saberes inautênticos, Freire (1996) aponta o respeito à dignidade das crianças e jovens. Ele nos diz:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante e a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1996, p. 62).

Ele explica que cada ser humano, vai aprendendo a construir a sua autonomia, nas decisões cotidianas que toma, na maneira como se relaciona com os outros, independente da idade, escolaridade ou onde mora. A autonomia é individual, parte de si, dos seus anseios, desejos, ideias, não pode ser dada por outro, a autonomia não é depositável.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, vir, a ser. Não ocorre em data marcada (FREIRE, 1996, p. 107).

Assim, a aula não pode ocorrer de qualquer maneira. Este aspecto é descrito por Shor (1986, p. 36) da seguinte forma:

A meu ver, a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente. O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso, deixaram de ser sérios na escola.

Percebe-se nestes dizeres que a transformação através da educação libertadora é possível de ser realizada, contudo, o ensino pautado em uma concepção libertadora freireana não pode ser padronizado, aplicado da mesma forma a toda e qualquer sala de aula, isto porque em Freire (2004), o ensino é criativo, situado no tempo, na história e se dá de acordo com as situações existenciais na qual se encontra professor (a) e aluno (a).

Realiza-se, também, de forma diferente, de uma sala de aula para outra. Na mesma escola as situações são diferentes. As aulas, por sua vez, também diferem, e cabe ao professor e à professora não apenas “dar” as aulas e explicar os assuntos, mas instigar, estimular e provocar os (as) alunos (as) a pensarem criticamente não apenas sobre o que dizem, mas a respeito do que o (a) próprio (a) professor (a) diz, buscando assim, o exercício crítico e da rigorosidade na escola.

Para Freire (1986, p. 87):

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem.

Desta forma, julga-se que diferente do (a) educador (a) tradicional que ensina para preservar a ordem social já existente, para fortalecer o poder ideológico que abarca e afeta a

consciência da sociedade, o (a) educador (a) libertador (a) não pode se deixar levar pela irresponsabilidade de fazer o mesmo, ele precisa tentar, constantemente, desvendar essa realidade apresentada aos (às) alunos (as), bem como apresentar e propor questões críticas nas aulas que ministra.

4. Considerações Finais

A pesquisa, ao tomar dentre tantos, alguns pressupostos éticos, filosóficos e epistemológicos da educação de Paulo Freire constatou que o ensino de filosofia com crianças é possível de ser realizado em escolas públicas e com fundamentações freireana, tanto teóricas quanto práticas. E que esta prática filosófica proporciona às crianças de classes populares se expressarem, dizerem sua palavra, contarem sua história, seus anseios, medos e sonhos.

Afirma-se que esta pesquisa apresenta a importância do ensino de filosofia com crianças e adolescentes, mostrando a práxis freireana voltada para as crianças e adolescentes permitindo-os serem olhados com respeito e consideração, dando-lhes oportunidade de exercerem sua autonomia de pensar e de fazer.

Inferi-se, portanto, que o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), ao realizar o ensino de filosofia com crianças tomando como referência a realidade social, cultural e educacional das mesmas, durante sua atuação favoreceu a aprendizagem, contribuindo para a formação escolar, para a formação ética, e para a formação do Ser-sujeito-criança em Paulo Freire.

5. Referências

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo. Pergunta. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAMPOS, Judas Tadeu de. **Paulo Freire e as novas tendências da Educação**. Revista E-Curriculum, PUCSP – SP, Volume 3, número 1, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso: 05 de agosto de 2015.

FASANO, Edson. **Humanização e linguagem: desafios para a educação libertadora, a partir das contribuições de Paulo Freire**. Gestão de eventos- Centro Paulo Freire, VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em <http://colóquio.paulofreire.org.br>. Acesso: 04 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001. (Versão pdf)

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. & BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 6ª edição. Serie educação em ação. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LINHARES, Luciano L. **Paulo Freire: Por uma educação libertadora e humanista**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE. Formação de Professores. PUCPR, 2008. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere2008/. Acesso: acesso em 04 de agosto de 2015.

MOREIRA, Carlos E. Criticidade. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MUHL, Eldon H. Problematização. In: **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

PITANO, Sandro de C. **Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2014.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, Maria L. M. C; BRITO, R. H. P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2010.

GT 03 - MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS.

UMA AVENTURA DE UMA ARTISTA EDUCADORA NA COMUNIDADE DE HELIÓPOLIS INSPIRADA POR PAULO FREIRE

Camila Arelaro Caetano
camila.arelaro@gmail.com

RESUMO: Trata-se da pesquisa realizada na comunidade de Heliópolis (SP), que partiu da premissa de que a arte pode estimular o pensamento crítico libertador na formação de cidadãos e ser instrumento para a construção de um Bairro Educador, desejo do movimento social local. Paulo Freire é a referência da pesquisa, que teve como objetivos específicos: identificar as possibilidades e os limites para a construção do Bairro Educador numa comunidade marcada pela violência e luta permanente dos movimentos sociais e compreender as concepções de artistas, lideranças, comunidade e gestores. As categorias: dialogicidade, participação e conscientização, apresentadas na pedagogia de Freire, são os crivos críticos para estudar as práticas artísticas e relações educativas. Tratou-se de abordagem qualitativa, que incluiu análise de documentos, observação de práticas, entrevistas, revisão bibliográfica de textos de Freire, estudos correlatos e análise do Movimento das Cidades Educadoras. Os resultados demonstraram que os processos de conscientização, participação e dialogicidade puderam acontecer por conta da presença do movimento social local, e que, apesar da arte não ser capaz de mudar por si só a realidade, ela pode despertar novas lideranças no questionamento da naturalização das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Arte educação. Bairro Educador. Paulo Freire

O mundo não é, o mundo está sendo.

Paulo Freire

Heliópolis é uma palavra de origem grega, que significa “Cidade do Sol”, de acordo com o Guia Cultural de Heliópolis (2013). Heliópolis é a maior favela urbana da cidade de São Paulo. Com cerca de 1 milhão de metros quadrados, a região fica próxima às principais vias de acesso à cidade de São Paulo.

A comunidade está localizada a 10 quilômetros do centro da cidade, segundo o site da Prefeitura de São Paulo⁸⁰ e do Projeto Memórias de Heliópolis⁸¹, a região fica no distrito do Sacomã, e faz divisa com São Paulo e São Caetano do Sul, município considerado de mais

⁸⁰ Informações disponibilizadas pela Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <<http://www.capital.sp.gov.br/portal/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

⁸¹ O projeto Memórias de Heliópolis, principal projeto de registro da comunidade, conta o processo de favelização e a construção do Bairro Educador hoje. Disponível em: <<http://memoriasdeheliopolis.org.br/heliopolis/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH⁸²) do Estado. Por isso, há projetos de especulação imobiliária e de ocupação dessa área para construção de condomínio de luxo e um Shopping Center. O projeto implica em desalojamento das famílias do local, e configura-se na disputa de terra onde mora a população, com o Estado.

CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA COMUNIDADE

A história da origem de Heliópolis é apresentada em diferentes versões, e todas sugerem fragmentos verdadeiros da formação da comunidade. Contudo, a fonte de dados mais precisa sobre a ocupação da região apresenta-se na tese de Livre Docência de Maria Ruth Amaral de Sampaio. Segundo Sampaio (1991), em 1942, o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) adquiriu o terreno do conde Silvio Álvares Penteado, para construção de moradias aos seus associados, porém o processo de construção não aconteceu. Em 1966, a posse do terreno é transferida para o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS), pois, por Decreto Lei, todos os Institutos de Pensões foram unificados. O IAPAS divide a região em lotes, negocia áreas do terreno com a Petrobrás e inicia a construção do que seria hoje, o Hospital Heliópolis. Inaugurado em 1969, com 330 leitos, que serve hoje, Heliópolis e região.

Nessa época, dois movimentos iniciam-se na comunidade, os próprios operários que trabalhavam na construção do Hospital acabam se instalando na área, e 153 famílias das favelas da Vila Prudente e Vergueiro são transferidas *provisoriamente* para parte do terreno do IAPAS. Com isso, começam as ações dos chamados grileiros⁸³, que se instalaram na área e passaram a vender os lotes.

Por volta de 1972, a região passa a ser chamada de Heliópolis, pois habitantes vindos da cidade de Heliópolis, na Bahia, alojam-se na área. Além deles, trabalhadores das metalúrgicas, também se instalaram na região.

Por conta da ação dos grileiros, houveram disputas muito violentas na região, mas as mais duras delas foram os enfrentamentos com a polícia e com representantes do aparelho de Estado, quando a população sofreu várias tentativas de desapropriação.

⁸² Segundo o site da Prefeitura da cidade de São Caetano do Sul, a cidade tem o melhor índice de Desenvolvimento Humano do Brasil. Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/a-cidade.html>>. Acesso em: 25 fev. 2105.

⁸³ Segundo o dicionário Larousse (2004, p. 383): “Grileiro: s.m. aquele que pratica grilagem. Grilagem: s.m. Apropriação ilícita de terras, por meio da expulsão de seus proprietários, posseiros ou índios, e legalização do domínio mediante documentação falsa”.

Movidas pela indignação, um grupo de mulheres começa um movimento para discutir a presença dos grileiros e reivindicar o direito à moradia. Esse grupo ampliou-se e foi o embrião do que é hoje o maior Movimento Social organizado da região, batizado, em 1984, de União de Núcleos, Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS). O grupo conseguiu dialogar com os donos dos terrenos, resistir e inibir a ação dos grileiros.

Entretanto, a disputa pelo território de Heliópolis prolongou-se por muitos anos, passando por várias gestões administrativas, e, em 1989, quando Luiza Erundina esteve a frente da Prefeitura de São Paulo, a UNAS conseguiu negociar com a administração municipal a urbanização do local.

Segundo consta nos documentos da UNAS⁸⁴, um ano após o sucessor de Erundina assumir a Prefeitura de São Paulo, em 1994, na Gestão Paulo Maluf, ocorreu um dos confrontos mais violentos com a Polícia Militar na região. Eles queriam executar uma ordem de despejo contra os moradores, mas a organização liderada pela UNAS, mais uma vez, impediu a ação. Nessa ocasião, muitos moradores foram presos, humilhados e ameaçados. Mesmo assim, voltaram à comunidade e o movimento social da UNAS fortaleceu-se.

Em 2005, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Cultura, Gilberto Gil, visitaram a comunidade a convite da UNAS e foram acompanhados pelas lideranças locais, as mesmas que enfrentaram a polícia anos antes. Eles autorizaram o investimento de R\$ 6 milhões no projeto de urbanização da região, com recursos federais, do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Segundo a Diretoria Regional de Educação do Ipiranga (DRE - Ipiranga), em relação às escolas municipais na região de Heliópolis são: quatro escolas de ensino fundamental, sete Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 a 5 anos, e dezenove Centros de Educação Infantil (CEIs), sendo três mantidos diretamente pela Prefeitura e dezesseis conveniados.

Em 2006, o prefeito Gilberto Kassab, junto à União de Núcleos, Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS) e aos moradores, rebatizou a favela de Heliópolis como Bairro Nova Heliópolis. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, os habitantes de Heliópolis totalizavam

⁸⁴ Consulta realizada na sede da Unas, onde é possível examinar jornais, fotos e outros registros da história da comunidade. Sede Unas: Rua da Mina Central, 38. Cep: 04235-460 - Cidade Nova Heliópolis, São Paulo – SP.

130 mil, porém a UNAS contabiliza que esse total está por volta de 200 mil habitantes, 53% na faixa etária de 0 a 25 anos.

O transporte público e o sistema de recolhimento de lixo não entram em Heliópolis, pois há vielas, becos e ruas muito estreitas, obrigando as pessoas a se deslocarem até a via principal, a Avenida Estrada das Lágrimas, onde estão localizados os pontos de ônibus.

Aproximadamente, 40% das famílias são compostas por mães e filhos, sendo a mãe a única provedora. Há uma forte atuação do tráfico de drogas no local, e a renda média familiar é cerca de R\$ 500,00 (quinhentos reais), o que explica porque a vulnerabilidade social atinge grande parte da população⁸⁵.

Segundo informações divulgadas em 2012, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), que mede as privações na qualidade de vida, envolvendo saúde, educação e padrão de vida, estipulou o valor de U\$ 1,25 (um dólar e vinte e cinco centavos) por dia, como limite para classificação de pobreza extrema⁸⁶.

O MAIOR MOVIMENTO POPULAR DA REGIÃO: UNAS

Constituída em 1984, a UNAS fortaleceu-se ao reunir os diversos núcleos e associações de moradores da região. Na década de 1980, em cada região de Heliópolis, os moradores reuniam-se à noite nos barracos para fazer reuniões.

A UNAS é organizada por comissões que desenvolvem ações em diversas áreas, entre elas: Cultura, Esportes, Educação, Desenvolvimento Social, Moradia, Saúde, Assistência Social, Qualificação Profissional, Comunicação Social, Mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) e Juventude. A sua diretoria é composta por 26 membros, eleitos pela comunidade, com mandato de três anos.

Muitos dos atuais representantes da UNAS são os mesmos que viveram os confrontos na história de luta da comunidade, que organizaram e conhecem o funcionamento da região e são fundamentais no processo de transformação social. Algumas histórias de vida entrelaçam-se com as da comunidade, como a de João Miranda, Presidente de Honra da UNAS, e sua esposa Genésia Miranda, representante do Movimento das Mulheres, que enfrentaram a

⁸⁵ Informações disponíveis nos registros do Projeto Heliópolis e na EMEF Campo Salles. Disponível em: <<http://memoriasdeheliopolis.org.br/heliopolis/>>. Acesso em: 20 jan. 2015. E em: <<https://campossalles.wordpress.com/historia-de-heliopolis/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

⁸⁶ Dados oficiais do site da ONU. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=2425>>. Acesso em: 3 maio 2015.

polícia com paus e pedras e foram os primeiros moradores a organizar o movimento para questionar a ação dos grileiros.

Além deles, a atual Presidente da UNAS, Cleide Alves, tinha 10 anos quando sua família chegou a Heliópolis e foi testemunha da disputa política. Braz Nogueira, representante da UNAS, Diretor da EMEF Presidente Campo Salles, por quase 20 anos, e recém eleito Diretor Regional de Ensino da região do Ipiranga (DRE - Ipiranga), chegou a Heliópolis em 1995, enfrentou o tráfico de drogas e narra que “a escola era um campo de guerra”. Ele estreitou a relação da escola com a comunidade por meio da UNAS e é referência na criação do Bairro Educador e no debate da educação integral de qualidade. Reginaldo José, também Diretor da UNAS, lidera principalmente projetos ligados à Juventude e é responsável pela Rádio Comunitária. Arlete Persoli, esposa do Braz e idealizadora do projeto do Polo Cultural de Heliópolis (*in memoriam*), entre tantos outros, são líderes comunitários, mas, mais do que isso, são companheiros de luta, amigos com o mesmo horizonte que provocam a comunidade a marchar, a pensar, a questionar e a debater como e para onde ir. “Que diferença faz morrer aos poucos ou morrer lutando? Eu prefiro morrer lutando pelo direito de morar aqui.” (Genésia Miranda, líder comunitária – em entrevista para a *Revista Heliópolis em pauta* (GONÇALVES, 2014a)).

No início, o objetivo da UNAS era o de garantir moradia e melhorar a qualidade de vida dos moradores. Desde 1995, com a chegada do professor Braz Nogueira na comunidade, a prioridade foi se tornando a educação – que acabou sendo o ponto de maior incidência das ações. A relação do professor Braz e da UNAS estreitou-se quando, por conta de um trágico assassinato em frente à escola, foi criado um movimento “da cultura pela paz”, por meio da Caminhada pela Paz, maior evento social de Heliópolis. Esse movimento deu força ao Bairro Educador e iniciou a maior campanha de conscientização de Heliópolis, a luta contra a violência. Com isso, o diálogo entre escolas, comunidade e movimento social fortaleceu-se, e novas iniciativas tiveram início.

- Essa ideia é básica, transformar pela educação e ir para além dos muros da escola, é o que vai nessa arquitetura do Bairro Educador. Eu não tenho dúvida. Outra ideia que é fundamental, é que a escola tem que ser um centro de liderança na comunidade onde ela está inserida, e não apenas preocupada com a melhoria da qualidade do ensino, ela tem que estar junto com as lideranças da comunidade, lutando pela efetivação dos direitos das pessoas, entre eles o direito à educação de qualidade. (Entrevista com professor Braz Nogueira, Diretor da EMEF Campo Salles, novembro de 2014).

Aos poucos, a UNAS conseguiu apoios significativos e conquistou alguns de seus objetivos, implantando diversos benefícios fruto dos projetos sócio-educacionais, como os Centro de Educação Infantil (CEIs) e Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEIs), os de Medidas Sócio Educativas (MSE), os Centros para Criança e Centros para Adolescente (CCAs). São hoje 11 unidades dos CCAs, atuando no contra-turno escolar e atendendo a 1800 crianças e adolescentes. Muitos dos educadores dos CCAs são egressos do próprio programa. Neles acontecem diversas atividades: reforço escolar, esportes, música, dança, teatro, *hip-hop*, robótica, entre outras. Nos CCAs, as atividades variam de ano para ano e de uma unidade para outra. Algumas atividades contam com apoio financeiro externo, outras, com recursos da própria UNAS. Algumas são, ainda, voluntárias.

Os princípios da UNAS são, hoje, os mesmos da EMEF Campo Salles: **escola como centro de liderança na comunidade onde está inserida; tudo passa pela educação; autonomia; responsabilidade e solidariedade**. Isso por conta da presença forte do professor Braz, como um dos líderes da construção do Bairro Educador.

Outra conquista importante foi a construção do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis (CCECH), conhecido por Polo Cultural (atual CEU Heliópolis Professora Arlete Persoli). Diretamente ligado ao sonho do Bairro Educador, o Polo foi inaugurado em 2009, fruto do diálogo direto entre a UNAS, a Prefeitura e o arquiteto Ruy Othake. O Polo possui em sua estrutura: três CEIs, uma EMEI, uma Escola Técnica Estadual - ETEC Heliópolis, a EMEF Presidente Campo Salles e um Centro Cultural com 3 salas multi-uso, um teatro de arena e um cinema com capacidade para 180 pessoas. Em maio de 2015, o Polo foi ampliado e tornou-se, oficialmente, o CEU Heliópolis Professora Arlete Persoli, em homenagem a atuação da professora no Bairro. Com essa expansão, o complexo conta agora com mais uma biblioteca, um ginásio esportivo com quadra poliesportiva e piscinas, um prédio com cozinha industrial, teatro e salas multiuso.⁸⁷

A professora Arlete, na época das negociações iniciais, já havia declarado sua preocupação sobre essa transição:

Até agora, o grupo de gestão do Centro de Convivência (que compõe o Polo) foi indicado diretamente pela comunidade organizada. Isso precisa ser preservado. A criação dos cargos para nós é importante, desde que essa

⁸⁷ Dados disponíveis no site da Secretaria de Educação de São Paulo: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Inauguracao-do-CEU-Heliopolis>>. Acesso em: 10 maio 2015.

relação forte com a comunidade permaneça. (Arlete Persoli, em entrevista para o Portal Aprendiz - (MEKARI, 2013)).

Arlete Persoli faleceu em 2014, tendo sido velada no Polo Cultural. O novo CEU recebeu seu nome em um dia de muitas homenagens, com a presença do Prefeito Fernando Haddad, os Secretários da Educação e da Cultura, além da comunidade, em diferentes apresentações artísticas. A nova Gestão do CEU é composta por membros da comunidade, fruto de indicações da UNAS.

Além de todas essas ações ligadas diretamente à educação e à cultura, muitas outras estão sendo realizadas em Heliópolis, por meio das comissões da UNAS, dentro do horizonte do Bairro Educador: o projeto Jovens Alconscientes; Biblioteca Comunitária; a Rádio Comunitária; Corrida e Caminhada; Multiplicando Saúde; Grito da Diversidade; Movimento das Mulheres; Fala Jovem; Movimento Sem Teto; Arrumando a Casa; Telecentros; Costurando Renda; entre outros.

Em 2014, foi realizado o III Seminário de Educação de Heliópolis, envolvendo CEIs, EMEIs, CCAs, e representantes das escolas municipais de ensino fundamental. Na entrevista realizada com o professor Braz, ele declarou:

- Vai chegar uma hora que esses grupos e essas comissões vão ter um avanço muito grande, quando tiver um representante da Unas dentro de cada instituição de ensino, aí eu já estou pensando na Escola Heliópolis, isso aí é um sonho! (Entrevista com Braz Nogueira, novembro de 2014).

Todo ano, as comissões reúnem-se para o Encontro de Planejamento Anual da UNAS, conhecido como o “Paradão da UNAS”. Em 2014, o evento reuniu cerca de 600 pessoas, já nas novas instalações do futuro CEU. Para o professor Braz, isso tudo já constitui o Bairro Educador:

- Porque os princípios que nasceram dentro da escola Campo Salles (tudo passa pela educação, escola como centro de liderança, autonomia, responsabilidade e solidariedade), hoje são os princípios que norteiam Heliópolis num Bairro Educador. E estes princípios estão presentes em mais de 10 CCAs, em mais de 10 CEIs, [...] que estão diretamente sob administração da UNAS e se você for ver nesse Encontro da Unas, tinham 600 pessoas e os princípios são os mesmos. (Entrevista com Braz Nogueira, novembro de 2014).

A UNAS sempre apresentou seus projetos para o Governo, independentemente dos partidos políticos eleitos. Nesses 29 anos de história, conseguiu que todos os prefeitos da

cidade de São Paulo atendessem suas reivindicações ou parte delas.

Entretanto, a UNAS continua consolidando o diálogo com a população permanentemente, e, assim sendo, ela atua para “[...] aumentar a comunicação com os moradores de Heliópolis, com a juventude, idosos e gerar formação política”, segundo palavras da Presidente da UNAS, Cleide Alves, em entrevista para a *Revista Heliópolis em pauta* (GONÇALVES, 2014b).

Pelo sonho do Bairro Educador, a UNAS tem se fortalecido como referência política e inspirado o debate na comunidade, para construir diariamente o exemplo do Bairro em que todos gostariam de viver.

A CULTURA LOCAL COMO RESISTÊNCIA SOCIAL

A comunidade é estimulada a produzir cultura, e a UNAS é uma grande incentivadora dos movimentos artísticos. A Rádio Heliópolis é uma das maiores conquistas da comunidade. Fundada em 1992, tem uma programação diversificada, desde os forrós nordestinos até os grupos de RAP nascidos na comunidade. Começou como uma “rádio corneta”, que divulgava as reuniões das associações dos moradores. Hoje, a rádio é um catalizador de projetos e tem na pessoa de seu diretor Reginaldo José, o Régis, também líder comunitário da UNAS, uma referência, principalmente das causas da juventude.

É o Régis quem coordena outra iniciativa importante: os Jovens Alconscientes. Esse projeto, contraditoriamente, tem atualmente apoio da AMBEV (uma das maiores empresas de cervejas do mundo)⁸⁸ e visa à democratização da informação. Os jovens têm oficinas de áudio visual e produzem material para a comunidade e para a Rádio Heliópolis. O projeto, por sua vez, inspirou outros movimentos: a Balada Black e o Fala Jovem. Ambos coordenados pelo Régis e têm como objetivo principal trazer demandas dos jovens da comunidade, além do debate sobre o consumo de drogas, álcool, preconceito e o tráfico. Desde 2010, os Jovens Alconscientes tem outras iniciativas, pois são eles que organizam e coordenam o *Helipa Music*, com apoio dos CCAs. Este festival tem atraído a atenção da comunidade e levado o tema das drogas também aos meninos e às meninas dos CCAs, com idades entre 6 e 14 anos.

O Centro Cultural e Poliesportivo da UNAS, famosa Quadra da UNAS, é local de diversas oficinas, todas gratuitas, realizadas por artistas da comunidade, como: *Hip Hop*, *RAP*,

⁸⁸ Hoje a AMBEV é parte da ANHEUSER-BUSCH INBEV N.V/S.A (ABI), maior grupo cervejeiro do mundo.

Disponível em: <<http://www.ambev.com.br/nossa-historia/sobre-a-ab-inbev>>. Acesso em: 2 maio 2015.

Street dance, funk americano, teatro, ballet e futebol.

Em frente à quadra da UNAS, fica a Biblioteca Comunitária de Heliópolis, que se constitui em outro importante marco para a Comunidade.

Outra iniciativa é o Cine Favela, uma Associação Cultural, com sede própria na comunidade e patrocínios de iniciativas pública e privada, com oficinas de diversas linguagens artísticas, produções cinematográficas profissionais e infraestrutura sofisticada. O Cine tem promovido o cinema dentro de Heliópolis e conquistado o respeito dentro e fora da comunidade. Entre 2010 e 2012, foi Ponto de Cultura, projeto do Ministério da Cultura (MINC) e da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo.

O Instituto Baccarelli⁸⁹, a famosa orquestra de Heliópolis, oferece formação musical de excelência para 1300 jovens da comunidade. O projeto do Instituto é referência mundial e muitos de seus alunos passaram a integrar as melhores orquestras do Brasil e do mundo. A UNAS e o Baccarelli mantêm excelente relação, mas são independentes um do outro. A iniciativa foi do maestro Silvio Baccarelli, em 1996.

Esse é um panorama das diferentes atividades realizadas na comunidade, advindas de formatos e iniciativas diversas. Há alguns eventos fixos e todos em parceria com a UNAS, são eles: Caminhada pela Paz, Festival da Paz, Movimento Sol da Paz, Parada LGBT, Corrida e Caminhada de Heliópolis, Virada Esportiva, Foliópolis e a Festa do Dia das Crianças.

As atividades na comunidade ganham força e visibilidade quando se aproximam da UNAS, a qual recebe todas as iniciativas sem preconceitos ou pré-requisitos, porém o apoio da UNAS não é necessariamente financeiro. Essa ajuda é possível em alguns casos, principalmente quando o projeto é de alguém da própria comunidade. Contudo, a UNAS sempre contribui com a divulgação e a articulação entre as atividades e com a própria comunidade.

CHEGADA DE UMA NOVA ARTE: PROJETO TEATRO EM HELIÓPOLIS

⁸⁹ A história do Instituto Baccarelli começa em 1996, quando o maestro Sílvio Baccarelli assistiu pela TV a um incêndio na comunidade de Heliópolis. Comovido com a luta das famílias para recuperar suas casas e pertences, ele se dirigiu a uma escola pública da região (EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Jr.) e sugeriu ajudar com o que sabia fazer melhor: ensinar instrumentos de orquestra para crianças e adolescentes. Alguns meses depois, 36 garotos iniciavam o estudo de violinos, violas, violoncelos e contrabaixos. O espaço escolhido foi o Auditório Baccarelli, de propriedade particular do maestro e localizado na Vila Mariana. Inicialmente, toda a estrutura fornecida aos alunos era paga com recursos próprios do maestro. Disponível em: <<http://institutobaccarelli.org.br/quem-principios/>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

Em 2009, por intermédio do professor Braz, o Grupo Arte Simples de Teatro (GAST)⁹⁰ do qual faço parte como atriz, arte educadora e coordenadora, pede espaço na escola EMEF Campo Salles para iniciar uma pesquisa artística, de interação com a plateia e espetáculos itinerantes, em regiões onde o teatro ainda não era uma realidade. Até 2009, nunca havia tido aulas de teatro nas escolas da comunidade, nem oficinas nos CCAs, até a chegada do GAST.

Na convivência com Heliópolis, o grupo vê a comunidade transformar-se e começa a se comprometer com aquele movimento ainda sem um nome específico, mas que trazia autonomia, responsabilidade e pertencimento. Os integrantes do grupo, todos recém formados, estudantes de teatro e arte educadores em escolas particulares, depararam-se, pela primeira vez, com uma comunidade pobre, de fato. Unidos pelo teatro foram superando receios e medos que a diferença social gera e passaram a se integrar com aquela realidade.

Além da primeira turma na EMEF Campo Salles, o grupo passou a dar aulas, uma vez por semana, no CCA Mina. Os espaços dos Centros de Apoio às Crianças e Adolescentes (CCAs) eram reduzidos e precisava de muita criatividade para fazer um encontro de teatro acontecer. Essa oficina acontecia na Quadra da Mina e era caótica. Mesmo com dificuldades, e aos poucos, outras turmas de teatro foram sendo organizadas nos CCAs, e não demorou para que todos os integrantes do GAST assumissem uma ou duas oficinas, cada um. Entretanto, para essas turmas de teatro, não havia nenhum recurso financeiro envolvido, e se constituía em uma espécie de contrapartida social pelo espaço cedido pela EMEF Campo Salles e investimento na pesquisa artística.

No princípio, a UNAS era uma instituição distante do grupo de teatro, a única relação eram os encontros informais com seus representantes que “cuidavam” do grupo, na logística pela comunidade. O GAST, em 2009 e 2010, apresentou-se por todas as escolas municipais de Educação Básica da comunidade. Internamente, talvez por ingenuidade, o GAST não se aproximou politicamente da UNAS, acreditando que isso asseguraria sua liberdade criativa e de organização.

Mesmo sendo uma célula independente na comunidade, o grupo foi ganhando espaço com as oficinas de teatro e com seu espetáculo, que, naquele momento, se tornou uma espécie

⁹⁰ O Grupo Arte Simples de Teatro, criado em 2006, parte da concepção de que o teatro deve ser um bem cultural acessível a todos, acreditando que essa é a forma de se democratizar o acesso à arte. Disponível em: <<http://www.artesimples.com.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

de cartão de visitas do grupo, chamado *A Festa*⁹¹, uma peça destinada a públicos de diversas idades. Nesse mesmo ano, o Pólo Cultural iniciou suas atividades, e o GAST também passou a ocupar aquele espaço com as oficinas de teatro.

A Festa foi assistida por quase 10 mil crianças, jovens e adultos na comunidade. A pesquisa virou projeto, viajou para Portugal (Ponte Heliópolis- Portugal) e África (Ponte Heliópolis-Bissau), com apoio do Ministério da Cultura (MINC). O espetáculo teve temporadas em teatros na região central da cidade e apresentações no interior do Estado. Foi adaptada para bebês e virou *A Festinha*, peça apresentada nas CEIs e EMEIs da comunidade.

Após a grande repercussão desse primeiro trabalho, o GAST identificou-se com a ideia da “Arte para o Desenvolvimento”, e direcionou todas as suas ações para a discussão da construção do Bairro Educador. Por conta disso, as oficinas de teatro passaram a ser prioridade para o Grupo. Além das oficinas livres de teatro, o grupo abre uma oficina de capacitação em oficineiros de teatro, para formação de jovens cidadãos.

No final de 2009, o grupo cria o *Festival de Teatro Jovem de Heliópolis*. Nele os alunos das oficinas de teatro apresentam-se para seus familiares, convidados, para todos os participantes dos CCAs e moradores da comunidade. No ano de 2015, foi realizada a VII edição do Festival. O primeiro Festival aconteceu no palco do CEU Meninos e todas as outras edições foram realizadas no Polo Cultural. Esse evento reúne cerca de 2000 crianças e jovens.

Durante o ano de 2011, o GAST manteve o projeto *Papo Simples*, um programa na Rádio Comunitária de Heliópolis, que intercalava “rádio novela” e repertório musical. A ação fazia parte do projeto *Um Tchekhov na favela*, sobre a obra do escritor russo Anton Tchekhov, depois rebatizado de *Arte Simples conta Tchekov*. O projeto visava aproximação do público jovem e adulto com os clássicos do teatro e seria encenado uma peça desse autor nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A experiência com esse projeto foi menos impactante, pois o GAST já não dispunha de nenhum recurso financeiro e a organização e a manutenção das ações dependiam de investimento, o que era feito a duras penas pelos próprios integrantes. Nesse mesmo ano, com baixas no elenco, o grupo enfrenta a dura realidade de ter seus projetos ignorados ou indeferidos pelos órgãos públicos e de fomento à cultura e à educação.

Nesse cenário, o GAST começa uma espécie de *resistência artística*⁹² em Heliópolis. A pesquisa artística fica em segundo plano e o grupo opta por seguir com as oficinas de

⁹¹ Peça adaptada do conto de Oscar Wilde *O aniversário da Infanta e Blacaman, o bom vendedor de milagres*, de Gabriel Garcia Marques.

teatro, já que internamente havia um acordo de não regredir no projeto de arte educação que as oficinas proporcionavam, pois elas tinham um impacto muito grande na comunidade.

Mesmo com tantas crises, o teatro vai se disseminando cada vez mais na comunidade, os CCAs incluem o teatro em seu cronograma anual e a UNAS passa provocar cada vez mais a participação do grupo em outros encontros da comunidade. Cria-se um grupo de estudos para troca de experiências sobre o “fazer da arte-educação”.

Contudo, para compensar a dura realidade de “resistência artística”, todos integrantes ocupam suas agendas com outros trabalhos. O grupo fecha outros contratos e Heliópolis fica sendo “o lugar das oficinas”. Mesmo assim, o grupo segue convicto da importância da arte na comunidade, na clareza de que o teatro deve ser melhor desfrutado pela sociedade e fazer parte da formação de cidadãos e de cidadãs. O grupo opta por continuar em Heliópolis.

Em 2014, foram realizadas dezenove oficinas nos CCAs e três oficinas no Polo Cultural. Aproximadamente, 300 crianças e adolescentes são atendidos pelas oficinas de teatro do GAST. Além disso, houve o nascimento do grupo Expresso Heliópolis, depois chamado somente de Expresso, composto pelos primeiros alunos de teatro do GAST. Este acontecimento fortalece a ideologia e a relação do grupo com o compromisso do Bairro Educador.

O GAST cada vez mais ganha consciência do espaço que ocupa na comunidade, porém entende que precisa estar na luta política permanentemente para que o teatro exista e se fortaleça de fato com dignidade e na sua completude. A política passa a ser parte dos debates, ensaios, reflexões e fundamental para o cotidiano do grupo.

Com isso tudo, o projeto *Teatro em Heliópolis*, além da relação direta com crianças e jovens, aproxima-se de outros grupos da comunidade, como o Movimento das Mulheres. Alia-se a outras ações educativas, como a iniciativa de alunos da EJA. O Grupo participa de reuniões dos Movimentos Sol da Paz⁹² e de reuniões de planejamento nos CCAs e, assim, tem debatido junto à comunidade, à UNAS e aos seus representantes, a construção do Bairro Educador, também por meio da arte teatral.

Em 2015, ex-alunas de teatro, integrantes do Expresso, que passaram pela oficina de capacitação, tornam-se novas arte educadoras no grupo, assumindo uma função profissional e

⁹² Expressão que surgiu como uma sátira pela situação enfrentada pelo grupo, em referência a sua “Residência Artística” na comunidade. Residência artística, normalmente entre os grupos de teatro, é quando um coletivo se assenta em uma região e faz daquele lugar fonte de pesquisa artística e de realização de seu repertório de grupo.

⁹³ Movimento Sol da Paz é o núcleo que organiza todas as ações articuladas ao Bairro Educador, à Caminhada da Paz e ao Festival da Paz. É realizada uma reunião por mês e acontece sempre no Polo Cultural, atualmente CEU Heliópolis Professora Arlete Persoli.

iniciando um novo ciclo. Com reuniões semanais, troca de experiências e criatividade, elas têm feito do sonho do projeto Teatro em Heliópolis, realidade. Além disso, o grupo se aproxima dos moradores adultos, na montagem do novo projeto artístico, o *Teatro na Laje*, construído a partir de histórias de vida das moradoras da comunidade, o grupo firma de vez o compromisso de dar voz a cultura e história local como patrimônio social.

O GAST ainda hoje, tem a expectativa de instituir um espaço físico próprio para os encontros teatrais, inclusive a construção de uma sede na comunidade, além da manutenção das oficinas, a realização do *Festival de Teatro Jovem* e a capacitação de novosicineiros em arte e educação. Com isso, a perpetuação da arte teatral em Heliópolis tem como projeto ser, cada vez mais, realizada por artistas da própria comunidade, com seus olhares, talentos e vocações. Tudo isso, sendo construído em parceria com a UNAS, em encontros dialógicos com alunos e comunidade, inspirados no que Freire chama de *inéditos viáveis*.

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 2013. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. **Ciudades Asociadas**. [200-]. Disponível em: <<http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. **I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras: La ciudad educadora para niños y jóvenes: de 26 a 30 de novembro de 1990, Barcelona, Espanha, 1990**. 1 folder. Apoio Ajuntament de Barcelona.

BOAL, Augusto. Paulo Freire, Meu Último Pai. **Pátio**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 50-51, ago./out. 1997.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara Paulo Freire patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 abr. 2012. p. 1.

BRECHT, Bertolt. **Poesia Bertolt Brecht**. México: Presencia Latinoamericana S. A., 1983.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de inovar, a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo Sem Fronteiras** [online], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez., 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. e atual. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2011.

_____. **À sombra dessa Mangueira**. 10. ed. rev. e atual. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais**. Revista de administração de empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, Flávia. Do nordeste do país às lutas em Heliópolis. Entrevista com Genésia Miranda. **Revista Heliópolis em pauta** – Bairro Educador, São Paulo, ano 00, n. 1, p. 13, 2014a.

_____. Unas, a união que gera força. Entrevista com Cleide Alves. **Revista Heliópolis em pauta** – Bairro Educador, São Paulo, ano 00, n. 1, p. 6-7, 2014b.

GUARESCHI, Pedrinho. Teoria crítica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 394-395.

GUIA CULTURAL DE HELIÓPOLIS (São Paulo, SP). **Projeto Kombi de Memória** – Pesquisa e divulgação de dados. 2013. 1 folder. Apoio Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação, Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis, União de Núcleos, Associações de Moradores de Heliópolis e Região.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Mini Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 3 ed. Rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HOLM, Anna Marie. **Baby – Art**. Os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

LAROUSSE. **Dicionário Larousse escolar da língua portuguesa**. coordenação editorial Diego Rodrigues e Fernando Nuno (Estúdio Sábia); Lexicografia Thereza Pozzoli. São Paulo: Larrouse do Brasil, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago.2004.

MEKARI, D. Educação Integral – Heliópolis. **Portal Aprendiz**. Julho de 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/07/18/polo-educacional-de-heliopolis-recebera-unidade-do-ceu-projetada-por-ruy-ohtake/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MUNDO dos Filósofos. **Aristóteles**. 2011. Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/aristoteles.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

PORTAL DA CIDADANIA. **Territórios da cidadania**: Baixada Ocidental – Maranhão. 2014. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixadaocidentalma/one-community?page_num=0>. Acesso em: 19 jul. 2015.

RAPHAEL, F. **Sem título**. 2013. Arquivo Grupo Arte Simples. 1 fotografia.

SAUL, Ana Maria. Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** [online], São Leopoldo, 223, ano VII, 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1022&secao=223>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil mas é possível e urgente. Um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Dossiê Especial.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral. **Heliópolis, o percurso de uma invasão**. Livre-docência. Universidade de São Paulo, USP. 1991.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral. **Heliópolis, o percurso de uma invasão**. 1991. Tese. (Livre-docência – Grande área Ciências Sociais Aplicadas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1991.

SANTIS, Marília de. **De favela a bairro educador**: protagonismo comunitário em Heliópolis. 2014. 194 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Uninove, São Paulo. 2014.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/ RJ**. 2010. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

SÃO PAULO. Encontra SP. 2013 **Mapa da cidade de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.encontrasaopaulo.com.br/mapa-de-sao-paulo.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

SOARES, Claudia Cruz. **Heliópolis, práticas educativas na paisagem**. 2010. Dissertação. 235 f. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAU/USP, São Paulo, 2010.

UNAS. União de Núcleos, **Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco**. Memórias de Heliópolis. Heliópolis. 2011. Disponível em: <<http://memoriasdeheliopolis.org.br/heliopolis/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E POPULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dileno Dustan Lucas de Souza
dilenodustand@gmail.com
UFJF

Simone da Silva Ribeiro
simonerib@gmail.com
UFJF

RESUMO: O presente trabalho tem como ponto de partida uma pesquisa desenvolvida em Miradouro, Minas Gerais que teve como foco central uma política municipal de Educação do Campo. Este projeto de pesquisa se orientou pela metodologia da ação colaborativa e procurou criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas. O objetivo aqui é refletir a educação do Campo suas práticas e experiências educativas, e assim mostrar a capacidade de uma política educacional que se propõem a dar visibilidade à diversidade dos sujeitos do campo na construção de práticas pedagógicas que fortaleçam um método de reflexão/ação que tenha no diálogo sua referência central, enquanto projeto educativo preconizando outras formas de conceber a escola emancipatória e dialógica.

Palavras-chave: educação do campo; experiências; diálogo; processo educativo.

INICIANDO

A luz que faz pulsar os meus olhos me mostra a dor histórica dos despossuídos, usurpados de seus direitos e incriminados por uma justiça parcial e marginalizadora. Por isso não consigo fechá-los, jamais enquanto viver. Mas não quero e nem vou dizer que somente vi e que participei desse tempo histórico que oprime, reprime e reduz a humanidade ao direito de consumo do que tem de mais imundo no mercado, ou mesmo dizer da dor que esse processo promove na sensibilidade daqueles que insistem em escolher a crítica a essa sociedade que tende a diminuir a humanidade dos humanos. Há tempos que esse caminho é o que escolhi. Lutar.

O objetivo desse texto é refletir a Educação do Campo suas práticas e teorias a partir das experiências educativas reconhecendo sua luta histórica dos camponeses por uma Educação diferenciada para o Campo⁹⁴. Diferenciada tem o sentido de ser nova, pois esta em constante mudança a partir das demandas teóricas e experimentais dos Povos do Campo. Povos do Campo cumpre dizer de uma população que se constitui no Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e

⁹⁴ Pesquisa em finalização: A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro - MG.

acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Assim a Educação do Campo deve ser engajada em um processo de transformação e renovação da sociedade, efetivando esse processo pra além das práticas da educação bancária cada vez mais presente nos meios educacionais e sociais. Pensamos uma educação que esteja associada ao trabalho cooperativo, aos movimentos sociais populares, ou seja, uma educação coerente com a prática e a teoria educativa dos sujeitos do campo. É imprescindível que essa educação esteja pautada em uma realidade futura, pois se nós ativermos apenas no presente, os olhares, pensamentos e ações correm o risco de em breve estarem limitadas.

Para Thompson, as experiências são geradas na vida material e estruturadas em termos de classe. Nessa concepção, os sujeitos, atuam de forma autônoma, a saber:

[...] como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Nesse sentido é necessário compreender que a Educação do Campo acolhe essas experiências e o que lhes faz diferentes no processo educativo é o seu trabalho a sua luta. Dessa forma, reconhecer que há luta por uma Educação do Campo, uma luta dos sujeitos do campo, é materializá-la enquanto movimento social, construir o momento, o envolvimento e propostas unificadas. Nosso entendimento, portanto, é de que as escolas populares camponesas estão inserida neste contexto a partir dos movimento social populares, pois faz parte das resistências e das lutas articuladas desses povos, com o intuito de alcançar objetivos relevantes para sua organização a partir de suas culturas, tradições e crenças, por isso esses costumes são acusados de imperar o progresso cultural de mercado.

É nesse contexto que valorizamos e pensamos a Educação do Campo, onde as relações de trabalho e a educação sejam refletidas e diferenciadas, tecendo a relação do trabalho e educação como princípio educativo, desenvolvendo um processo eficaz do processo ensino/aprendizagem. Assim, compreendemos que o trabalho se constitui como parte da construção do ser humano enquanto sujeito, por meio da aprendizagem, que se dá de diversas formas. Pois compreendemos que o trabalho como princípio educativo nos aproxima de uma

teoria e de uma ideologia que pensa a educação mais complexa e integral para o ser humano a partir da sua produção de conhecimento, valores, identidades, culturas, tradições e dessa forma nos construir como sujeitos sociais libertos, autônomos.

Saberes e fazeres da Educação do Campo e a experiência educativa

No contexto de enfrentamentos dos movimentos e de aprendizagem política, bem como o trabalho enquanto princípio educativo situamos os espaços de construção da Educação do Campo e assim entender que nesse processo educativo deixar os jovens educandos produzirem conhecimento tendo como referência central as suas experiências é garantir que a espontaneidade seja um impulso natural de sua educação aliado aos demais processos educativos, pois no momento em que esse processo é controlado se revela um tipo de subserviência intelectual através da obediência mecânica sufocando suas mais altas capacidades de reflexão e crítica. (THOMPSON, 2002)

Nesse sentido, um movimento que multiplica experiências é fundamental como são as Escolas de Alternância, pois desenvolvem como princípio fundamental dos seus projetos educativos a Pedagogia da Alternância enquanto método e prática educativa que desencadeia um processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar-produtivo. Engloba além das disciplinas básicas, uma preparação para a vida associativa, comunitária. Daí a ênfase na participação dos movimentos sociais populares na condução do projeto educativo e, mesmo, na gestão participativa da escola.

E dessa forma compreender que o ser humano é filósofo, é entender que toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo e, por conseguinte, cultural. Assim, a construção humana que possa criticar sua própria concepção de mundo a fim de torná-la unitária e coerente para iniciar uma elaboração crítica e consciente daquilo que somos. Ou seja, toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo, por isso é mais coerente uma multidão de homens pensarem de forma unitária do que a descoberta de uma nova verdade que se tornará um patrimônio de pequenos grupos privilegiados.

A característica básica da pedagogia da alternância é procurar proporcionar uma estreita ligação entre Escola – Comunidade – Família, fazendo com que os jovens contextualizem a sua realidade de vida por meio de instrumentos pedagógicos específicos. O conteúdo tratado no processo educacional flui através de “canais” que procuram conjugar os

diferentes saberes, seja o sistemático, histórico e socialmente gerado pelas ciências, sejam os saberes populares, socioculturalmente constituídos. O ensino se pretende vivo, histórico e valorizador das experiências, dos saberes da terra, das tradições e da cultura camponesa.

A partir do olhar questionador abordamos a experiência coletiva concomitante a luta dos assentados pela posse da terra cujo objetivo é também a implantação e consolidação de uma Escola que atenda a formação dos jovens a partir da referência pedagógica da luta pela reforma agrária, comumente o desenvolvimento das propriedades locais.

Geralmente essas experiências representam uma luta de anos a fim de estabelecer a promoção de um novo modelo de educação que evidencie as necessidades dos sujeitos do campo a partir de uma conjuntura de acúmulos históricos.

Trabalhar a Educação do Campo com uma proposta interdisciplinar é um grande desafio, pois trata-se de um processo que demanda um exercício de reflexão e sobre como tem se integrado e como poderão se articular as estratégias do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, pensou-se majoritariamente iniciar esse processo por meio de discussões que envolvessem questões referentes aos conteúdos a serem abordados, bem como, contemplasse os métodos a serem utilizados, dentro de cada disciplina. A partir daí organizou-se estratégias e atitudes viabilizadoras da interdisciplinaridade numa modalidade de ensino diferenciada, a Pedagogia da Alternância. Emerge desta reflexão, a fim de esclarecimentos e melhor entendimento da prática, a necessidade de um estudo dos aspectos de origem fundamental relacionados à própria alternância educativa e, também, a compreensão dos instrumentos da Pedagogia da Alternância e suas funções elementares.

A formação dos jovens tem como base uma metodologia que integre no campo a lógica do (des) envolvimento sustentável e o fortalecimento da agricultura familiar camponesa. Ou seja, princípios educativos focados, a harmonia entre a produção e preservação do meio ambiente, a recuperação cultural das manifestações da região, a organização e produção coletiva, o cooperativismo e o associativismo, enfim, os temas que permeiam as práticas e os estudos da educação do campo e sua auto-gestão.

A especificidade de receber os jovens em regime de internato remete à escola, em conjunto com as famílias, maior responsabilidade na discussão, orientação e cuidado que passaram pelas problemáticas relacionadas ao conforto e a dignidade de alimentação e moradia. Mas, vão além. São recorrentes outros temas, presentes e necessários, não só como reflexão. Mas, também, enquanto cotidiano dos jovens: drogas, afetividade, sexualidade e

violência são alguns exemplos. Estas questões ao permearam o trabalho de maneira geral, foram desconstruídas e construídas coletivamente. São desafios que exigiram preparo e abertura de toda a equipe pedagógica e aproximação das famílias.

Participaram, efetivamente, das atividades o coletivo pedagógico e monitores, e de maneira geral, contou-se com alguns pais e membros da associação. Na medida em que aconteceram as atividades, desenvolveram-se diversas construções didáticas. São algumas: relatórios que comentam a dinâmica de trabalho dos monitores, produção de textos e apresentações de pequenos seminários a partir de estudos de textos que contemplam a temática da educação do campo.

Os momentos de estudos e sistematização da prática educativa surgem enquanto tentativa de suprir aspectos sempre reforçados pelos próprios monitores. Estes educadores reconhecem as limitações em sua prática educativa relacionadas ao, ainda presente, desconhecimento acerca da alternância educativa. Assim, demonstram ansiedade de mais capacitação, defendendo um processo de educação continuada. É dessa maneira que buscamos compreender e problematizar as práticas educativas em um sentido dinâmico e coletivo. A verdade, é que estando no mesmo contexto, compartilhando da mesma cultura, vivenciando experiências iguais ou semelhantes, os jovens se apropriam de tudo isso de forma diferente e se constituem como sujeitos distintos.

A realidade juvenil rural brasileira está atrelada aos grandes desafios a que está parcela da população se depara, dessa forma, ampliar e problematizar essa temática é de extrema relevância, principalmente nos dias atuais, tendo em vista que os conhecimentos a cerca dos jovens por décadas nos parece desvalorizada pela agenda das políticas públicas brasileira. Desvalorizada, porque o trabalho em termo de políticas públicas que o Estado desenvolve são incipientes e recentes, revelando grande vulnerabilidade em relação à juventude no que tange a saúde, educação, violência, renda, inserção no mercado de trabalho, entre vários outros aspectos que comprometem a sua integridade e suas perspectivas de futuro. Programas emergenciais, que dizem ter a intenção de ampliar a escolaridade e formação profissional, que não são efetivos a sobrevivência desses sujeitos.

Esses mecanismos emergenciais são construídos a fim fazer os sujeitos acreditarem em que estão se estabelecendo e prioridade e trabalhando para um futuro melhor. Porém, esse

argumento não se materializa na medida em que olhamos ao redor, nos envolvemos com a realidade, logo, temos o entendimento que efetivamente pouco tem se progredido.

Pensamos que toda essa problemática se justifica porque não existe um trabalho de base, uma construção justa da sociedade, o que nos remete a condição de alienação que esses programas propõe. Já que resolveram um problema imediato, não dando importância ao processo de construção da vida dos sujeitos. Logo, o processo de integração dos jovens na sociedade não tem se concretizado, na medida em que historicamente a marginalização se agrava através das condições econômicas desfavoráveis, bem como a falta de iniciativas palpáveis ao acesso à educação de qualidade o que tem desencadeado a evasão escolar e inserção precoce no mercado de trabalho (isso emerge a cada dia que passa, através da precarização do trabalho, aumento da jornada de trabalho e a desvalorização salarial), sem direitos concretizados os jovens ficam a mercê da problemática do capital. Diante disso, o capital estrategicamente argumenta e culpa em diversos momentos, o alto índice de desemprego a falta de qualificação dos trabalhadores.

Entretanto, diante da conjuntura social, cultural e escolar que o Estado se “propõe” a melhorar suas ações não condizem com a essência e a prática efetiva de uma educação diferenciada proposta pelos movimentos sociais. Chegam até a determinar a adaptação de calendários, currículos e outros pontos fundantes que atendam as características e necessidades da região, mas não modificam seu processo de avaliação escolar, não permitem condições estruturais básicas, nem mesmo possibilita capacitação e valorização necessárias aos profissionais que atuam na área.

A Educação do Campo tem sua origem nas demandas dos movimentos sociais populares com o objetivo de construir uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Pensa e problematizar esse fato é algo muito significativo frente ao movimento de repensar o conceito de educação, de qual educação queremos e para quem é essa demanda. Dessa problemática nasceu também Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que está relacionada às políticas educacionais que pensam o desenvolvimento dos assentamentos rurais e a Coordenação Geral de Educação do Campo que pensa a educação como elemento fundamental na construção e o desenvolvimento do campo. Ademais, não se consegue efetivar o distanciamento adequado e devido com relação ao paradigma urbano. A fim de que essa situação não se torne permanente tem-se percebido movimentos preocupados em garantir outra saída.

A Educação do Campo precisa estar vinculada as questões locais onde haja o envolvimento dos sujeitos do campo, a organização e associação de produtores locais e a formação dos profissionais do campo considerando a sua inserção no contexto de lutas dos movimentos sociais camponeses em busca de uma educação de qualidade. Diante disso, faz-se necessário a importância demonstrar a articulação dos movimentos sociais e os sujeitos do campo em busca de uma educação do campo digna e de qualidade fundadas em seu padrão de realidade. Uma educação que não seja constituída sem os sujeitos do campo, uma educação que atenda as interesse desse coletivo, onde se constroem relações sociais, trabalho, cultura, tendo por base as características do campo. Por outro lado, a luta dos movimentos sociais camponeses se alimenta do desejo de que a educação se estabeleça como uma ação emancipatória.

Os processos educativos, portanto, deve criar condições para que os sujeitos do campo se reconheçam enquanto sujeitos históricos, ou seja, deve criar condições para que esses sujeitos produzam uma leitura crítica da sua realidade, sendo esta a base para a sua ação como sujeitos ativos na sociedade.

Os processos educativos se forjam a partir de dois aspectos interdependentes: o foco no processo, onde a ação educativa se baseia no fato de que a humanidade produz e se reproduz na sua relação com o mundo e, sobretudo a partir de seu trabalho, e o foco no produto, onde a educação é mediadora responsável pela transmissão dos resultados de experiências culturais.

Os processos educativos baseados no processo, na necessidade de socializar as experiências acumuladas, com o objetivo de criar e recriar a cultura de uma geração a outra são intimamente ligados à própria vida. Esta é a base da reprodução da cultura camponesa: o vivido e o falado. É através da oralidade que a cultura e os saberes vão sendo passados de geração em geração, através da expressão do vivido, ou do que está vinculado ao vivido, sejam mitos ou fatos cotidianos. Os conhecimentos camponeses se constroem na relação direta entre quem aprende e o que é aprendido, ou seja, sua sabedoria consiste em pensar sobre o que sabe para assim construir o que não sabe.

É isso, a Educação do Campo deve articular e cultivar princípios que articulem à formação escolar a realidade dos sujeitos do campo. Isso se dá em uma perspectiva que engloba elementos que pensam estratégias de socialização, as relações sociais, bem como as questões culturais que devem ser valorizadas dentro da realidade camponesa, sua capacidade auto-gestora, seu currículo diferenciado e específico. Existe ainda, a compreensão da

importância das relações de trabalho, da luta pela identidade desses povos principalmente no que tange ao processo formativo enquanto promotor da libertação e a autonomia. Ou seja, dar condições ao sujeito de construir o seu próprio conhecimento, de compreender e de problematizar e indagar, construir um pensamento crítico que o auxilie no entendimento e na intervenção de mundo de maneira a modificá-lo positivamente, e foi dessa maneira que os procuraram atuar na formação dos jovens.

As crianças e jovens camponeses constroem seus saberes e fazeres a partir de suas próprias capacidades. A família dá aos seus filhos responsabilidades (cuidar da horta, levar o bezerro ao pasto, consertar a cerca do curral, separar sementes etc.) cujo fazer e o pensar sobre as próprias ações lhes garantem o conhecimento necessário para executá-las e, mais do que isto, é na interação direta entre o pensar e o fazer que constroem sua inteligência e desenvolvem capacidades de observação do meio no qual estão inseridos e a partir das quais são capazes de “intuir” o que deve ser feito, mesmo que não tenham a argumentação, a explicação do porque fazer. Na verdade, esta racionalidade é baseada na interação entre as coisas do cotidiano, da vida e do diálogo com pessoas e com o trabalho.

A escola do campo, deve se propor a articular e construir saberes sistemáticos, bem como, aqueles historicamente constituídos pelos sujeitos rurais, onde haja o reconhecimento e o respeito, considerando os valores, a cultura, a suas experiências de trabalho e sua forma de se relacionar com a natureza. A Educação do campo, diante dessas considerações ganha outro contorno, ou seja, se caracteriza enquanto essência viva da luta daqueles que pensam radicalmente em tornar possível uma educação diferenciada, libertadora e garantida pelo Estado, embora seja esta uma difícil utopia. Traz ainda o possível como uma reflexão crítica no que se refere às condições sociais de opressão em uma perspectiva neoliberal a uma condição determinista, ao fatalismo. Já que é por meio desses sonhos que temos é que buscamos possibilidades, ou mesmo sua construção enquanto algo possível. Então, quando assumimos um sonho coletivamente o que temos a fazer é acreditar os limites podem ser superados. Nesse sentido, a educação deve ser considerada enquanto direitos humanos, na perspectiva da justiça, é dessa forma a educação desperta os dominados para a necessidade da luta contra a opressão, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada e assim afirmar o Sonho Possível.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou e, ainda incita algumas percepções importantes tanto do ponto de vista formativo-pedagógico quanto de organização social e enfrentamento político.

Fica evidenciada a necessidade de reflexões mais embasadas e coletivas sobre a autonomia pedagógica da escola com relação à organização da matriz curricular em termos comparativos com o Estado. A escolha dos conteúdos deve seguir a vocação do meio e dar condições aos jovens para intervir no meio em que vivem. E a bagagem necessária nesta construção vem sendo construída gradativamente à medida que consolidamos uma equipe, nos apropriamos e refletimos acerca de nossos fazeres e nos comprometemos com os princípios de resistência e fortalecimento daquela realidade.

Em relações às populações camponesas o que se constata é que a instrução dada através da escola subtrai o filho do camponês de seu meio. Os jovens já não entendem, ou têm vergonha de dizer que entendem, a linguagem da terra, das plantas, dos ventos e da chuva, já não se sentam à vontade em volta do fogão à lenha contando e ouvindo histórias dos antigos, mas também não ficam à vontade na cidade, são os deslocados, são os marginalizados e excluídos.

Ou seja, o papel da escola tem sido o de difundir uma lógica que, em última análise se materializa no acesso a um determinado saber, aos conhecimentos referendados pela ciência moderna, e ainda mais, a um determinado jeito de pensar. Ela, a escola é uma das instituições mais bem sucedida no que se refere a nos fazer acreditar que é o outro, o instruído, o professor, o da cidade, o europeu (há sempre um outro) que detém o saber e que não é possível sabermos também se não formos ensinados. Pior ainda, nos faz crer que o que pensamos conhecer, caso não tenha sido ensinado na escola, não tem valor ou sentido.

A escola deslocou a ação educativa da vida das pessoas para um espaço pré-determinado, a ação educativa escolar deixou de ser mais uma para ser a única reconhecida e valorizada. A escolarização, nesta lógica, só tem trazido mais problemas e criado gerações de deslocados entre os camponeses. A escola rural seja bem sucedida ou mal sucedida não atende aos anseios e expectativas da população do campo. Quando mal sucedida limita e desqualifica o universo sócio cultural dos camponeses tirando-os inclusive a condição de escritores do próprio nome. Quando bem sucedida desqualifica a possibilidade de permanência e de enraizamento dos sujeitos escolarizados ao seu lugar de origem. Esta situação se apresenta porque a referência a partir da qual a escola rural define o sucesso ou o fracasso não são os sujeitos concretos e sim o outro, o de fora, o da cidade.

Em síntese, os argumentos apresentados demonstram a relevância de enfatizar as relações sociais do campo juntamente com as relações escolares, incorporar a história de lutas enfrentada cotidianamente por esta realidade e, assim, alimentá-la e fortalecê-la. Uma vez que

existem vários entraves e a Educação do Campo ainda não está alicerçada. Isto em vista de desenvolver uma cidadania plena, também historicamente negada aos sujeitos do campo. Cidadania esta que envolve uma contextualização, o reconhecimento de uma determinada lógica, uma dimensão abrangente do aspecto sócio-cultural.

Assim, em cada momento, em variadas organizações, essa lógica será vista compreendida, questionada de maneira diferenciada, sendo que cada qual atenderá uma espécie de necessidade. Necessidade diferenciada, mas coletiva. Logo, podemos dizer que a cidadania a qual nos referimos é aquela que visa pela liberdade e autonomia dos sujeitos em um sistema que garanta suas manifestações de opiniões, de obrigações e deveres a serem cumpridos, da busca de leis e direitos de categorias ainda não atendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GNOATTO, A. A. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. Revista da Formação por Alternância. Julho 2006.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Biotempo, 2005.

NOSELLA, P. Militância e Profissionalismo na Educação do Homem do Campo. Revista da Formação por Alternância. Ano 2, nº4. Julho 2007

RIBEIRO, M. Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. 1º Ed.-São Paulo: expressão Popular. 2010.

SOUZA, D.D.L. Movimentos Sociais, ONGs e educação: em estudo de caso. - Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. Perspectiva, Florianópolis, v.21, nº1, p.145-166, jan.-jun. 2004.

_____. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos Sociais do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, nº72, p.121-135, maio/ago. 2007.

Thompson, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2002.

A QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR REALIZADO POR LANCHAS NA AMAZÔNIA A PARTIR DOS OLHARES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Ronaldo Marcos de Lima Araujo
rlima@ufpa.br
UFPA

Luciane Teixeira da Silva
luciane.teixeira.silva@gmail.com
UFPA

Egídio Martins
egidio@ufpa.br
UFPA

Verena Cristina Monteiro Moraes
UFPA
Agência financiadora: FNDE

RESUMO: O presente artigo é produto de uma pesquisa realizada em municípios dos estados do Pará e Amazonas, cujo o objetivo foi de avaliar a qualidade do transporte escolar fluvial realizado por meio das lanchas escolares do Governo Federal e seus possíveis impactos educacionais, a partir da visão dos sujeitos envolvidos: os alunos usuários das lanchas, seus pais ou responsáveis e profissionais de educação das escolas participantes. A avaliação foi realizada considerando dois eixos: qualidade da embarcação e impactos educacionais. Para a coleta dos dados foi realizada pesquisa de campo, com a realização de observação participante e aplicação de questionários. A pesquisa revelou que o transporte escolar realizado por lanchas não apresenta impacto educacional positivo relevante, no entanto, a fala dos sujeitos revelou que o serviço prestado pelas lanchas promoveu a sensação de conforto, segurança, confiabilidade e dignidade de seus usuários, além de contribuir para o planejamento dos professores. Verificou-se, ainda, que o sistema de transporte escolar feito por lanchas sofre interferência direta da gestão e, se bem planejado e executado em articulação com o transporte escolar fluvial, potencializa o uso das lanchas, diminuindo o cansaço e o desconforto dos alunos.

Palavras-chave: Transporte escolar, lanchas-escolares, avaliação de qualidade.

Introdução

Mesmo com a origem agrária do nosso país, as populações que vivem e produzem a sua existência no espaço campo tiveram, historicamente, os seus direitos sociais negados, em particular no tocante à educação escolar formal. O campo sempre foi visto como lugar de atraso, como atesta Arroyo (2007). O direito à educação do campo, no espaço do campo, é uma reivindicação histórica e uma conquista a ser construída.

Sendo a educação direito de todos, o acesso e a permanência com sucesso na escola constitui-se como dever do Estado, em todos os lugares, e é neste sentido que o transporte

escolar torna-se objeto de política pública fundamental para contribuir na educação de quem necessita desse serviço. Como menciona Dias [*et al.*] (2006, p. 1), “muitos dos estudantes (do meio rural) residem em regiões longínquas e têm que percorrer distâncias consideráveis para irem à escola. O transporte escolar tenta solucionar este problema”. Nessa mesma direção, Pegoretti (2005, p. 34) enfatiza que “a organização do transporte escolar deve ser tratada com cuidado pelos administradores municipais, pois influi diretamente na qualidade de vida das crianças no meio rural”.

Considerando o resgate de direitos da população do campo e, em particular, do direito à escola, o transporte escolar integra-se como elemento primordial para a sua efetivação, pois ele se constitui condição necessária, mas não suficiente, para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas do campo. Se apenas o transporte escolar não é suficiente para assegurar a melhoria da escolarização da população do campo no Brasil, sem ele esse desafio torna-se ainda mais difícil. Sobre isso Costa *et al.* (2014) afirmam que “Junto aos problemas que as áreas rurais enfrentam em relação à educação, a distância pode ser considerada como um dos principais fatores que levam à evasão escolar e ao baixo rendimento dos alunos” (COSTA, 2014 p. 4).

Na realidade da Amazônia Brasileira o campo se apresenta multifacetado, e inclui diversas realidades, tanto de espaços quanto de sujeitos. São eles: ribeirinhos, assentados, quilombolas, agricultores, extrativistas, entre outros. Nessas realidades, as escolas e o acesso a elas se apresentam, também, de forma diversa, por meio de estradas, ramais e rios da Região.

O Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, define escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. O Decreto ainda assegura que a Educação do Campo deva concretizar-se “mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar [...] em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (BRASIL, 2010)

Arroyo e Fernandes (1999), alertam que é necessário “não um escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é deles”. Deste modo a garantia do transporte escola constitui-se como uma forma de garantir uma educação vinculada com a realidade dos estudantes.

A Resolução n. 2, de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da educação básica do campo, em seu artigo 4º, parágrafo único, faz uma menção quanto à necessidade de que, para o referido transporte escolar, “devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Como observado, no tocante à educação ofertada às populações do campo, nelas incluídos os amazônidas, pressupõe-se que o transporte escolar de qualidade seja um elemento necessário para a sua efetivação, garantindo o direito e o acesso à escola de forma digna a essas populações.

Por sua vez, o transporte escolar se diferencia em função da população que atende: rural ou urbana. No caso, o transporte escolar rural pode ser entendido “como um transporte gratuito e em veículo específico para alunos residentes em área rural. Esse transporte também pode ser usado por alunos que moram em zona urbana e estudam em zona rural” (Costa *et al.* 2014; p. 3).

A partir do exposto, o objeto da pesquisa em questão centrou-se na qualidade do transporte escolar rural realizado por lanchas do Governo Federal ofertado nos Estados do Pará e Amazonas e nos seus possíveis impactos educacionais.

A presente pesquisa está vinculadas ao Projeto “Controle de Qualidade e Desenvolvimento de Procedimento de Homologação para Lanchas de Transporte Escolar do Governo Federal”, executado pela FADESP – Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa, financiado pelo Programa Caminho da Escola⁹⁵, criado pelo Ministério da Educação com a finalidade de contribuir para a redução da evasão escolar; ampliar, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência, na escola, dos estudantes matriculados na Educação Básica da zona rural das redes estaduais e municipais; padronizar os veículos de transporte escolar; reduzir os preços dos veículos e; aumentar a transparência nessas aquisições.

A pesquisa em tela constitui-se como uma avaliação de política pública, orientada pela ideia de que a avaliação de políticas públicas educacionais busca reconstituir programas, projetos e ações estatais dirigidas à educação da população, em particular à sua escolarização,

⁹⁵ Este Programa ampara-se na Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, que instituiu o “Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da Educação Básica Pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei”.

reconstituindo os seus pressupostos, as suas finalidades, os seus processos e produtos, considerando estes aspectos em suas especificidades e nas relações que estabelecem entre si. Ou, como diz ARRETCHE, “a análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível” (2007. p. 30).

Destaca-se aqui as diferenças deste trabalho de avaliação para uma pesquisa acadêmica *stricto sensu* pois, apesar de muitas semelhanças, há diferenças entre ações de avaliação e de pesquisa. Segundo Faria (2007) enquanto uma avaliação visa contribuir para a tomada de decisão dos implementadores da política, a pesquisa visa a uma conclusão teórica. Outra diferença entre avaliação e pesquisa é que a primeira tende a identificar a efetividade de programas e projetos, enquanto a pesquisa objetiva, principalmente, determinar a consistência teórico-metodológica do fenômeno estudado. De qualquer modo, compreende-se esta avaliação como fruto de uma ação de pesquisa.

Nesta avaliação, delimitou-se o escopo de um trabalho de avaliação de política determinada, que deve favorecer a verificação dos resultados efetivos das ações implementadas pelo Estado na área educacional, em particular acerca da qualidade do transporte escolar rural ofertado, por meio de lanchas, em Municípios do Estado do Pará e do Amazonas, visando subsidiar os formuladores, gestores e usuários da política, sobre isso Dias, *et al.*, 2006, explica:

A importância de uma avaliação está associada com a melhoria do gasto público, com a qualidade da gestão pública e principalmente com a percepção da sociedade em relação à efetividade de determinada ação do Estado, pois a avaliação pode ser instrumento de divulgação dos resultados da ação do Governo (RAMOS e SCHABBACH, 2012). De acordo com Cotta (2001), as avaliações podem ser classificadas em vários tipos, visto que podem enfatizar diferentes aspectos, como o seu *timing* (antes, durante ou depois da implantação da política ou do programa), da posição do avaliador (interna, externa ou semi-independente) e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados). Trevisan e Bellen (2008) classificam as avaliações em avaliação antes (*ex ante*), avaliação intermediária ou formativa e avaliações posteriores (*ex post*) ou somativas (DIAS, *et al.*, 2006, p. 5).

No entanto, para este trabalho não foi adotado o modelo clássico de avaliação de políticas, que Gomes (2001) define como funcionalista, tendo a economia como modelo de avaliação de políticas. Para este autor, o modelo funcionalista caracteriza-se por buscar proceder a mensuração dos objetivos previstos, ou seja, tendo base positivista assume feição quantitativista, preocupando-se excessivamente com a eficiência e com a eficácia. Para esse

pesquisador, este modelo mostra-se incapaz de apropriar-se do conjunto de variáveis contextuais das políticas públicas.

Por isso, busca-se considerar o objeto da presente avaliação em seus aspectos quantitativos e qualitativos, de modo a considerar os resultados, os produtos, os processos e os contextos nos quais eles foram gerados, bem como a efetividade do Programa implementado.

Portanto, buscou-se neste trabalho não apenas comparar dados com metas estabelecidas, mas julgar e informar sobre eficácia/efetividade e favorecer a correção de rumos do Programa em tela.

Para tanto, foi necessário a elaboração de mecanismos que nos permitisse aproximação do nosso objeto de estudo, o impacto educacional, esses mecanismos foram os indicadores que apresentamos a seguir.

Os Indicadores de Qualidade das Embarcações

Para a efetivação da pesquisa foi necessária a elaboração de indicadores de qualidade da embarcação, esses indicadores funcionam como parâmetros, nos orientando na hora de fazer a avaliação. Eles nos permitem saber o que estamos avaliando e o que chamamos de qualidade. A sua elaboração aconteceu por meio de revisão bibliográfica e com base na legislação vigente.

Pegoretti (2005, p. 41) conceitua indicador da seguinte forma: “indicadores são parâmetros ou valores derivados de parâmetros que geram informações sobre um determinado assunto ou uma área em estudo, de tal forma que seu significado possa ser facilmente aprendido”. Nesse sentido, selecionar os indicadores na avaliação do transporte escolar feito por lanchas permitiu a avaliação da qualidade do transporte escolar nas localidades visitadas.

Ferraz e Torres (2004), destacam doze indicadores que interferem na qualidade do transporte público, são eles: acessibilidade, frequência de atendimento, tempo de viagem, lotação, confiabilidade, segurança, características do transporte, características dos locais de parada, sistema de informações, conectividade, comportamento dos operadores e estado das vias. Para Pegoretti (2005, p. 40), a qualidade no transporte escolar pode ser definida pelos indicadores: nível de serviço de transporte, qualidade ambiental, equidade de oportunidade de acesso às atividades e acessibilidade, custo e fluidez.

No que se refere à acessibilidade, questionamos: como é o acesso diário dos alunos às escolas. Nesse indicador, um conjunto de fatores está envolvido, incluindo desde o

embarque dos alunos, passando pelo trajeto da viagem até o desembarque no porto da escola. Pegoretti (2005, p. 40) assim define acessibilidade: “o conceito de acessibilidade expressa a facilidade com que um indivíduo pode alcançar as atividades de que deseja participar, a partir de um determinado local, por meio de um determinado modo de transporte”.

A acessibilidade está relacionada, também, com a frequência de atendimento sobre esse indicador. Brasil (2012) também cita o tempo de espera pelo transporte. Esse, por sua vez, torna-se relevante quando não se sabe a hora exata que a embarcação irá passar para levar os alunos à escola. Se for pela manhã, por exemplo, que horas os alunos devem acordar para esperar o transporte? Um fator que pode alterar o tempo da viagem é o fato de a escola ser distante da residência do aluno, a partir do que é necessário que este acorde muito cedo, um problema, por exemplo, para uma criança pequena. Sobre isso Dias *et al.* (2006, p. 3) mencionam que “junto aos problemas que as áreas rurais enfrentam em relação à educação, a distância pode ser considerada como um dos principais fatores que levam à evasão escolar e ao baixo rendimento dos alunos”.

Com esse mesmo raciocínio Pegoretti (2005, p. 33) destaca que “deve ser considerada a variável tempo de viagem, que interfere significativamente na comodidade de deslocamento das crianças, principalmente porque as áreas rurais possuem baixa densidade populacional, aumentando a distância da viagem”.

Para Pegoretti e Sanches (2006, p. 12) “ao analisar o cálculo dos níveis de acessibilidade [...] nota-se que os baixos níveis de acessibilidade foram causados por longas distâncias de caminhada ou por longos tempos de viagem”. Para Brasil (2012) a qualidade no parâmetro lotação se calcula pelo metro quadrado de pessoas em pé e sentadas no transporte, analisando-se a dificuldade de embarque e desembarque de passageiros.

Em relação a confiabilidade, a esse indicador, podemos inferir vários fatores, como: horário de saída e de chegada no tempo hábil, ocorrência de problemas na máquina da embarcação, acidentes com passageiros, falta de habilidade do condutor, entre outros. A confiabilidade se articula com a segurança no transporte, um fator preocupante para os pais dos alunos. Conforme Pegoretti (2005, p. 37) “já a segurança, aspecto de grande preocupação dos pais, é influenciada pelos motoristas responsáveis pelo transporte [...] os motoristas devem receber treinamento para transportar as crianças”.

Esse indicador está ligado com a situação do transporte, compreendendo o mesmo como um conjunto de elementos que possibilitam uma viagem segura, como, por exemplo, as

condições da embarcação, o assento, os recursos de primeiros socorros, o extintor de incêndio, o colete salva-vidas para as crianças, os acompanhantes das crianças até as escolas.

Por fim, um indicador que não se pode esquecer refere-se às condições dos rios ou igarapés, de modo que esses são fundamentais na locomoção segura dos passageiros. Pegoretti e Sanches (2006, p. 15) destacam “o melhoramento da condição do pavimento das vias é um fator importante a ser considerado no planejamento do transporte rural escolar”. O que pode interferir no transporte por barco são as marés e as condições dos portos.

Para avaliar a qualidade dos transportes escolares, fez-se necessário considerar os indicadores que se articulam com a realidade das comunidades escolares visitadas, ou seja, considerar os obstáculos que interferem na qualidade do transporte que atende aos alunos das referidas localidades.

Considerando os indicadores acima observados e a experiência de pesquisa de Maia-Pinto (2011), definimos como indicadores de qualidade do transporte escolar por lanchas no que se refere ao eixo qualidade da embarcação, para fins desta pesquisa, os seguintes: acessibilidade, confiabilidade, conforto, segurança, características dos locais de embarque/desembarque, sistema de informações e o serviço de condução.

Além dos indicadores referentes a embarcação também foram elaborados os indicadores de impactos educacionais. Como apresentamos a seguir

Os Indicadores de Impactos Educacionais

Para verificar os possíveis impactos educacionais provocados em função do uso das lanchas escolares para o transporte escolar, foram elaborados indicadores por meio de revisão bibliográfica, construídos de forma a atender os objetivos da pesquisa, em conformidade com a legislação vigente e a literatura.

Buscamos verificar por meio desses indicadores se o uso das lanchas causou algum impacto positivo ou negativo na vida escolar de seus usuários. Por exemplo, ao verificar a pontualidade dos estudantes, verificamos também se a lancha está cumprindo o horário acordado e se o serviço permite aos estudantes chegar à escola no horário estipulado para as atividades.

Deste modo procuramos ponderar tanto os dados quantitativos como os qualitativos. Foram considerados os seguintes itens: rendimento escolar, considerando: aprovação, reprovação e abandono; distorção idade-série; frequência e assiduidade; pontualidade e interesse.

O rendimento escolar nos permite dizer se os alunos estão permanecendo e avançando em sua vida escolar. O rendimento é considerado a situação de êxito ou fracasso do aluno ao final do ano letivo, por isso está relacionado a aprovação ou reprovação. A aprovação acontece quando o aluno conclui seu ano letivo com sucesso, sendo aprovado para a série seguinte, já a reprovação quando o aluno não obtém êxito e não avança em sua vida escolar.

O abandono escolar se caracteriza quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas volta a se matricular no ano seguinte. Sobre esse aspecto, Saraiva (2014) aponta que três grandes fatores que levam o aluno a abandonar a escola no meio do ano letivo.

Entretanto, tais indicadores são difíceis de serem considerados em relação direta com o uso das Lanchas do Governo Federal, o que exigiu a consideração de outros indicadores, são eles: frequência, assiduidade, pontualidade, interesse e rendimento.

Segundo a LDB, a frequência mínima é 75% do total de horas letivas, em nossa análise a frequência é compreendida como estar presente em sala de aula, relacionando-se com a assiduidade, que significa estar presente de forma regular na escola, e pontualidade, que é estar presente na hora estipulada para as atividades. Por meio desses indicadores nos foi permitido verificar, por exemplo, se o serviço ofertado garante ao aluno regularidade nas aulas e atividades da escola.

Os sujeitos da pesquisa e a sua abrangência

Inicialmente foram selecionadas para esta fase da pesquisa 4 Municípios: com base no número de lanchas recebidas pelo programa caminhos da escola, no caso município que recebeu mais lanchas: Pará: Acará (13 embarcações) e Breves (10 embarcações), totalizando 23 embarcações; Amazonas: Careiro Castanho (4 embarcações) e Humaitá (3 embarcações), totalizando 07 embarcações.

Entretanto, em função da facilidade de acesso dos pesquisadores que visitaram Breves, foi acrescentado o Município paraense de Melgaço e, em função da saturação dos dados coletados, foi descartado para esta fase o Município amazonense de Humaitá.

No âmbito da pesquisa realizada foram entrevistadas e/ou visitadas pessoas de 18 (dezoito) localidades, sendo 15 (quinze) no Pará e 3 (três) no Amazonas, conforme o quadro a seguir:

Antes de realizar a visita em *Lócus* nos municípios destacados a equipe de pesquisa entrava em contato com os agentes locais, geralmente da Secretária Municipal de Educação, e assim chegávamos até a escola e a comunidade atendida pelas lanchas.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa se deu por conta dos objetivos propostos, o de verificar a qualidade das lanchas por meio da fala desses sujeitos. Nesse sentido, foram sujeitos participantes da pesquisa: alunos usuários das lanchas; profissionais da educação (professores, gestores e coordenadores pedagógicos); pais ou responsáveis dos alunos.

Com esses sujeitos foi realizada a aplicação do questionário, com questões fechadas e abertas, elaborado com base nos indicadores e organizados em dois eixos: qualidade da embarcação e impactos educacionais, construídos de forma distinta para cada um dos grupo de sujeitos. Para a aplicação desse instrumento visitamos as escolas, viajamos nas lanchas, fazendo o percurso que os alunos realizam diariamente e conhecemos as escolas.

Participaram 125 informantes que responderam ao formulário, sendo 77 alunos, 24 profissionais da educação (a maioria professores) e 24 pais e/ou responsáveis. Todos residentes ou trabalhadores nas áreas rural e/ou ribeirinha, com exceção de alguns profissionais da educação, que apenas trabalhavam nas localidades visitadas.

Os alunos (crianças, jovens e adultos), que constituíram a maioria dos entrevistados, tinham entre 9 e 21 anos de idade, e a maioria cursava o Ensino Fundamental. Residiam com os pais (alguns já constituíam sua própria família) a grande maioria tinha o transporte escolar feito pelas lanchas como o único meio de locomoção até a escola.

A família dos alunos, seus pais e/ou responsáveis, em sua maioria, eram compostas por trabalhadores rurais, agricultores, pescadores ou extrativistas, no entanto, a marca dessas família é o trabalho de forma autônoma, em suas próprias terras e para garantia da sua existência e de suas famílias, geralmente numerosas. Das pessoas consultadas (pais e alunos), 55% alegaram ser a agricultura a principal atividade econômica da família; 21% disseram ser a pesca; 4% disseram ser a pecuária e 3% alegaram que trabalham na cidade. 17% dos entrevistados apontaram ter outros tipos de trabalho

Em relação aos profissionais da educação entrevistados, estes tinham entre 18 e 60 anos de idade e entre 5 a 35 anos de atuação. Entre estes, 5 eram coordenadores pedagógicos e 1 era gestor. Todos residiam nos Municípios visitados, porém, nem todos moravam nas localidades onde encontram-se as escolas nas quais trabalhavam. Por isso, para chegar até as localidades, muitos utilizam o transporte escolar feito pelas lanchas, enquanto outros

revelaram arcar com esta despesa com recursos próprios, em suas lanchas ou em serviços terceirizados.

Por tratar-se de pesquisa qualitativa, não foram consideradas amostras prévias de base estatística da população e sim uma amostra significativa, mas aleatória, definida em função da disponibilidade dos informantes, da representatividade das fontes e da saturação e do significado heurístico dos dados coletados.

Foram 12 escolas visitadas, 10 no estado do Pará e 2 no estado do Amazonas. Essas escolas estão distribuídas nos centros urbanos, nas zonas rurais e em áreas ribeirinhas. Isso nos oportunizou conhecer a realidade enfrentada pelos diversos sujeitos participantes da pesquisa e ainda nos permitiu conhecer mais de perto o cotidiano e a diversidade amazônica.

A diversidade, já apontada, foi encontrada na forma de organização das escolas. Das 12 (doze) escolas apenas 5 (cinco) podem ser consideradas urbanas segundo o EducaCenso (INEP, 2014), duas são localizadas no centro dos Municípios ou as chamadas sedes: a EMEF Pinto Marques, localizada no centro de Acará/PA e a EEEFM Presidente Tancredo de Almeida Neves, também localizada no centro de Melgaço/PA. As outras três escolas consideradas urbanas pelo INEP localizam-se às margens de rios, que são: a EMEF Felipe Patroni, EMEF Lydia Lima e a EMEIF Doutora Ruth Passarinho, localizadas em Acará/PA.

Outras 3 escolas são consideradas urbanas, são elas: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Patroni, Escola Municipal de Ensino Fundamental Lydia Lima e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutora Ruth Passarinho. Todas localizadas no município do Acará – PA. No entanto, pelo que foi constado durante a pesquisa essas escolas estão localizadas em zonas rurais ou ribeirinhas, pois são distante do centro e estão às margens de rios. As outras 7 escolas são consideradas rurais Censo (2014), elas também se localizam às margens de rios.

Acerca da condição estrutural física dessas escolas, apenas 3 delas são construções de alvenaria, duas são as já citadas escolas urbanas e uma está localizada em um ramal, distante da margem do rio no município do Acará – PA. As demais escolas são construções de madeira, suas salas de aula, cozinhas e bibliotecas. É importante destacar que elas possuem essa estrutura pois foram construídas às margens do rio.

A partir das observações destacamos que das escolas visitadas 10 (dez) ofertam merenda escolar, mas somente 6 (seis) possuem água filtrada, sendo a maioria advinda de

cacimbas⁹⁶. Quanto ao espaço, 2 (duas) possuem biblioteca, 2 (duas) possuem quadra de esportes, e poucas possuem laboratório de informática.

Em relação aos equipamentos e acesso à internet, das escolas visitadas os equipamentos encontrados são para atender as necessidades da gestão da escola, equipamentos como televisão, aparelho de DVD, impressora e computadores e acesso à internet não são utilizados pelos alunos. Como informado apenas 2 escolas possuem bibliotecas, e são escolas localizadas na área urbana, as demais apenas possuem espaços onde os livros são guardados, espaços que também cumprem outra função como sala do diretor ou sala de almoxarifado.

A maioria das escolas participante da pesquisa ofertam todas as etapas da educação básica, a saber: educação infantil, ensino fundamental e médio, esses dois últimos, além da modalidade regular também são ofertados nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos – EJA, e pela educação à distância - EAD. Dessa forma elas funcionam em 3 turnos, manhã, tarde e noite. No contexto dessa pesquisa, os sujeitos participantes são estudantes do turno manhã e tarde, matriculados no ensino fundamental e médio regular.

As escolas da zona rural se caracterizam pelo pequeno número de funcionários e professores, que na maioria das vezes são moradores da região, são amigos próximos ou parentes e essa foi uma realidade atestada. As comunidades atendidas por essas escolas e que utilizam as lanchas escolares como transporte escolar são constituídas por sujeitos ribeirinhos, que moram às margens de rios e, em sua maioria, detêm um sustento próprio, ou seja, trabalham na própria área onde vivem, ou próximo a ela.

A população que mora em áreas ribeirinhas e rurais longe dos centros urbanos, se caracterizam por pouco frequentar as áreas urbanas das cidades ou as cidades próximas de onde vivem. Suas residências localizam-se às margens dos rios e de forma precária, sem atendimento a suas necessidades básicas, saneamento básico, como água tratada, rede de esgoto e rede de luz elétrica, inclusive muitas famílias utilizam gerador para ter energia elétrica. O principal meio de transporte destes sujeitos é o transporte fluvial (rabetas, canoas, barcos, a própria lancha escolar, etc.).

Colocando os indicadores em prática: A pesquisa

Nosso foco foi a avaliação que os diferentes sujeitos fazem da qualidade das lanchas vinculadas ao Programa Caminho da Escola utilizadas nos Municípios visitados: Acará, Breves, Careiro Castanho e Melgaço. Utilizou-se, como base para as considerações, os dados

⁹⁶ Espécie de poço natural.

levantados *in loco*, as respostas dos alunos, dos profissionais da educação e dos pais de alunos aos formulários aplicados.

Tomou-se como referência para avaliação da qualidade das embarcações a definição feita por Santos (s/d, p. 3), para quem “a qualidade do serviço é um conjunto total de atividades que permitem obter um produto ou serviço dentro de requisitos que atendam às expectativas e necessidades dos usuários, com custo ótimo e dentro do prazo desejado”. A partir dessa afirmação nos interessou saber se as lanchas do Governo Federal utilizadas nos Municípios visitados atendem às necessidades dos seus usuários.

Como já foi informado, foram utilizados sete indicadores da qualidade das embarcações, definidos com base na literatura antes explicitada. A partir destes indicadores, foram organizados os questionários, com questões fechadas e abertas para os usuários. Esses, por sua vez, foram aplicados com pais, alunos e profissionais da educação (professores, gestores e técnicos educacionais). Uma vez coletados e tabulados os dados, procedeu-se à análise das informações.

Os principais achados da pesquisa

Durante a pesquisa, foram ouvidos estudantes, professores e pais. Pôde-se observar o movimento das lanchas e as dinâmicas das escolas, o que permitiu a consecução dos objetivos propostos de avaliar a qualidade das embarcações e verificar possíveis impactos educacionais. Também foram ouvidas diversas sugestões de melhoria para as lanchas.

Destacou-se, quanto à qualidade das embarcações, a confiabilidade das lanchas, que têm garantido a segurança dos usuários, sendo insignificante a ocorrência de acidentes com passageiros. Entretanto, apontou-se como preocupante o fato de não ser de uso frequente os salva-vidas e nem ser de conhecimento dos passageiros o uso adequado do extintor de incêndio e kit de primeiros socorros existem apenas em algumas lanchas.

Também verificou-se que não há um sistema de informação que pudesse orientar os educandos sobre o uso das embarcações e de seus equipamentos.

Quanto ao conforto, ficou registrado destacadamente como aspecto negativo o forte calor sentido por seus usuários, também negativamente foi observada a presença de ruído nas embarcações. O assento das lanchas foi avaliado positivamente pelos usuários que ficam menos tempo na lancha e negativamente pelos usuários que ficam mais tempo nas embarcações.

Variável importante que interfere no conforto e na segurança dos usuários é o local de embarque e o desembarque no porto da escola que, na maioria das vezes, apresenta-se inadequado e perigoso. No que se refere à conduta do condutor da lancha escolar, a maioria dos entrevistados está satisfeita com a relação desse para com os passageiros.

Entre os aspectos negativos, chamou atenção o fato de parte deles estarem relacionados a outra variável não pesquisada: a gestão do sistema de transporte escolar, que se mostrou determinante para a qualidade do transporte escolar feito pelas lanchas do Governo Federal.

Quanto aos possíveis impactos educacionais foi verificado que o transporte escolar feito por lanchas tem pouco impacto direto sobre a frequência e o aproveitamento escolar das crianças e jovens dos Municípios pesquisados, bem como sobre a assiduidade, a pontualidade, o interesse pelas atividades, a participação nas atividades escolares e a aprendizagem. De modo claro, foi avaliado positivamente o impacto para a atividade de planejamento escolar, pelos gestores e professores, em função de sua maior confiabilidade e regularidade.

Registrou-se, assim, que as embarcações revelaram potencial de impacto positivo, melhorando ou, pelo menos, mantendo as condições existentes que favoreçam o bom aproveitamento escolar dos alunos das localidades pesquisadas.

Entretanto, chamou-se atenção para o fato de a variável gestão ser decisiva para a possibilidade de o uso das lanchas escolares impactarem na qualidade da educação oferecida aos discentes. Ratifica-se a afirmação feita anteriormente de que em algumas situações, ficou claro o efeito deletério dos problemas de gestão sobre a regularidade e os trajetos das embarcações, impactando negativamente no aproveitamento escolar.

Outra variável interveniente (também relacionada à gestão) é a merenda escolar, já que, se bem planejados e executados os serviços de alimentação escolar, em articulação com o transporte escolar fluvial, potencializam o uso das lanchas do Governo Federal, diminuindo o cansaço e o desconforto dos alunos.

Considerações em processo

Como exposto e verificado nesta pesquisa o transporte escolar, ofertado no meio rural e em nosso caso o transporte realizado nos rios da Amazônia, se apresenta como ponto importante para a garantia do acesso e permanência na escola de seus usuários. Contudo, mesmo com o transporte escolar garantido por meio de programas, como O Caminho da Escola, a escola que recebe esses estudantes ainda é deficiente, possui estrutura física mínima,

sem bibliotecas, salas de aulas muito quentes, alta rotatividade de professores, por não receberem apoio acabam abandonando as escolas do campo.

Deste modo, revela-se que programas como o Caminho da Escola são importantes e precisam ser reavaliados para potencializar suas ações, contudo, não deixamos que destacar que o programa de transporte apenas é suficiente para garantir a melhoria da qualidade da educação para as crianças e jovens do campo.

Revelou-se ainda por meio desta pesquisa, alguns impactos educacionais “imprevistos” no planejamento, os quais são bastante significativos.

O uso das lanchas escolares, considerando as falas dos sujeitos, parece ter promovido a dignidade, a autoestima e o respeito às populações ribeirinhas que, sob seu olhar, revelam uma ação pública de respeito à sua história e ao seu contexto. As sensações de conforto e segurança proporcionadas pelas lanchas também corroboram com este sentimento de valorização e respeito. Esses aspectos foram revelados nas falas de todos os sujeitos entrevistados principalmente dos pais e dos próprios alunos.

Os problemas de gestão das lanchas, revelados na pesquisa como variável de maior relevância, desdobram-se em problemas de uso, manutenção e acesso à informação, o que é de responsabilidade do Município. Esses problemas de gestão apresentaram impactos negativos tanto nos indicadores de abandono, reprovação e assiduidade dos alunos, quanto na qualidade do transporte fluvial feito pelas lanchas.

Esse fator leva ao questionamento sobre as políticas de gestão das secretarias municipais de educação e das prefeituras para o transporte escolar realizado por lanchas, bem como sobre o seu conhecimento e preparação para lidar com estas embarcações. Ficou claro que receber a lancha do Governo Federal e enviá-la às localidades e escolas não é suficiente para garantir aos alunos usuários o acesso e a permanência nas mesmas, sendo necessário um preparo adequado.

Outro ponto importante é a condição da escola que recebe esses alunos. Mesmo que a lancha fosse veloz e conseguisse navegar regularmente todos os dias do ano, existem problemas e situações, nas escolas e na vida desses meninos e meninas usuários das lanchas, que não seriam resolvidos com o simples advento desse transporte, como já informado anteriormente. Contudo, reafirma-se mais uma vez a educação como um direito de todos, assim como o transporte até a escola, e a responsabilidade de todos os entes envolvidos para a superação dos entraves existentes.

Como sugestão principal, recomenda-se a orientação, o assessoramento e o acompanhamento aos gestores municipais responsáveis pela gestão do transporte escolar e, mais ainda, aos gestores das unidades escolares envolvidos, os quais têm grandes possibilidades de potencialização do uso das lanchas escolares.

Os condutores das embarcações também são estratégicos e a eles é necessário assegurar a preparação adequada para a garantia da qualidade do serviço e a segurança dos usuários. A relação entre os condutores e as escolas precisa ser estreitada. Nesse sentido, melhorar o sistema de informações do uso das lanchas beneficiaria a todos os envolvidos: pais, alunos e professores, visto que todos estariam cientes do movimento diário da lancha escolar e essa, por sua vez, seria aperfeiçoada como um instrumento importante para a melhoria do rendimento escolar, principalmente dos discentes.

Um estudo mais aprofundado sobre os níveis de ruídos das embarcações também é desejável, bem como a oferta de serviço de um acompanhante, além do condutor.

Compreende-se que para que se possa apresentar melhores sugestões para a qualidade do transporte escolar por lancha do governo federal, faz-se necessário analisar para compreender melhor a dinâmica da gestão do transporte escolar em âmbito escolar e da secretaria da educação. Pode-se afirmar que o presente relatório é resultado de estudos sobre a avaliação da qualidade da lancha escolar relacionados com os impactos educacionais, a partir do cotidiano dos usuários, porém as políticas que materializam o transporte escolar se realiza pela gestão.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In RICO, E. M. Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) de campo. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de mar. 2015.

COSTA, Ruan Rodrigo Araújo da ET AL. Transporte Escolar Rural: Um Estudo Estratégico sobre a Influência dos Indicadores de Qualidade no Desempenho da Educação no Ensino Fundamental no RN. Rio de Janeiro. Set. 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB327.pdf. Acesso em: 02, set de 2015.

BRASIL, Joana Campos. **Mobilidade Urbana: Avaliação da Qualidade do Transporte Público por ônibus de Belo Horizonte pela População Idosa com Base em Indicadores de Qualidade.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Logística, Estratégica e

Sistema de Transporte). Núcleo de Transporte, Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Engenharia de Transporte e Geotecnia Nucletrans, 2012.

DIAS, Gabriela Figueiredo [et al]. Transporte Escolar Rural: Um Estudo Estratégico sobre a Influência dos Indicadores de Qualidade no Desempenho da Educação no Ensino Fundamental no RN. XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ-13 a 17 de Setembro de 2014.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evolução e tendências. In RICO, Elizabeth Melo. Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999

FERRAZ, A. C. P.; TORRES, I. G. E. **Transporte público urbano**. São Carlos: Rima, 2004. MARTINS, A. P. Antunes. **Análises dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos**. Brasília, DF, 2010, 180 p. Dissertação (Mestrado em Transporte) Programa de Pós-Graduação em Transporte da Universidade de Brasília.

PEGORETTI, Michela Sagrillo. **Definição de um Indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da Zona Rural às escolas da zona urbana**. São Carlos, 2005, 178 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana da Universidade Federal do São Carlos. Saraiva. 2014.

SANTOS, Rodrigues Guimaraes. **Avaliação da Qualidade do Serviço de Transporte Público coletivo utilizado a escala Servqual adaptada**. Disponível em: <http://www.anpet.org.br/xxviii/anais/documents/AC409.pdf>. Acessado em 22 de nov. de 2015.

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA NA MODERNIDADE: POR UMA PEDAGOGIA DA DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA.

Benedito Gonçalves Costa⁹⁷
beneditogcosta@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a constituição da modernidade e suas representações em termos de educação e cultura como processos continuados de “colonização”, especialmente na América Latina. As questões que levantamos são: que relações há entre a constituição do projeto de educação e cultura da modernidade ocidental com os conhecimentos apropriados do Oriente e da América? Como esta relação criou o Eu/Outro? Discute-se inicialmente como nasce a modernidade, suas raízes históricas centradas na ideia de superioridade europeia a partir da reivindicação da herança cultural Grega Clássica. Analisa-se ainda como se deu a “promoção do Ocidente” ou a supremacia européia a partir do século XVI, assim como os acontecimentos que contribuíram para a formação da “civilização do renascimento”. Os conhecimentos apropriados do Oriente e da América para formação da modernidade com sua educação e cultura, cujos princípios fundamentais originaram o binarismo Eu/Outro, são colocados como propulsores da modernidade Ocidental. Para finalizar, enfatiza-se que é preciso reconhecer a existência desse binarismo como “herança” da colonização para promover uma pedagogia da libertação via processo da descolonização.

Palavras-chaves: Modernidade, Educação, Cultura, Descolonização.

1. A ideia de herança cultural grega e o nascimento do eurocentrismo.

Tudo o que fazemos ou representamos em termos de educação e cultura no Ocidente está carregado de ideologias e valores construídos no seio da modernidade, cujo paradigma foi alicerçado pelas sociedades medieval e greco-romana. Portanto, para entendermos a educação e a cultura no Ocidente precisamos mergulhar no universo da modernidade considerando sua historicidade, pois de acordo com Franco Cambi (1999) “por trás da modernidade, coloca-se a Idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada de culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente” (CAMBI, 1999, p. 37).

A modernidade com todas as formas e cores é o resultado da expansão e dominação europeia, a partir do século XVI para territórios da África, da Ásia e da América. A “descoberta” e dominação da América segundo Enrique Dussel (1992) foi essencial para a constituição da modernidade na medida em que se formou o “ego” moderno não apenas como subjetividade, mas também como subjetividade “centro” e fim da história (OLIVEIRA e DIAS, 2012, p.92). Nesse sentido, Oliveira e Dias (2012) apontam que a modernidade é vista

⁹⁷ Aluno do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2015.

por Dussel (1992) como ambígua na medida em que se apresenta ao mesmo tempo como emancipação e práxis irracional de violência:

1.a *modernidade é emancipação* (visão positiva). Superação da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, possibilitando um novo desenvolvimento histórico do ser humano; e 2.a *modernidade é justificação de uma práxis irracional de violência* (negativo-mítico). A civilização moderna se apresenta como a mais desenvolvida e superior, cuja superioridade se dimensiona como uma exigência moral, que obriga os superiores a desenvolverem os mais primitivos (OLIVEIRA e DIAS, 2012, p. 93,94).

Imbuídos desse sentimento de superioridade os europeus estabeleceram domínios políticos e econômicos na América e nos demais territórios conquistados, impondo suas crenças, valores e costumes. Estavam convictos de que pertenciam a uma matriz de povos civilizados e, portanto, superiores. Nesse sentido, tinham como dever de consciência levar aos povos “bárbaros” a “luz” da civilização, mesmo que isso significasse escravizar e exterminar muitos pelo caminho. Por esse motivo, Dussel denuncia o caráter negativo da modernidade como uma práxis irracional de violência centrada no eurocentrismo, que defende, dentre outras coisas, que “a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas”. (DUSSEL, 2000, p. 51).

Esse eurocentrismo se explica pela crença renascentista-iluminista de que os europeus seriam os herdeiros da cultura greco-romana, tida por eles como o maior exemplo de elevação humana. Foi reivindicando esse passado “glorioso” que intelectuais europeus dos séculos XVIII e XIX usaram a imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para justificar a colonização e hegemonia europeia nos demais continentes, como bem mostrou o historiador inglês Martin Bernal (2005):

Ela é vista como a primeira civilização universal e, ao mesmo tempo, como o antepassado cultural dos europeus. Esta relação dá à Europa um caráter universal, como o continente que representa não apenas a vanguarda do progresso mundial, mas a própria essência do mundo (BERNAL, 2005, p. 26).

De acordo com Bernal (2005), essa explicação que liga a Grécia Antiga a Europa Moderna nasceu com os chamados *Estudos Clássicos* que, diferentemente do que se dizia, não estavam afastada de conotação política. Ao contrário, incorporou padrões sociais e culturais “em a favor de uma incontestável superioridade europeia sobre os outros continentes” como

estratégia para justificar o “imperialismo ou neocolonialismo do período, como se fosse *missão civilizadora*” (BERNAL, 2005, p. 9-10).

A explicação para os europeus reivindicarem a sua superioridade perante os demais continentes com base nas suas heranças culturais gregas está, de acordo com Martin Bernal, na explicação de cunho racista que ganhou força no século XIX, conhecido como *Modelo Ariano*. De acordo com esse modelo de explicação “a cultura grega teria se desenvolvido como o resultado de uma ou mais invasões de povos oriundos do Norte, falantes de uma língua indo-europeia”. Esses povos brancos ou caucasianos (não semitas ou africanos), ou seja, “puros”, portanto, “superiores”, teriam conquistado a população nativa e dado origem à Grécia (BERNAL, 2005, p. 10-11). No entanto, outra explicação chamada de *Modelo Antigo*, e que foi rejeita pelas explicações racistas, dizia que na verdade a Grécia Antiga foi resultado de interações de diversas culturas antigas, iniciada com a colonização da região pelos egípcios e fenícios que construíram cidades e impuseram suas culturas aos seus antigos habitantes, os pelasgos: “Os fenícios, por exemplo, introduziram o alfabeto, enquanto que egípcios ensinaram aos pelasgos coisas como irrigação, os nomes dos deuses e as formas de lhes prestar culto” (BERNAL, 2005, p.12).

Nesse sentido, o chamado “milagre grego” ou cultura grega antiga (o nascimento da razão, da filosofia e das ciências atribuída exclusivamente aos gregos) não é o resultado da pureza e superioridade racial branca, mas o resultado das múltiplas interações dos povos dos três continentes que transitavam no Mediterrâneo, com destaque para as contribuições dos egípcios, fenícios e outros povos orientais. E foi, portanto, graças às contribuições culturais do Oriente próximo que houve a partir do século XVI a *promoção do Ocidente* como aponta Jean Delumeau (1982) na sua obra “*A Civilização do Renascimento*”. Segundo esse autor, durante as cruzadas “a técnica e a cultura dos Árabes e Chineses se igualavam, e suplantavam até, a técnica e a cultura dos Ocidentais”, porém, a partir de 1600, isso começou a mudar e pouco a pouco os europeus foram dominando e impondo seu poder ao mundo (DELUMEAU, 1982, p. 20).

Essa promoção do Ocidente não foi resultado da superioridade racial e intelectual dos europeus, mas o resultado da combinação de diversos fatores históricos como o florescimento das cidades europeias com o renascimento comercial, fruto dos caminhos aberto pelas cruzadas (para o Oriente), as riquezas conquistadas com as transações comerciais com as grandes navegações e, principalmente, com exploração das colônias na América e no

Oriente a partir do século XV. Portanto, o Oriente também teve papel fundamental na promoção do Ocidente como mostrou Edward Said (1990):

O Oriente não está apenas adjacente à Europa; é também onde está localizada as maiores, as mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte das civilizações e línguas, seu concorrente cultural e uma das suas mais profundas e recorrentes imagens do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou Ocidente), como sua imagem, ideia, personalidade, experiência de contraste. Contudo, nada desse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é parte integrante da civilização e da cultura materiais da Europa. O Oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modelo de discurso como apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais (SAID, 1990, p. 13,14).

Diante disso, podemos afirmar que o Oriente e a América fizeram a Europa Moderna, e que o eurocentrismo e o orientalismo⁹⁸ formam os principais instrumentos (discursos) ideológicos de dominação dos europeus. Que todos esses fatores contribuíram para o florescimento econômico e cultural da Europa. Em termos econômicos teremos as grandes empresas coloniais fomentando o surgimento de novos instrumentos (tecnologias) de trabalho que culminou mais tarde com a Revolução Industrial e, conseqüentemente, com a supremacia do capitalismo. Em termos culturais a Europa também floresceu com a contribuição do Oriente como bem mostrou o historiador Jacques Le Goff (2006) na sua obra *“Os Intelectuais na Idade Média”*. Segundo Le Goff, até o século XII a Europa quase só exportava matéria prima. Os produtos mais sofisticados e raros vinham do Oriente, principalmente das cidades de Bizâncio, de Damasco, Bagdá e Córdoba. Além dessas especiarias, vinham também do Oriente, de acordo com Le Goff, os manuscritos com a cultura grego-árabe (LE GOFF, 2006, p.37).

Foi principalmente entre os árabes que a cultura helenística (fruto da interação entre a cultura grega e oriental) continuou florescendo depois do fim do Império romano, com destaque para a Matemática, Medicina, Filosofia, entre outras. E foi também pelas mãos dos árabes que chegou até os ocidentais esses conhecimentos e as obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeu, Hipócrates, Galeano, entre outros (LE GOFF, 2006, p.38). Isso contribuiu para o nascimento do Intelectual na Idade Média no século XII, como mostrou Le Goff e, conseqüentemente, para o movimento cultural na Europa no século XVI, conhecido

⁹⁸ Segundo Said, o Orientalismo em síntese significa um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente, um tipo de discurso por meio qual a cultura europeia conseguiu administrar e até produzir o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-iluminismo (SAID, 1990, p. 15).

como Renascimento. Portanto, a promoção do Ocidente no campo cultural deve muito ao Oriente, pois foi a partir das leituras e contato com a cultura grego-árabe que floresceu o movimento intelectual humanista nas primeiras Universidades, nas escolas europeias e fora delas.

2. A Civilização Moderna e as dicotomias da Educação e Cultura “Humanística”.

Com o florescimento comercial das cidades europeias a partir do século XII e com a prosperidade econômica dos recém-formados Estados Nacionais europeus houve “clima” e “terra fértil” para a prosperidade cultural iniciada no fim da Idade Média, com a disseminação da ideia de instrução pública para o povo:

Na realidade, durante esse período, reputado como decadente, multiplicaram-se as escolas secundárias, onde as crianças tomavam conhecimento da gramática latina, com as primeiras passagens da vulgata com *Dicta catonis* e com alguns *extractos* de Cícero, de Virgílio, de Olívio; mas principalmente *humanidades*. No fim do século XIV havia na Europa 45 *studia generalia*. O século XV viu nascer mais 33 e a primeira metade do século XVI mais 15. Estas últimas apareceram, principalmente nos países que ainda não tinham universidade em comparação com as 5 de 1.400. O humanismo só vingou porque o terreno lhe havia sido preparado (DELUMEAU, 1982, p. 99).

De acordo com Cambi, (1999) a crescente propagação da instrução escolar ainda na Idade Média contribuiu para a “revolução” humanística a partir do século XV e para a ascensão da pedagogia moderna com a *Reforma* e *Contra Reforma* no século XVI. Nesse contexto foi criado um padrão de escola que segundo Ester Buffa e Gelson Pinto (2007) serviram como matriz pedagógico-espacial das escolas criadas nas colônias dos países europeus como o Brasil. Esses colégios tinham como objetivo transmitir “a seus alunos uma cultura geral a ser laboriosamente adquirida”. Além disso, há nesses colégios “uma nova estrutura de poder, não mais corporativa, mas hierárquica e burocrática em que estudantes e professores são submetidos à direção e, muitas vezes, vigiados e censurados” (BUFFA e PINTO, 2007, 153).

Como herdeiros dos colégios europeus do século XVI, reproduzimos não somente a estrutura dos prédios e organizações didático-pedagógicas, mas principalmente os valores e ideologias que sustentavam essas práticas educativas e culturais baseadas nas seguintes dicotomias: Velho Mundo/Novo Mundo, civilização/barbaria, Ocidente/Oriente, Norte/Sul,

cristianismo/paganismo, ciência/senso comum, livre/escravo, branco/preto, rico/pobre, homem/mulher, campo/cidade, cultura erudita/cultura popular.

Pelo processo educativo-cultural a modernidade nos imprimiu essas dicotomias e ainda hoje somos levados a enxergar a Europa (Velho Mundo) como um modelo a ser seguindo, como o exemplo de continente e que alcançou o alto grau de progresso econômico, político e cultural. Ao mesmo tempo olhamos para o Oriente e América (Novo Mundo), principalmente para América Latina, e os vemos como lugares atrasados. Além disso, responsabilizamos os próprios latinos americanos e os orientais como se eles fossem os únicos responsáveis por suas mazelas e problemas político-econômicos. “Esquecemo-nos” de contextualizar e problematizar como se deu a “promoção do Ocidente” e como se forjou a “civilização do Renascimento” (DELUMEAU, 1982). Não “consequimos” refletir sobre como se deu o desenvolvimento intelectual na Europa Medieval que culminou com o renascimento intelectual no século XVI (LE GOFF, 2006). Também “não conseguimos” fazer a relação da elevação econômica da Europa com o sistema de exploração capitalista forjada a partir da “ética protestante” e do “espírito do capitalismo”, como mostrou Max Weber no seu livro seminal publicado em 1904. Assim como “não conseguimos” contextualizar a sociedade europeia no período em que se estruturou, dominou e explorou o mundo pelo sistema da *mais valia* e pelo acúmulo do *capital* como denunciaram Karl Marx, Friedrich Engels e os demais intelectuais de esquerda a partir do século XIX.

Pelos mesmos princípios da modernidade fomos condicionados a olhar o Ocidente (principalmente a Europa e Estados Unidos) como os lugares de gente civilizada, de povo evoluído e o resto do mundo com lugar de barbaria, de gente atrasada, selvagem e hostil. Olhamos como se existisse uma linha que separa o Norte do Sul, como se as pessoas que vivem acima da linha do Equador (no Norte) fossem superiores, mais “civilizadas” do que as pessoas que vivem abaixo dessa linha (no Sul). No caso brasileiro, essa polarização histórica que nasceu no período colonial ocorreu de forma contrária: a região sul, por abrigar cidades populosas com pessoas predominantemente de pele branca e economia mais forte, foi representada no imaginário popular como o lugar mais civilizado do país. Já a região Norte, por abrigar pessoas predominantemente de pele escura, foi imaginada como uma região atrasada, de povo de “arco e flecha” como denunciava em 1900, o paraense Santa-Anna Nery:

Para o nosso patricio do Sul, nós, os Paraenses, somos ainda, por mais estrondosos que tenham sido os nossos recentes progressos, os “cidadãos de arco e flecha”, ludibriados por um Estadista galhofeiro do tempo do Império, - os seringueiros - matutos e endinheirados, de quem a ópera está prestes a

fazer troca, - os caboclos anêmicos e algum tanto beribericos que vivem ou, melhor, vegetam em estufa equatorial (NERY, 1900, In: CUNHA, 2008, p.72).

A Amazônia, portanto, foi rotulada como o lugar da barbaria, como um lugar inóspito para o homem, terra sem história, como enfatizou Euclides da Cunha no seu livro “*A margem da História*”, publicado em 1909. Uma “invenção” mitológica baseada no exotismo, na “monstruosidade animais e corporais” que “se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelos relatos dos peregrinos, missionário, viajantes e comerciante” como mostrou Neide Gondim (2007) no seu livro “*A invenção da Amazônia*”. Para o paraense José Veríssimo (1857-1916) a Amazônia também seria um lugar atrasado em decorrência das heranças do nosso passado colonial, dentre elas, estaria a formação de “raças degradadas” devido ao cruzamento das raças que habitavam a região, gerando uma população predominantemente mestiça (BEZERRA NETO, 2002).

Associada a relação norte/sul, ocidente/oriente, tem-se ainda a dicotomia Metrópole/Colônia ou Cidade/Campo. A Metrópole, no nosso caso Portugal, representada como o lugar de progresso, de pessoas abastadas, bonitas, cultas, bem vestidas e de costumes cristãos. A Colônia é representada como um lugar hostil, habitada por gente degradada, bárbara, feia, suja, violenta, sobre os quais os colonos deveram agir com “mão-de-ferro”. A Colônia por sua condição de subordinação deveria além de pagar tributos à Coroa, fornecer matéria-prima barata para a Metrópole e comprar produtos manufaturados caros somente da sua Metrópole. No mesmo sentido, há uma representação negativa do campo e ao mesmo tempo uma visão positiva da cidade. Aquele visto como o lugar de atraso, de ausências, de gente ignorante, destinado apenas a fornecer produtos baratos à cidade. Esta vista como o lugar de progresso, de circulação de riquezas, de gente educada e bonita, o lugar de oportunidades para onde o camponês deve ir se quiser “melhorar” de vida. Um exemplo claro dessa dicotomia está expressa num texto de Mauro Vianna Barreto intitulado “*A Sedução da civilidade: O Mundo Urbano e Rural Amazônico Oitocentista na Obra Literária de Inglês de Sousa*”. Neste artigo, o autor mostra como a cidade é valorizada em detrimento do campo nos trabalhos literários do paraense Inglês de Sousa, quando este procurava destacar “o contexto social coetâneo da região e o modo de vida da população ribeirinha local, tanto dos que moravam nas pequenas vilas quanto as que residiam nas fazendas de cacau ou nos sítios das áreas rural” em comparação com o modo de vida civilizado da cidade (BARRETO, 2002, p.86). Essa oposição de acordo com o autor começou a ser construída no imaginário popular a

partir de meados do século XIX quando cidades litorâneas brasileiras cresceram e melhoraram sua infraestrutura e ao mesmo tempo as elites passaram a absorver os padrões culturais das cidades europeias:

Esse padrão de civilidade burguês europeu, que lentamente se difunde pelo Brasil, valoriza as cidades e o modo de vida urbano em detrimento da vida simples das áreas rurais, do interior em geral, que passou a ser considerado um espaço de atraso e de rusticidade. Apesar das condições materiais e sociais da cidade e do campo não serem radicalmente contrastante época, o fato é que se estabeleceu, pelo menos em nível sociocultural, uma nítida separação entre o estilo de vida urbano e rural, na qual os habitantes das cidades consideravam-se mais “civilizados” do que os habitantes do campo. Os moradores das cidades troçavam dos matutos, de seu modo de falar e vestir vangloriavam-se de sua superioridade em relação aos caipiras (BARRETO, 2002, p.86).

Da mesma forma, as ideologias da modernidade nos levaram a incorporar os princípios do cristianismo como os únicos e verdadeiros, e ao mesmo tempo, menosprezar os princípios e dogmas das demais religiões, tidas pejorativamente como *seitas*. Por esses motivos, as religiões de matrizes indígenas e africanas no período colonial foram (e ainda são) perseguidas e chamadas de artes mágicas, demoníacas, bruxarias, assim como as ideias que divergiam da Igreja Católica foram taxadas de heresias. Já as práticas culturais dos homens brancos e livres eram respeitadas e valorizadas, como suas crenças, danças, festas religiosas e sociais. Porém, as práticas culturais dos escravos (índios, negros e mestiços) eram vigiadas por serem consideradas perigosas⁹⁹ e uma ameaça à ordem social. Em caso de denúncia de prática ilícita, o acusado poderia até ser visitado pelo tribunal do Santo Ofício¹⁰⁰ como foi no século XVIII em Belém, Província do Pará, uma índia chamada Sabina. Pesava sobre ela, de acordo com Benedito Nunes e Aldrin Figueiredo (2002), a acusação de artes mágicas. O interessante desse inquérito, segundo os autores, foi que a cada acusação aumentava o número de clientes da índia Sabina, dentre os quais estavam o próprio Governador da Província, ouvidores régios, alguns tesoureiros da Coroa e o povo em geral (NUNES e FIGUEIREDO, 2002, p. 25).

Ao colonizador se atribuía ainda os mais altos valores pela sua condição de homem livre e branco; aos negros, ao contrário, se imputavam os mais pejorativos conceitos e

⁹⁹ Cf: CUNHA, Maria Clemente Pereira (org). **Carnavais e outras Festas: Ensaios de história social da cultura**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, CECULT, 2002. GUZMAM, Dércio de Alencar. **O gesto insolente: história social das festas e divertimentos paraenses no século XIX**. Belém, 1993. MAUÉS, Raymundo Herald. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia**. Belém, CEJUP, 1995.

¹⁰⁰ O Tribunal do Santo Ofício se instalou em Belém entre os anos de 1763 a 1769, sob o comando do Inquisidor Giraldo José de Abranches (NUNES e FIGUEIREDO, 2002, p. 25).

pré-conceitos, pela sua condição de preto e escravo¹⁰¹. Essa relação desigual dava ao branco no período colonial as benções da Coroa e da Igreja para explorar as riquezas e os “bárbaros” do Novo Mundo, assim como “redimir” os pretos ao impor sobre eles fadigas e castigos, já que carregavam no corpo (pele) as marcas do pecado de seus antepassados, Cain e Can. Por esse motivo, dizia o padre Antônio Vieira que ao contrário do fizeram os israelitas que atravessaram o mar vermelho e passaram da África para a Ásia em busca de libertação, os pretos, ao contrário, “atravessaram o mar oceano na sua maior largura, e passam da mesma África à América para viver e morrer cativos” (COELHO, 2012, p. 53). Portanto, Vieira, assim como os demais missionários católicos, considerava legal a introdução de negros no Brasil. Essa defesa da escravidão dos negros fundamentava-se, de acordo com o historiador Geraldo Mártires Coelho (2012), na crença da maldição bíblica imputada aos descendentes de Cain e a Can, muito antes da dominação europeia no continente africano:

Escravidão e tez negra seriam, para um tempo cujas raízes cresceram no solo bíblico, e tratando-se da África equatorial, a representação antropológica da maldição de Noé, lançada ainda equando da criação do mundo. Essa maldição assumiu a forma como aparece nas lendas hebraicas sobre o destino dos descendentes de Cain nas zonas tórridas do continente africano. Mais próximo no tempo, mas nem por isso divorciado da matriz bíblica, as representações do mito camítico reapareceriam, por exemplo, no século VI, em textos de sábios talmúdicos, mas ainda assim muito antes da dominação europeia sobre o continente africano (COELHO, 2012, p. 57).

Essas crenças sobre a suposta origem do povo da África e da “maldição” que lhe acompanhava recebeu reforço da ciência positivista nos séculos XVIII e XIX com os conceitos de *eugenia* e com os estudos da *craniometria*, da *climatologia* e da *criminologia*, que defendiam, entre outras coisas, a superioridade racial branca como bem mostrou Lilia Moritz Schwarcz no seu livro “O Espetáculo das Raças” em 1993.

3. A Ciência Moderna X Epistemologia da descolonização.

Um dos pilares mais forte da modernidade foi a ciência moderna, tida como conhecimento racional, sistemático, exato e verdadeiro. Com esse *status* a ciência reforçou e

¹⁰¹ Dai deriva termos e frase racistas como “denegrir minha imagem” com sentido de sujar ou macular uma pessoa, “amanhã é dia branco”, “intervenção branca”, “serviço de preto”, “a coisa tá preta”, “mercado negro”, “magia negra”, “dar cor do pecado”, “mentira branca”, “não sou tuas negas”, “cabelo ruim”, “deu um branco” entre outros.

incutiu conceitos e pré-conceitos e, ao mesmo tempo, subalternizou os conhecimentos de origem popular, visto apenas como superstição, mito, senso comum, assistemático, sem validade científica. Por esse motivo, Machado de Assis (1882) já criticava na obra “O Alienista” a crença cega na ciência pela voz do personagem Simão Bacamarte: “Homem de ciência, [é] só de ciência, nada o consterna fora da ciência”.

O que Machado de Assis já percebia de certa forma era o modo como a sociedade moderna supervalorizava as pessoas que detinham esse saber sistematizado e menosprezava as pessoas das camadas populares analfabetas ou com pouca escolaridade. As primeiras Faculdades de Direito e Medicina no Brasil no século XIX era o reduto dos filhos da elite do país, já os espaços ocupados pelos filhos dos pobres que “tinham a sorte” de conseguir vaga, eram os colégios primários e os Seminários. Além disso, a ideia de bens culturais recolhidos nos primeiros museus para exaltar e ajudar na construção da identidade nacional valorizava os tidos “patrimônios oficiais” de origem europeia, herança do colonizador. As culturas populares, os saberes e dizeres de origem afro-indígena não eram considerados patrimônio cultural brasileiro.

Diante disso, podemos afirmar que essas dicotomias que surgiram ou ganharam força com o Renascimento e se fortaleceram com o Iluminismo e Positivismo tiveram grande influência na nossa maneira de fazer e pensar a educação e a cultura na modernidade. E, embora queiramos nos desvencilhar delas, ainda sentimos as suas amarras nos prendendo. Ainda somos “assombrados com os seus fantasmas”, com os seus resquícios, configurados em outras formas “legais” e “moralmente aceitos” como naturais. A colonização terminou, mas os seus tentáculos continuam nos prendendo em forma de “*colonialidade do poder*” como denunciou o intelectual latino americano Aníbal Quijano (1989). Segundo ele, ainda somos atingidos pelas “relações de colonialidade nas esferas econômica e política” que não findaram com a destruição do colonialismo (BALLESTRIN, 2013, p.99).

Para outro intelectual latino americano chamado Walter Mignolo o conceito de *colonialidade do poder* apresenta uma estrutura mais complexa na medida em que abrange as seguintes formas de controle: controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais; do gênero e da sexualidade; da subjetividade e do conhecimento. Nesse sentido, a colonialidade para Mignolo se reproduz em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser (BALLESTRIN, 2013, p.100). Portanto, para nos livrarmos das amarras da modernidade impostas pela colonialidade precisamos dar um “giro decolonial” como defendeu Nelson Maldonado-Torres em 2005, ou seja, precisamos assumir um “movimento de resistência

teórico e prático, político e epistemológico” contra a lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p.105).

Esse movimento de resistência requer um rompimento com as velhas dicotomias que divide a realidade social em dois universos distintos, chamado por Boaventura de Sousa Santos (2009) de pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo do ‘outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2009, p.23).

A característica fundamental do pensamento abissal de acordo com Santos (2009) é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha, isso porque o caráter exclusivo deste monopólio (do lado da linha localizada ao Norte) está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade (Santos, 2009, p. 25). Portanto a constituição de uma epistemologia decolonial ou pós-abissal requer de acordo com Henrique Dussel (1995) um Filosofia da Libertação que desvele a opressão e dominação presentes nas relações coloniais a partir de 1492 e que deu origem modernidade com suas dicotomias: Centro/Periferia, elite/massas, burguesia/operários, homem/mulher, cultura imperial/cultura periférica ou popular, entre outras (DUSSEL, 1995, p. 18).

A descolonização dessas dicotomias requer também como “estratégias para entrar e sair da modernidade” a defesa da existência do hibridismo cultural como apontou Canclini (1997) e reafirmou Bhabha (1998) ao dizer que o hibridismo ajuda a destruir “a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora” e ao mesmo tempo deslocar aquelas dualidades em que o espaço colonial e tradicionalmente foi dividido: natureza/cultura, caos/civilidade (BHABHA, 1998, 179). Portanto, se entramos na modernidade por um processo e hibridização cultural, para sairmos dela e construirmos uma epistemologia “decolonial” o caminho também e hibridização cultural como postulou Canclini (1997). Isso requer uma postura epistemológica e política de constante combate às dicotomias imposta pela colonização e descolonização, das suas opressões que nos prendem e nos colocam na “forma da modernidade”. Quebrar essa forma é um ato de libertação.

4. Conclusão

Promover a construção de práticas pedagógicas de libertação requer uma reconfiguração ou novas representações de educação e cultura na modernidade, cujos paradigmas superem as velhas barreiras dicotômicas e dualistas que historicamente conduziram as relações sociais, econômicas, políticas e culturais das ex-colônias europeias, especialmente na América Latina.

Isso requer primeiramente o reconhecimento da existência da *colonialidade do poder* como continuidade do processo histórico de opressão dos colonizadores. Além disso, entender como a colonialidade se desenvolve e se faz nas diversas dimensões da vida cotidiana para em seguida pensar estratégias de libertação. Trata-se de “mergulhar nas águas” epistemológicas desafiadoras da modernidade e encharcar-se de seus conceitos, de suas “verdades”. O risco que se corre nesses “labirintos” é perder-se e esquecer o caminho ou o propósito do “mergulho”.

Construir uma pedagogia da libertação na América Latina requer, portanto, olhar com desconfiança para o eurocentrismo epistemológico e mergulhar em si mesmo, ou seja, buscar nas origens afro-indígenas os fundamentos para a construção de uma pedagogia da libertação centrada numa epistemologia da “descolonização” como já estão fazendo os intelectuais latino-americanos e vários outros ao redor do mundo. Portanto, libertar significa descolonizar-se do outro que está em mim.

Referências:

ASSIS, Machado de. **O Alienista** (1882). Coleção L&PM Pocket. Contos Literatura clássica brasileira, 1998.

BARRETO, Mauro Vianna. **A Sedução da Civilidade: O Mundo Urbano e Rural Amazônico Oitocentista na Obra Literária de Inglês de Sousa**. In: BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

BERNAL, Martin. **A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia**. In: FUNARI, P.P. A. (Org.) *Repensando o Mundo Antigo*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005.

BEZERRA NETO, José Maia. **Os males de nossa origem: o passado colonial através de José Veríssimo**. In: BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Loureço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Editora da UFMG, Belo Horizonte, 1998.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de Almeida. **Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas**. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares saberes, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COELHO, Geraldo Mártires Coelho. **Índio livre, Negro escrevo: Vieira, uma palavra paradoxal?** In: COELHO, Geraldo Mártires Coelho. *Nos passos de Clio: Peregrinando pela Amazônia Colonial* (Coleção Debates). Editora: Estudos Amazônicos. Belém, 2012.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

CUNHA, Marly Solange Carvalho da. **Matutos” ou Astutos? Oligarquia e Coronelismo no Pará Republicano** (1897-1909). Dissertação de Mestrado. FAHIS/UFPA, 2008.

CUNHA, Maria Clemente Pereira (org). **Carnavais e outras Festas: Ensaios de história social da cultura**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, CECULT, 2002.

DELUMEAU, Jean. **A Civilização do Renascimento**. Tradução: Manuel Ruas. Editora Estampa. Lisboa, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Vozes. Petrópolis, 2000.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. Tradução: Marcos de Castro. Ed. José Olympio. Rio de Janeiro, 2006.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia**. Belém, CEJUP, 1995.

NUNES, Benedito & FIGUEIREDO, Aldrin Moura de Figueiredo. **Luzes e Sombras do Iluminismo Paraense**. In: BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoloceno. DIAS, Alder Sousa. **Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social.** Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

GOLDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia.** Editora Valer. Manaus, 2007.

GUZMAM, Dércio de Alencar. **O gesto insolente: história social das festas e divertimentos paraenses no século XIX.** Belém, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologia do Sul.** Edições Almeida SA. Rio de Janeiro, 2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução: Tomás Rosa Bueno. Companhia das Letras. São Paulo, 1990.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 a 1930.** São Paulo. Companhia das letras, 1993.

MEMÓRIAS INTERGERACIONAIS DE PROFESSORES ANTIGOS

Jocirley de Oliveira¹⁰²

Neila Barbosa Osório¹⁰³

Luiz Sinésio Neto¹⁰⁴

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo narrar as memórias de professores antigos que se dedicaram ao longo de suas carreiras desenvolverem atividades de ensino e aprendizagem com alunos de diferentes idades. Esta pesquisa é composta por vários fios de memórias, um convite para se compreender na visão de professores, acima de 60 anos, como ocorre na escola as relações intergeracionais. A metodologia utilizada foi a história oral temática perfazendo um total de 04 (quatro) entrevistas com professores antigos. As entrevistas foram realizadas como mecanismo de aproximação do objeto de estudo. Os professores ao longo de suas carreiras vivenciam muitas experiências em sala de aula e ao atingirem a velhice internalizam muitas memórias docentes que sem dúvida os remetem a grandes reflexões, passando, portanto, a compreender melhor as necessidades educacionais da criança e do jovem, melhorando, portanto, sua prática em sala de aula. A pesquisa nos mostrou que as narrativas de memórias intergeracionais apresentadas pelos professores contribuem para o exercício da docência cidadã e profissional.

Palavras - Chave: Memórias. Intergeracionalidade. Professores Antigos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta síntese de uma pesquisa de mestrado que abordou a História oral Temática e a significância das memórias intergeracionais de professores antigos, através das narrativas de 04 (quatro) professores da rede municipal de ensino de Araguaína - Tocantins. Foi realizado uma pesquisa com docentes acima de 60 (cinquenta e cinco) anos, onde considerou-se as memórias internalizadas durante o exercício da docência tendo como foco a intergeracionalidade.

Os dados da pesquisa foram obtidos através do recurso metodológico da história oral temática (MINAYO, 1992), registrando as narrativas de cada professor sobre as memórias

¹⁰² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Pós-Graduado em Supervisão e Orientação Educacional, Planejamento Educacional, Psicopedagogia Clínica, Gestão Escolar, Gestão Pública. Graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins – 2004, Graduado em Estudos Sociais com habilitação Plena em Geografia pela Universidade de Marília – UNIMAR – 1991. É professor de cargo efetivo da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO e desde 2013 ocupa a função de Secretário Municipal de Educação, bem como é Presidente da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação na Seccional/TO.

¹⁰³ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFSM/RS. Docente do Mestrado em Educação da UFT na linha de Pesquisa da Intergeracionalidade. Coordena o programa Universidade da Maturidade (UMA) e a Pós-Graduação em Gerontologia. Pesquisa atualmente as Políticas Sociais do Envelhecimento na Amazônia Legal, Direito do Idoso e as Políticas Públicas Intergeracionais.

¹⁰⁴ Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília – UNB, Pós-Graduado em Gerontologia pela UFT, Graduado em Educação Física pela Ceulp – Ulbra. Vice – Coordenador da Universidade da Maturidade – Palmas – TO.

significativas ou não que marcaram suas vidas no trabalho com diferentes gerações. As entrevistas foram realizadas como forma de se aproximar do objeto de estudo.

A escolha do tema buscou privilegiar a memória oral como promotora das marcas que ficaram guardadas na vida de cada professor, possibilitando a problematização sobre questões relativas a continuidades (consciência da historicidade) e transformações (novas possibilidades de ação).

Articulando experiências múltiplas e diversificadas de tempo e espaço, buscou-se ir além das dicotomias entre indivíduo/sociedade e passado/presente (SANTOS, 2003), valorizando a leveza de reter o necessário para a geração do novo e a preservação da memória.

Partindo da análise dos relatos orais sobre as memórias intergeracionais de professores velhos, foi possível entender como os participantes percebiam seus espaços e como o ontem e o hoje são expressos em suas narrativas. Através da memória subjetiva, os relatos orais de cada um criaram uma espécie de cartografia mental, na qual o espaço, mais que o tempo, forneciam os marcadores significativos e simbólicos das características de cada geração em seus períodos de regência.

Além disso, foi possível observar durante as entrevistas, através dos registros de gravação, o “silêncio” e o “esquecimento” característico do momento presente, provocado nos professores antigos a partir das novas configurações que marcam o ensino atual e das rápidas transformações geradas pelas novas tecnologias na vida das crianças e nas escolas, bem como pelas influências das informações abruptas que alimentam diariamente a mente das gerações que frequentam a escola.

Desta forma percebe-se que o esquecimento como resposta subjetiva ou coletiva pode ser, por vezes, uma reação necessária e adaptativa para a memória que gera dor. Pode, desta forma, ser uma expressão explícita ou implícita da opressão e do silêncio a que os grupos são submetidos por questões culturais, econômicas e sociais.

Assim, como foco deste artigo, discute-se a temática da pesquisa, partindo dos resultados do trabalho de campo, considerando a riqueza dos pontos levantados na voz dos entrevistados. Os relatos orais foram provocados por uma entrevista em que as professoras foram convidadas a falar de suas experiências a partir da explicitação do objetivo da pesquisa e de algumas perguntas iniciais que possibilitavam fluir o relato. O conteúdo das narrativas constitui, por meio das memórias, a história de vida de cada professor. Cada história traz à tona as relações intergeracionais vividas por cada um.

Portanto, inicia-se o texto com um breve registro dos conceitos trabalhados na parte teórica da pesquisa, possibilitando um canal de conexão com alguns conceitos de memória e intergeracionalidade.

2. INTERGERACIONALIDADE, MEMÓRIAS E PROFESSORES ANTIGOS

A intergeracionalidade acontece em todos os âmbitos da sociedade. As trocas geracionais não devem se limitar à família e aos programas políticos e governamentais, devendo estar presente fortemente na família, escola, igreja e em outros espaços. Se caracteriza pela existência de um fenômeno impressionante perpetuado pelos homens e por outros seres vivos que é a integração.

Para Veras (1997, p. 151),

A intergeracionalidade não deve ser entendida apenas como sendo o convívio social entre pessoas de diferentes idades, mas sim a relação de convívio harmonioso que visa compreender os limites e as necessidades de cada geração, bem como as diferenças que elas comportam, através do respeito ao indivíduo e não apenas às suas características de idade.

Nesse sentido, a relação entre gerações não pode existir somente pela diferença de idades, ela vai além dessa prerrogativa e se evidencia na capacidade que o ser humano tem de se relacionar, trocar experiências, respeitar e amar. Assim, existindo convívio no âmbito das diferentes gerações, buscando sempre a troca de experiências e a construção individual ou coletiva de algo que pode evidenciar socialização, a presença da memória será uma constante.

Segundo Osório (2009, p. 31):

Educativamente, esta convivência estimula a criatividade, a memória, a linguagem, o desenvolvimento psicológico infantil dentre outros e se aperfeiçoa na apropriação de um legado que é transmitido diariamente.

O convívio entre gerações é uma verdade social, não só pela necessidade de crianças, adolescentes, maduros e velhos viverem juntos e se respeitarem, é uma verdade que alimenta ou que deveria alimentar as pessoas quanto aos valores da família e da sociedade, bem como das transformações vividas por elas a partir do crescimento de cada um.

Para Neri (2005, p. 56):

As relações intergeracionais ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações e que envolve, não apenas o contexto familiar, mas todo a vida social dos indivíduos.

Nesse âmbito, o que cada indivíduo através de sua memória irá internalizar em relação ao convívio entre gerações, das trocas de experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos individual ou coletivamente depende muito de como essas relações se deram ao longo dos anos. A memória é algo espetacular que registra o que foi de mais importante pelas pessoas de diferentes idades ou não, mas, as que ficam tem valor sentimental enorme, tanto as relacionadas à afetividade, ao repulso ou mesmo as que deram condições para que o indivíduo pudesse repensar ou mudar sua vida.

Para Pinto (1998), “toda consciência do passado está fundada na memória”. Através das lembranças, recuperamos a consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem do hoje e confirmamos que já vivemos um passado.

Pinto (1998, p. 307), diz ainda que:

A memória é esse lugar de refúgio, meio história, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado. Na verdade, a imbuída de vastas possibilidades, a memória torna-se infinitamente rica em suas manifestações.

Em se tratando de memória escolar, a existência de crianças, adolescentes, adultos e velhos é marca registrada e a intergeracionalidade acontece de forma tão natural, que a maioria das pessoas não percebe que essa emergência entre gerações é um dos maiores pilares da existência escolar.

A cultura da escola é resultado de um processo essencialmente social, a partir do qual alunos e todos os que trabalham nela encontram-se envolvidos no curso de interações constantes em que criam e recriam a cultura escolar.

Para Frutuoso (1999, p. 76),

É nesse cenário que se encontra a mais pura relação intergeracional. Crianças, jovens, professores, profissionais das escolas pais e comunidade diariamente se relacionam, dialogam, trocam experiências, discordam de diversos assuntos, constroem juntos edificando assim a intergeracionalidade e rompendo os muros da escola.

O convívio dos adultos no interior das escolas, entre eles os professores com adolescentes e crianças, acontece diariamente e normalmente a cada ano os alunos convivem com professores diferentes. Considerando que a maioria das crianças brasileiras ficam na

Educação Básica por 14 (quatorze) anos, elas mudam de geração por duas vezes e durante esse período, as trocas de experiências acontecem numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, as relações interpessoais e os valores ali construídos tem um valor significativo enorme.

Segundo Santos (2009, p. 25):

A postura interdisciplinar e transdisciplinar valoriza sobremaneira a “memória” que remete ao aprendizado da leitura da própria história de vida, a fim de que o passado compreendido e assumido possa então ser integrado, dar sentido novo às experiências de vida.

Da mesma forma, a maioria dos professores permanecem nas escolas por mais de 25 (vinte e cinco) anos. Essas duas décadas e meia lhes dão condições ímpares para conviverem com pessoas de diferentes gerações e, dessa forma, tornar sua memória como se fosse uma caixa com milhares de mini gavetinhas repletas de boas lembranças, excelentes experiências, amizades, muita afetividade recebida, mas também frustrações, visto a heterogeneidade existente nas relações interpessoais no interior da escola.

Segundo Teixeira, (2002, p.90)

Uma escola não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela é uma entidade sociocultural formada por grupos relacionais e intergeracionais que vivenciam códigos e sistemas de ação, num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural.

Por se tratar de um profissional que estabelece uma relação mais igualitária e dialógica com as pessoas, reconhecendo seus saberes e legitimando a sua capacidade de contribuição com seu próprio processo de desenvolvimento e que convive anualmente com muitas pessoas de diferentes idades, o professor quando ultrapassa os 50 (cinquenta) anos de vida se torna um sujeito que conseguiu ter uma memória viva do universo intergeracional escolar.

Segundo Rousso (2002), “a memória, no seu sentido mais largo, é a presença do passado”. É uma construção psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é do indivíduo somente, mas do sujeito inserido num contexto nacional, social e familiar.

Ainda de acordo com Rousso (2002, p. 94-95),

O atributo da memória é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao ‘tempo que muda’, as rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui [...] um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”.

São tantos anos de trabalho, passando pelas vidas de muitas pessoas que nem sempre é possível lembrar de todos e nem de todas as experiências construídas no ambiente da sala de aula. A correria do dia, o envolvimento com a profissão, a grande quantidade de informações, diálogos, experiências e a responsabilidade social fazem com que muitas coisas sejam esquecidas pelos professores.

Portanto, as memórias dos professores em sala de aula funcionam como se fosse um sistema que retém somente fatos que marcaram suas vidas profissionais e pessoais. Somente as memórias que marcaram suas vidas ficam internalizadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA (INTERGERECIONALIDADE NA SALA DE AULA)

O presente estudo buscou nas entrevistas gravadas, as narrativas de 4 (quatro) professoras regentes de alunos da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA – Educação para Jovens e Adultos de escolas da Rede Pública Municipal de Araguaína que estão em processo de aposentadoria, sendo todas do sexo feminino, que vem exercendo a docência desde a década de 1980. Nesse recorte temporal, ouviu-se relatos que nos possibilitou delinear a cultura escolar existente nas instituições de ensino, como se deram as relações sociais e profissionais, bem como as relações intergeracionais.

A categoria tempo aqui é entendida como uma maneira de captar em conjunto com os acontecimentos, os registros de eventos importantes que alimentaram a consciência e a memória das professoras.

Nesse sentido, a década de 1980 aparece como um recorte histórico e de subsídio para fornecer experiências vividas. Os depoimentos orais foram obtidos através de uma conversa informal, mas, sem perder o foco pretendido, que era de obter junto aos entrevistados boas e tristes memórias intergeracionais de sala de aula. A partir da explicitação do objetivo da pesquisa e de algumas perguntas iniciais que possibilitaram fluir os relatos, as professoras foram convidadas a falar de suas experiências com as diferentes gerações.

Nesse sentido, Ferreira (1994, p. 45), diz que:

Entrevistas, depoimentos e histórias de vida são técnicas que vêm sendo utilizadas já há bastante tempo para se conhecer, ainda que parcialmente, determinados processos sociais desde a ótica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos.

No início, todas as 04 (quatro) professoras demonstraram estranheza em conceder as entrevistas, pois as informações concedidas estavam sendo registradas em um gravador. Mas, pouco a pouco foram se sentindo à vontade com o método da pesquisa apresentado.

O conteúdo das narrativas constitui a história de vida de cada professora em suas vivências com as diferentes gerações na escola. Cada história traz à tona dilemas existenciais. Nesse sentido, Thompson (2002) diz que “só pode ser plenamente compreendida como parte da vida em um contexto social mais amplo”.

Na sistematização e organização dos dados, os relatos foram ouvidos, escritos dentro da mais profunda fidelidade e relidos por várias vezes no sentido de apreciar a coerência interna do conteúdo da informação, uma vez que os conteúdos se tornam registros subjetivos de como as professoras olhavam para trás e enxergavam suas próprias vidas, especialmente no que tangia a vida profissional.

As narrativas de memórias possibilitaram compreender os fatos e acontecimentos mais significativos que ocorreram na vida profissional dessas professoras e o que as relações intergeracionais exerceu nas suas escolhas e tomadas de decisão.

Levando em conta a afirmação de VEYNE (1998), que diz: “o objeto de estudo não é a totalidade dos fenômenos observáveis, mas apenas alguns aspectos escolhidos conforme a questão que levantamos”.

As entrevistadas tiveram suas formações em escolas e Instituição de Ensino Superior públicas, no entanto, cada uma viveu uma educação diferente, pelo simples fato das instituições perpetuarem traços específicos culturais das populações e dos lugares.

Agora tratando diretamente das memórias narradas pelos professores velhos dentro dos seus contextos profissionais, começa-se com uma professora que já no início da carreira, em 1983, passou por situações de fracasso e quase desistiu de ser professora. “Entrei na Prefeitura de Araguaína em 1983 e fui conduzida para trabalhar em uma escola que atendia do 1º ao 5º ano, ou seja, da 1ª à 4ª série como era tratado os níveis da educação básica naquele período. As turmas eram multiseriadas e eu atendia alunos de várias idades. Como eu estava começando foi muito difícil, pensei em desistir, mas, logo tive o apoio de vários outros

professores, pais de alunos e dos próprios alunos, que sempre me diziam: fica professora, pois se a senhora deixar a sala nós vamos ficar sem estudar”. Professora 1.

Segundo Libâneo (2004, p. 78),

A relação professor/alunos é um aspecto fundamental para alcançar os objetivos do processo de ensino. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma que é conduzida a aula.

Nesse mesmo contexto, a mesma professora diz em seus relatos que a situação só foi mudar a partir do início da década de 1990, quando separaram as turmas por série e por idade. A professora, sobre esse período, reluz sua memória dizendo; “trabalhar com alunos de diferentes idades na mesma sala, foi ruim e ao mesmo tempo muito bom. Ruim, pelas divergências de idades e bom porque eu consegui alfabetizar a todos e os que tinham mais idade eu os colocava para me ajudar como monitores. Foram quase 10 (dez) anos trabalhando assim e guardo memórias fantásticas que marcaram minha vida pessoal e profissional. Nesse período, fiz faculdade, me casei e tive dois filhos. As crianças e adolescentes, os pais e os colegas de trabalho se tornaram grandes amigos e mantemos contato até os dias de hoje”.

A professora 1 relata ainda que: “naquela época os pais davam muito valor à escola e aos professores e os alunos independentemente da idade respeitavam e seguiam as orientações dos mestres. Hoje, os educadores só conseguem trabalhar bem com crianças da primeira e segunda infância. A partir dos 10 (dez) anos, a falta de respeito e o descompromisso dos pais é enorme”.

Sobre esse assunto Silva (2008, p. 92), comenta:

A sala de aula é um ambiente vivo, um lugar de interação de professor com aluno, de aluno com aluno o que faz esse lugar ser cheio de desafios e exigências. Para que na sala de aula ocorra entendimento e desenvolvimento de todos é indispensável que haja respeito.

Nesse mesmo sentido, a professora 4, em seus relatos, tem uma memória fotográfica do momento em que iniciou suas atividades em uma escola da rede pública municipal de Araguaína. “Entreí no município em 1983 e fui orientada a trabalhar na Escola Municipal Dr. Simão Lutz, no setor que naquela época se chamava Areias, hoje, Araguaína Sul. Era uma escola de tábua que tinha uma latada de palha ao lado com um grande pé de maracujá, onde por muitas vezes o suco desse fruto era a única coisa que eu e os alunos bebiam. As salas não

tinham quadros e os alunos eram de diferentes idades. Eu trabalhei com alunos de 7 (sete) anos a 15 (quinze) anos na mesma sala. Foi um período muito difícil, mas gratificante. Me lembro agora que por muitas vezes eu desmontava uma caixa de papelão grande e transformava em quadro. Hoje, lembrar disso é bastante engraçado, mas na época era o único recurso metodológico que eu tinha para passar uma tarefa para casa”.

“No início da década de 1990, as escolas não possuíam praticamente nada de recursos pedagógicos. Nós professoras se virávamos do jeito que dava, tínhamos o apoio de alguns pais e dos alunos mais velhos para ajudar na aplicação dos métodos que utilizávamos. Hoje, temos muitos recursos para trabalhar em sala de aula. Os alunos já são enturmados por idade e as novas tecnologias permeiam entre os dedos dos alunos. Há, lembrando, tive muitas dificuldades para conciliar os métodos pedagógicos tradicionais com a inserção das novas tecnologias em sala de aula” Professora 1.

Nessa perspectiva e segundo a (LDB 9.394/96),

Pensar, planejar e organizar espacialmente de maneira correta a infraestrutura de uma escola pode contribuir para um aprendizado diferenciado. Segundo a LDB, lei 9.394 de 1996, de diretrizes e bases da educação brasileira, o Estado tem o dever de garantir "padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ainda apresentando as memórias das professoras entrevistadas, a professora 4 nos relatou que as décadas de 1980 e 1990 marcaram muito sua vida pessoal e profissional. “Foi em 1987 que eu descobri que era apaixonada pela sala de aula, pois a cada dia eu me sentia mais responsável e comprometida para ensinar aquelas crianças, adolescentes e adultos. Em 1995, eu trabalhava pela manhã e à noite. Muitos alunos que tinham estudado comigo no diurno, por questões de trabalho passaram a estudar à noite. Nesse período, eu já tinha uma filha de 15 (quinze) anos que por várias vezes me acompanhava à escola, que já era construída e que oferecia melhores condições de trabalho, já tinha quadro. O curioso é que minha filha acabou se envolvendo com um aluno da EJA. Na época fiquei preocupada e triste, no entanto, o namoro foi tão intenso que acabaram se casando e hoje tenho 4(quatro) netos que são minha razão de viver e que são meus ajudantes em sala. Quando vou desenvolver alguma metodologia com os alunos de 9(nove) anos envolvendo o uso das novas tecnologias eles são os meus técnicos de sala de aula”.

Os relatos de memórias da professora 2 nos leva a compreensão das dificuldades que era ensinar nas décadas de 1980 e 1990 e faz um relato preciso das diferenças entre aquelas décadas com o universo pedagógico de hoje. A professora lembra que: “naquela época o magistério era uma das únicas opções para as mulheres ingressarem no mercado de trabalho. Eu sempre quis ser professora. O ambiente familiar me ajudava porque na minha família, todos eram professores”.

E é essa mesma professora que no final da década de 1980 resolve se afastar da sala de aula por não acreditar mais que o seu trabalho estava contribuindo para formar cidadãos de bem. “Em 1989 eu trabalhava com alunos que tinham entre 10 (dez) anos e 16 (dezesesseis) anos. Era uma sala difícil pelas circunstâncias das idades. Por mais que eu tentasse colocá-los no caminho para o respeito, cidadania e aprendizagem existia uma distorção enorme de idades e os maiores sempre dificultavam a aprendizagem dos menores. Lembro como se fosse hoje; tinha ocorrido um desentendimento entre dois alunos no horário do recreio, sendo um com 11 (onze) e outro com 16 (dezesesseis) anos. No dia seguinte o pai do aluno menor invadiu a sala de aula e agrediu literalmente o aluno de 16 (dezesesseis) anos, fiquei desesperada, tudo foi parar na delegacia. Essa situação mexeu tanto comigo que em 1990 me afastei da regência. O ano seguinte foi de reflexão, decepção, tristeza e medo de voltar para a sala de aula. Acabei sendo convencida por pais de alunos, professores e por meu esposo a voltar para a sala de aula, afinal a minha renda era metade do orçamento da família”.

Nesse contexto e conforme Perrenoud (2000, p. 100),

O trabalho docente é uma ação em constante mutação, mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e políticas educativas.

Uma memória narrada pela Professora 2 refere-se a uma alegria que a mesma teve em meados do ano 2000. “Em 2006 eu estava trabalhando com uma turma de alfabetização. Crianças de 8 (oito) anos. Foi um ano de desafios, pois a maioria dos alunos entraram na série sem saber ler e escrever. Tive o apoio da coordenação pedagógica, dos pais e de voluntários do curso de pedagogia de uma faculdade e utilizei também na metodologia a tão visionária tecnologia educacional, passei a utilizar o retroprojektor nas aulas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. No início do ano, ainda em março, a Secretaria de Educação lançou o prêmio “Professor Alfabetizador do Ano” e eu me escrevi, tinha um regulamento a ser cumprido. No início de dezembro do mesmo ano foi divulgado os três finalistas e eu

estava lá. Foi uma alegria enorme. No final do mês saiu o resultado indicando que eu era a mais votada. No dia da premiação eu só lembrava do fato que me deixou fora da sala de aula por um ano e que se não fosse o apoio que eu tinha recebido, provavelmente eu não estaria ali recebendo um título que mudou minha vida profissional. Hoje, estou quase aposentando, e digo que tudo vale apenas quando nós acreditamos no nosso potencial”.

A professora 3 ao iniciar sua carreira de professora teve barreiras imensas, não tinha o apoio da família e nem do esposo. Ele sempre lhe desmerecia, dizendo que ela era incapaz de ensinar a outras pessoas.

“Quando eu entrei pela primeira vez na escola no ano de 1991 eu tive uma grande dificuldade, eu não entendia nada do processo educacional. Por mais que eu tivesse feito com muita dedicação o Ensino Médio na modalidade Magistério me vi perdida, sem apoio da família e contestada diariamente pelo meu esposo que sempre me dizia que eu era incompetente. Resolvi provar para todos que eu era capaz e ganhei forças com as histórias dos meus alunos, dos colegas da escola e de uma mãe/avó que marcou minha vida para sempre”.

Nesse âmbito, Nóvoa (1994, p.03), discorre que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. ... O processo de formação está dependente de percursos educativos... O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educador". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento.

“Um dia muito triste na sala, buscando forças no meu interior para ensinar o básico aos meus alunos não me segurei e entrei em prantos. Fui acolhida por colegas da escola, pelos alunos e por uma senhora de mais ou menos uns 60 (sessenta) anos que era bastante assídua na escola, era mãe/avó de uma criança de 12 anos. Tive os primeiros apoios e em seguida a senhora pediu para falar comigo em particular. Inicialmente ela me disse: não se arrependa pela sua opção, o que vale na sua vida é a força interior que você tem para ensinar esses alunos. Vejo todos os dias o seu esforço, coragem e dedicação. Continue perseguindo o seu sonho, não desista e busque outras atividades para sua vida. Faça um curso superior e você vai perceber o quanto sua visão de mundo vai mudar”. Professora 3.

A professora relata que levou a ideia para casa e foi novamente reprimida pelo seu esposo que não a apoiou. No entanto, seus 2 (dois) filhos adolescentes e seus pais que já eram idosos lhe deram bastante apoio.

“Ao contar meu sonho, meu esposo disse: você mal conseguiu terminar esse tal de magistério e agora quer fazer uma faculdade? Você não vai passar, não tem competência para entrar numa faculdade. Eu contrariando as ofensas consegui entrar na Unitins, fiz o curso de Letras e hoje tenho três especializações, sendo uma na área de linguagem. Hoje trabalho com alfabetização de Jovens e Adultos, pessoas com idade que varia entre 18 (dezoito) e 65 (sessenta e cinco) anos. Ao longo de minha carreira vivenciei várias experiências pedagógicas, pois trabalhei com todas as idades, sou uma professora realizada e estou entrando na fase final de minha carreira. Vou guardar eternamente em minhas memórias, o quanto as diferentes gerações dentro da educação e na minha vida pessoal contribuiu para que eu seja hoje uma pessoa com identidade e reconhecida por minha capacidade”.

Nos relatos acima, as professoras narram suas vivências e experiência que tiveram com as diferentes gerações em sala de aula. São memórias únicas, construídas no interior das escolas e por várias vezes romperam os muros e adentraram no universo da vida privada. Mas, o que fica aqui registrado é a capacidade que todas tiveram de narrarem sem dar voltas as memórias que de fatos marcaram suas vidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho partiu-se da ideia de que as relações entre experiências de vida do professor, pessoal e profissional, são aspectos determinantes na constituição de sua prática docente. Buscou-se, no decorrer da investigação, realizada com 4 (quatro) professoras acima de 60 (sessenta) anos que ainda atuam na docência e que estão em fase de aposentadoria, identificar as relações intergeracionais estabelecidas entre suas histórias de vida e suas práticas profissionais, por meio do registro de suas memórias educativas.

Nesse sentido, utilizou-se as potencialidades da História Oral que é considerada como fonte identitária de um povo ou de um indivíduo, capaz de retratar as realidades, as vivências e os modos de vida em cada tempo e nas suas mais variadas sociabilidades. Essa fonte não só permitiu a inserção das professoras entrevistadas, mas as resgataram como sujeitos no processo histórico produtor de histórias e feitos de seu tempo.

Diante dos registros de memórias, verificou-se que o relacionamento entre as gerações é de suma importância para fornecer percepções positivas em relação à velhice. Verificou-se que o diálogo entre as gerações ajuda a humanizar as pessoas e a melhorar a consciência

coletiva. Foi nas narrativas que se verificou que esse dialogo transmitiu sentimentos, vivências, crenças e valores que não se pode adquirir de outra forma senão pela memória oral.

As memórias das professoras também nos levaram a acreditar que é através da experiência vivida no passado, dos erros e acertos, das ilusões e decepções, das ideologias e utopias, dos sonhos e das realidades, das buscas e desistências, dos medos e das coragens, que ocorrem no interior das escolas e por muitas vezes rompem os muros das instituições, enfim, de tudo que se viveu, sentiu ou pensou, que se pode corrigir no presente e servir de experiências para as novas gerações.

Com esta pesquisa, espera-se ter evidenciado que as vidas, pessoal e profissional, dos professores se afetam mutuamente e que as marcas de seu estilo, singular e criativo tornam a educação uma tarefa "possível". Assim, concluímos que as memórias mais marcantes, os saberes docentes e a socialização profissional são processos que na prática do ensinar estão inter-relacionados e são indissociáveis como formação docente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Schwarz Ltda., 2001.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral, memória, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-66.

FERREIRA, Marieta de M. **Entrevistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Da FGV, 1994.

FRUTUOSO, Dina. **A Terceira Idade na Universidade: relacionamento entre gerações no Terceiro Milênio**. Rio de Janeiro: Àgora da Ilha, 1999.

MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília – DF, Gráfica do Senado, 1999.

NERI, A. L. **Palavras - chave em Gerontologia**. Campinas - SP: Alínea. 2005.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

OSÓRIO, Neila Barbosa/Neto. Luiz Sinésio. **Interdisciplinaridade na terceira idade: o caso dos avós**. São Paulo: Xamã, 2009.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Pimentel Júlio. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 93-101.

SANTOS, Jocyléia Santana (organizadora); Pereira, Isabel Cristina. **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, L M P. **Elementos propositivos de uma educação para a cidadania**. – UESBGT-06: Educação Popular, 2008.

TEIXEIRA, Lúcia Helena. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas**. São Paulo: Autores Associados, 2002

THOMPSON, Paul. **História Oral e Contemporaneidade**. Trad. Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. *Revista História Oral*. São Paulo, n. 5, jul. 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. rev. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed.UNB, 1998.

VERAS, R. P. **Atenção preventiva ao idoso**: uma abordagem de saúde coletiva. São Paulo: Atheneu, 1997.

O VELHO, A VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NA CIDADE DE PALMAS/TO.

Profa. Dra. Neila Barbosa Osório
Universidade Federal do Tocantins
Coordenadora Geral do Projeto Universidade da Maturidade do Colegiado de Pedagogia.
neilaosorio@uft.edu.br

Prof. Mestre Luiz Sinesio Silva Neto
Universidade Federal do Tocantins

A não violência é um conjunto de virtudes e compromissos coletivos e individuais que se traduz em atos concretos no cotidiano e na macro-política, com transformação do modo de vida e das relações sociais.
Gandhi

RESUMO: Estudo objetivou uma reflexão dos números sobre a violência com velhos na cidade de Palmas/TO baseado em Faleiros (2007) e Loureiro (2006) que pondera o imaginário como possibilidade de desfazer os preconceitos deste ciclo da vida e o projeto educativo de Osório (2005) com velhos na Universidade como proposta de cidadania, autonomia e empoderamento em Palmas/TO. O método foi análise de conteúdo por meio de entrevistas estruturadas. Concluiu-se que as relações intergeracionais precisam ser confrontadas na justa medida dos seus conceitos, preconceitos e visões de mundo. E que a escola precisa estar engajada na realidade social da violência sobre os velhos na cidade de Palmas/TO já que está inerente dentro das famílias. As universidades públicas devem utilizar recursos na educação das pessoas que envelhecem a fim de que elas possam lutar com vez e voz contra a discriminação, preconceito e violência que velam suas casas numa guerra fria e silenciosa.

Palavras chaves: velhos, violência, educação, imaginário, universidade.

INTRODUÇÃO:

Este estudo objetiva fazer uma reflexão sobre a violência com os velhos em Palmas/TO baseado em Faleiros (2007) e Loureiro (2006) que, pondera o imaginário na escola como possibilidade de desfazer os preconceitos deste ciclo da vida e Osório (2007) com velhos numa Universidade como proposta de cidadania, autonomia e empoderamento em Palmas/TO.

As aulas de Mestrado em Gerontologia determinaram reflexões baseada por Faleiros (2007), que demonstrou um número alarmante de violência contra velhos em Palmas/TO, que descobre os familiares como os principais agressores.

Refletiu-se sobre o desejo de compreender como a atuação de educadores possui o poder de contribuir para amenizar esse número de velhos sofre maus-tratos, sobreposto à função dos gerontólogos na investigação e concepção no processo de envelhecimento de maneira interdisciplinar, esses foram os determinantes para elaboração deste artigo.

A temática violência é de relevância pelo fato de que qualquer cidadão remete a violação dos direitos humanos e deve ser debatida como uma realidade social. Já que se relaciona com as dimensões sociais, econômicas, extrapola os fatos individuais e emocionais. BRITO (2006).

O velho é destituído de papel social, político e cultural, os maus-tratos apresentam-se em diferentes dimensões. Seja no âmbito familiar, espaço social ou instituições.

Segundo LOUREIRO 2006, p 38:

Compreende esta dinâmica do convívio entre as gerações, ressaltando que a interação entre os seres humanos que condiciona a ordem e desordem e a organização; a possibilidade da constante reorganização dos grupos e da sociedade pode condicionar a paz ou guerra no mundo.

No primeiro momento será apresentada a violência tanto no que se refere aos embasamentos e problematização. Ela se articula no contexto social e político em que se produzem e se reproduzem às relações de violência. Os dados aqui apresentados são estudos de Faleiros (2007).

A escola pode ser importante no processo de formação e de transformação de atitudes, considera as possibilidades e potencialidades da academia na prevenção e no combate da diminuição ou na eliminação do preconceito individual e social, sobre a presença de velhos na sociedade tem o embasamento de Loureiro (2006)

O estudo tece diretrizes que possam contribuir para a compreensão e a elaboração de estratégias de prevenção e combate à violência. Utiliza como referência de educação para velhos na cidade de Palmas a Universidade Federal do Tocantins com o projeto intitulado Universidade da Maturidade.

Violência contra velho: um olhar histórico no mundo.

Discorrer sobre violência se pressupõe agressões físicas visíveis no corpo da vítima, porém, essa concepção surge com uma visão da sociedade e dos governos.

FALEIROS, 2007, p21:

A violência contra o velho esta disseminada na sociedade, mas de modo diferenciado, por região, instituições, família, organização. É também relatada de diferentes formas, além de ser um tema que vem se tornando cada vez mais presente nas investigações científicas e na política pública, com implicações em seu combate e prevenção.

No final da década de 70, foram estudados os conceitos de abuso físico, emocional, sexual, econômico contra o velho. Não chegou a diagnosticar quando uma situação deve ser considerada abusiva. Faleiros (2007), explica que várias conceituações foram feitas sobre maus-tratos e contra o velho.

Na década de 90, Decalmer e Glendenning (2000), considera que as situações de negligência e maus-tratos são fenômenos novos que permanecem submersos, como um *iceberg*, e afirma que velhos vivem em instituições de longa permanência/ILPIs, tenham maior probabilidade de estar em perigo do que aqueles que vivem nas suas casas.

Em 1979, *US.House Select Committee on Aging*, realizou uma audiência sobre a violência contra o velho em Boston e, em 1998, a National realizam uma sobre o abuso. Em 1992, criou-se o *National Center on Elder Abuse*, com apoio governamental.

Na última pesquisa realizada nos Estados Unidos da América em 2004, sobre violência contra os velhos (NCEA, 2006), com dados do APS- *Adult Protective Services* constata-se um total de 565.747 denúncias de abuso de velhos e de adultos vulneráveis. Destes, 253.426 eram casos de pessoas acima de 60 anos de 32 estados, representa 8,3 denúncias por 100 pessoas acima de 60 anos.

Este estudo mostra:

A autonegligência foi à categoria mais presente-26,7%, seguida de negligência do cuidador - 23,7%; exploração econômica- 20,8%; violência psicológica-13,6%; violência física- 12,5%; outras violências- 2%; violência sexual-0,7%. Sendo a maioria mulheres -42,8% que tinham 80 anos ou mais. A metodologia desta pesquisa foi uma enquete em cada estado, realizada por meio de um questionário com detalhe de 21 itens. (FALEIROS, 2007, p.23)

Espanha (2000):

4,7% dos velhos em domicílio sofreram algum tipo de violência por parte de seus familiares, 81% das vítimas são mulheres e 55% dos agressores são filhos, 125 cônjuges. Auto-negligência é mais frequente em homens (75%) que mulheres (67%) a situação se inverte quanto a violência física, 11% mulheres e 5% homens, geralmente há conjunção de três ou mais formas de violência. por Bazo(2001 apud FALEIROS 2007,p.23)

Finlândia:

Há prevalência de 7% de violência contra velhas e 2,5% entre homens, no Canadá (dados 2000), 7% teriam sofrido alguma forma de violência emocional, 1% financeira, 1% física e 1% de abuso ou assédio sexual nos cinco anos anteriores. Krug e colaboradores, em torno de 9% de velhos vivem em Instituições nos países desenvolvidos. Krug *et.al.*(2002) (apud FALEIROS, 2007, p 26).

No Chile no estudo feito (apud MACHADO e QUEIROZ, 2006), os resultados apontam 55,1% violências psicológicas, 7,1% negligência, 6,1% físicos e 1,6% econômicos.

No Brasil, Minayo (2003, 2005 apud FALEIROS 2007) realiza um trabalho com ênfase na saúde, cujas causas externas da mortalidade e da morbidade são demonstradas.

Machado e Queiroz (2001) realizaram uma pesquisa sobre a percepção que os velhos possuem sobre a violência, com oito grupos focais, formado de seis velhos e dois profissionais. Foi registrado como dificuldade à questão da violência estrutural: desrespeito dos motoristas de coletivo, o colapso da saúde pública e da previdência, deficiência de regulamentação das políticas que garantam o direito do cidadão, além da alteração da estrutura familiar.

Este estudo aconteceu em 2007, envolveram 27 capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal, com dados de ocorrência e perfil da vítima e dos agressores, além de delinear um cenário capaz de dimensionar a violência .

VIOLÊNCIA: conceitos e classificações.

Serão apresentados alguns conceitos, bem como classificações de violência, para melhor compreensão deste fenômeno complexo e multifacetado. A violência é um fenômeno que faz parte do cotidiano das sociedades e está presente desde os tempos primitivos e aparece na atualidade com outra aparência, mas com mesmos danos para a humanidade.

Abrange países desenvolvidos ou em desenvolvimento, diferenciando, por vezes, nas formas de abordagem. Ela se apresenta de múltiplos estilos, alguns admitidos e outros inadmissíveis.

O termo violência é derivado do latim *violentia*. Na derivação *vis* significa força, vigor: aplicação da força, vigor. Essa palavra é utilizada sob várias compreensões e em diferentes assuntos devido a diferentes foros de abordagem do acontecimento.

O problema de conceituar violência está na questão dela se registrar no vivido onde atuam as emoções com ela envolvidas. E, avalia a violência como um fenômeno de

múltiplas dimensões, determina que ela seja compreendida em sua complexidade e dinamicidade.

MICHAUD 1989, p: 11:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causa danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade moral, em suas participações simbólicas e culturais.

Nesse ponto de vista explica que a violência é um fato profundo entre duas pessoas e que o poder pode permitir a liberação do imaginário dos sujeitos, e que neste mundo relacional estão presentes as subjetividades dos envolvidos que podem pensar e refratar comprovando as ações da sociedade, na qual estes sujeitos se constituem.

Neste cenário onde o poder se registra como considerável nas relações sociais o pesquisador esclarece que o poder é expressão real de uma relação de força que não só reprimi os indivíduos, os instintos, uma classe ou grupo social, mas também a natureza.

Conforme Faleiros (2007) isto é o impacto da violência que tanto o de reproduzir a desigualdade, assimetrias e dissimetrias, como provocar uma dinâmica de enfrentamento. Deste modo pode-se olhar o conflito e poder de forma complexa, assinalando que eles estruturam os conflitos nas relações sociais.

Protegido pela redução da liberdade e autonomia do outro, de produção do medo, maldade, exclusão, imposição da “solução repressiva”. Faleiros (2007) coloca que a violência contra o velho nesse contexto estruturante de negação da vida, de destruição do poder legitimado pelo direito.

Para Dadoun (1998), a violência é uma resposta a mais uma brutalidade. Refere-se à negação da violência faz com que ela seja atribuída ao outro, assim o outro não é apenas o autor da violência, é a violência.

Após a exposição de conceitos sobre violência, verificou-se a complexidade do tema, bem como o problema de estabelecer uma consonância em sua conceitualização, os diferentes olhares possibilitam a leitura por meio de diversas teorias.

Os autores citados demonstram inúmeras possibilidades de compreensão deste fenômeno, consideram que existem outros conceitos sobre este fenômeno estudado “a violência”, por outras dimensões sociológicas, psicológicas, biológicas, entre outras.

Entretanto este estudo se apoia na abordagem relacional proposta por Faleiros (2004), considera que os dados deste autor, demonstraram que os velhos protagonizam a

vivência da violência em seus lares, relações familiares, e que tais evidências se manifestam de maneira diferenciada, pois este trabalho busca apresentar os espaços educacionais como possibilidade de prevenção e combate a violência.

Violência contra os velhos em Palmas/TO.

Palmas, capital do Estado do Tocantins foi instalada no dia primeiro de janeiro de 1989, após a aprovação da Assembleia do Estado do Tocantins, considerada uma capital jovem, apresenta características: A proporção de velhos é restringida a 2,7% da população consiste a maioria do sexo masculino. Sendo que a situação nacional os velhos atingem 54,23%, da população.

Na pesquisa DATASUS, 2000, (apud FALEIROS, 2007) é a quinta capital Brasileira no *ranking*, por ordem de taxas de mortalidade por causas externas em velhos, além de ocupar o décimo lugar na questão de exclusão social. Perto 90% das vítimas são do sexo masculino, desigualmente de outras capitais onde a feminilização é evidente. A faixa etária entre sessenta a sessenta e nove anos, atinge proporção 70 % da população.

A taxa de mortalidade por acidentes de transporte alcança 50% de todas as causas externas, coloca Palmas como a quinta capital mais violenta nessa categoria de abuso, calculado alto o índice em 49,55% de homicídios e suicídios.

Palmas é a capital brasileira com maior indicador de ocorrência em violência física no país com 75% de ocorrência. De catorze casos registrados 64% dos agressores estavam na faixa de vinte e um a 30 anos e 28% tem a idade de trinta e cinco a cinquenta e um anos sendo apenas 8% na faixa de dezesseis a vinte anos. Destes 30% são filhos, companheiros e parentes e 70% de outros.

As quedas têm uma proporção anual média nesse período de 30,10% para as mulheres e de 25,66% para os homens, as agressões têm uma proporção de 8,16% entre os homens e 8,16% entre as mulheres.

O autor da pesquisa observou que além da violência intrafamiliar, acontece a institucional, com um total de quinze ocorrências mensais..

Perante esse cenário crítico, viver com dignidade, qualidade de vida e longevidade é improvável. Daí nasce o tema que norteou este artigo: qual o poder que a educação pode oferecer aos velhos tocantinenses uma reinvenção de sua velhice permeada de paz, respeito e cidadania

A educação no processo de formação e mudança de atitude.

Partiu-se da premissa até que ponto o convívio familiar, religioso, social, escolar, cultural e as condições precárias de sobrevivência pressionaram o eu interior pulsante de humanidade e solidariedade para com o diferente, aqui neste estudo em foco o velho, fortaleceu a figura não harmônica, no mundo contemporâneo.

Buscou-se esclarecimento em Loureiro (2006) sobre o valor da escola, no processo de conceituação, na infância, sobre a velhice. Exalta que a visão de mundo gerada e permeada com influências da escola, na tenra idade, desperte, aprimore e incentive o aluno, o homem em formação, à compreensão do acontecimento da velhice e suas realidades.

Loureiro (2006) apresenta as vantagens de uma interação harmoniosa em fases diferentes de idade; numa possibilidade de respeito, existe muito que aprender e ganhar nas diferentes gerações. Podem adquirir a capacidade de se complementar na doação dos saberes dos velhos e na atenção curiosa infantil mostra que o velho deve ser respeitado e respeitar.

Nesta visão interdisciplinar de violência e educação, nas características que envolvem o velho, Tortosa (2004) e Wolf (1998) recomendam como fatores de risco para a ocorrência de maus-tratos é correto à dependência do vitimizador ao velho, a adição das drogas legais e ilegítimas do agressor, história de transtornos de comportamento do vitimizador, velho com comprometimento cognitivo e dependente e/ou dependência funcional, isolamento social, condições de habitação e atitudes da sociedade frente à velhice.

Destaca-se sobre as atitudes em relação à velhice como um fator de risco para os maus-tratos, que apesar dos ganhos sociais e avanços da humanidade a percepção do envelhecer ainda é estereotipada prevalece à imagem de decadência, senilidade e improdutividade Tortosa (2004).

Diante da importância da troca e influência mútua entre os humanos compactua-se com Loureiro (2006) quando diz que a interação entre as pessoas pode condicionar a paz ou a guerra no mundo, por isso, o incentivo das relações intergeracionais é um procedimento para suavizar os conflitos de distintas faixas etárias.

Discursos antagônicos a respeito da Velhice

A escola é o *lócus* de uma prática social, que Loureiro (2006) se refere com um organizador simbólico o qual com seus mitos e ritos interfere na visão de mundo em todas as idades e transmite sua marca e tem força na motivação das transformações.

Um velho de 79 anos, casado há mais de 50 anos, morando, com a esposa, diz ser esta fase pior fase de sua vida:

[...] não se tem mais amigos, muitas pessoas te ignoram, não te valorizam, acham que os velhos são um encosto. É uma fase triste da vida. As crianças vêem os velhos como inválidos, aquelas pessoas que só servem para contar histórias, nada mais porque são velhos. (apud LOUREIRO, 2006, p 33).

Loureiro (2007) conclui sobre a temática abordada: “os velhos tendem a expressar atitudes favoráveis e a negar que tenham problemas, por acreditarem que essa atitude pode auxiliar na redução do preconceito”.

Mais que na realidade este septuagenário acha que as crianças torcem para morrerem antes da terceira idade! Esta é a percepção particular pessimista ou negativa que pode estar permeando as relações entre as gerações.

Neste autopreconceito Faleiros (2007) declara que a violência também se manifesta pelo distanciamento das realizações ativas dos potenciais dos velhos ou pela negação das mediações dos conflitos.

Loureiro (2006) relata um aluno de 14 anos que visita os avós mensalmente:

[...] só conversam com os pais não brincam comigo [...]; sinto nojo porque meu avô cospe o tempo todo [...]; A terceira idade é muito diferente de antigamente, pois os velhos contavam histórias e brincavam com seus netos; hoje os velhos só querem viajar; serem ativos e acabam esquecendo da própria família. Converso por vezes com outros vovôs, mas eles dizem estar com muita pressa.

Este testemunho mostra uma criança egocêntrica que não compreendeu as pessoas que vivem ao seu redor; não aprendeu a se relacionar com harmonia e cultivar o sentimento de compaixão ou apenas ama demais seus avôs e os quer só para si.

Nestas diferentes visões intergeracionais em relação à violência contra o velho, Faleiros (2006), assume que os maus tratos advêm da violação da confiança ou pelo impedimento de sua palavra e participação, isto pode se manifestar em ação de maus-tratos.

Para LOUREIRO (2006), a criança na escola pode adquirir a capacidade de rever tal atitude, mas o velho pode viver em equilíbrio saudável entre as atividades modernas e até preconizadas na velhice, busca sua independência.

Carette (2002, apud FALEIROS, 2007) diz que o velho do ponto de vista cultural, seja pela forma que se valoriza a juventude, pelo formato em que se destrói a sua imagem negando-lhes oportunidade e autonomia é que Loureiro (2006) torna claro o papel da escola, com o poder de reverter o processo tido como triste, na alegria do convívio com jovens esclarecidos sobre a realidade da vida e da velhice para quem não morrer prematuramente.

Nesse ajuste de percepções enquanto algumas se queixam em não ter mais avós, ou terem no asilo, demonstrando a diferença ou repulsa para com os velhos, ouve-se, em outro depoimento colhido com um dos sujeitos/alunos; “[...] não sei o que fazer quando infelizmente perdê-los; irão me fazer muita falta. Colo de Vó é único” (apud, LOUREIRO 2006, p 35).

A maior parte das crianças se queixam com relação aos avós, que assistem TV muito tempo, evita de ver seus programas, de não participarem de suas brincadeiras.

Na pesquisa de Néri (1991, apud LOUREIRO, 2006, p: 36) “Quando eu ficar velho eu serei...”; teriam “[...] uma vida saudável e feliz com os netos e por todos os lados e filhos felizes [...] sendo respeitado pelos filhos e mais jovem”. Evidencia-se uma previsão sobre uma velhice ativa e saudável das crianças entrevistadas.

Após percorrer Loureiro (2006) compreendeu-se a complexidade na dualidade das posições das duas gerações estudadas e a busca do extraordinário da velhice subjacente aos grupos de velhos e de alunos da escola.

Universidade Federal do Tocantins no combate a violência no envelhecer.

A Universidade Federal do Tocantins dispõe de uma Pós-Graduação *latu sensu* em Gerontologia, que se encontra na 11ª Turma, com um quadro de docentes interdisciplinar, porém Osório (2005) coloca que existe uma falta de entendimento das instituições nesta ciência que é a Gerontologia.

Há um Núcleo de Estudos da Maturidade (Nuema), com um quadro de profissionais de diversas áreas, que funciona há dez anos, no foco multidimensional bem como interdisciplinar na fase da velhice e no processo de Envelhecimento.

Segundo Osório (2007) a partir deste grupo da Pós-Graduação e do Nuema, conseguiram firmar convênio com a Secretaria de Educação da cidade de Palmas/TO, para que 40 professores do Município possam cursar a Pós-Gerontologia (*latu sensu*) no ano de 2009.

Existe a necessidade de profissionais; comunidade e órgão públicos se articularem de forma harmoniosa, deixando os partidarismos políticos de lado e pensando na qualidade de vida dos velhos e do futuro além do engajamento em movimentos sociais educativos que abordam ações intergeracionais.

A UFT possui um programa de extensão criado em fevereiro de 2006, denominado *Universidade da Maturidade*, que tem por objetivo proporcionar as pessoas acima de 45 anos, por meio da pedagogia do prazer, melhoria nos níveis de saúde física, mental e social.

É um trabalho de ensino, pesquisa e extensão e possui um currículo voltado à capacitação gerontológica dos adultos e velhos com objetivo de dar vez e voz aos acadêmicos que frequentam esse curso de extensão aqui mencionado.

Um projeto que faz parte deste programa acima mencionado que merece destaque neste artigo: *Eu e meus avós*, que tem o objetivo fortalecer as relações intergeracionais numa instituição educativa entre as crianças os acadêmicos da UMA-UFT e os avós dos alunos participantes do estudo.

O primeiro trabalho aconteceu em 2005, numa escola privada, com criança de oito a nove anos de ambos os sexos. Constatou-se o preconceito da comunidade educativa, pais e avós, na efetivação desta proposta, porém, tudo de uma forma sutil mais que se evidenciou pela pouca participação quando eram convidados para tomar parte das atividades que sugeria que fosse realizada entre as crianças e seus avós.

Averiguou-se que os avós e seus netos possuem poder aquisitivo o que facilitava a presença de muitos presentes, pouco diálogo afetivo e grande parte desta convivência se torna virtual e pouco destaque nas datas comemorativas.

Desde 2008 este projeto acontece em instituições públicas onde os gestores aceitaram participar, após averiguarem o alto índice de alunos que moravam com seus avós. Houve conhecimento ativo e avaliou-se uma gratificante relação entre as gerações.

Ficou evidente entre os avós e alunos da UMA-UFT uma auto estima mais elevada após sentirem o carinho e afeto que receberam das crianças. Os professores perceberam uma menor ansiedade nas aulas e brincadeiras depois que passaram a conhecer a paciência em esperar sua vez após aprenderem a fazer seus próprios brinquedos como seus avós faziam na época que eram criança, onde tudo era artesanal e exigia tempo e calma.

No dia Nacional dos Aposentados vinte e quatro de janeiro a UMA-UFT 2009 realizou um painel com o tema: "O trânsito, o velho e sua cidadania" Foram convidados:

Agência de Trânsito Transporte e Mobilidade, as empresas que prestam serviço no Transporte Coletivo de Palmas (motorista e administradores), autoescolas, despachantes, associações que atuam na Rede de Defesa da Pessoa Idosa, Ministério Público.

UMA/UFT aparece como uma inovada atitude de "ser velho". Ela evidencia um diferente estilo de vida para as pessoas com idade a partir dos 45 anos. Apresenta uma variação nas formas de envelhecer ativamente e com cidadania no século XXI, destacando este momento histórico, onde a ousadia da tecnologia patrocina a longevidade humana.

A UMA destaca a ampliação das exigências e necessidades para garantir uma vida plena. Por isso, o curso é uma possibilidade de transformação da velhice, extraindo rótulos e contradizendo os mitos, local onde descobrem que querem viver mais e melhor.

Vários benefícios estão comprovados, a capacitação regular, com uma grade curricular específica para dar voz e vez aos que envelhecem no Tocantins. As aulas são voltadas para a desmistificação da velhice como sinônimo de decadência física, mental e social.

Estes adultos velhos negam se incluírem neste modelo cruel de velhice. "Tudo o que me resta é o meu futuro" (um acadêmico de 75 anos) "Tenho ainda tanta coisa para fazer, tantos sonhos futuros de vida que não me sobra tempo para morrer" (uma acadêmica de 87 anos).

A Universidade da Maturidade é uma confraria diversificada devido à história de vida de cada um, suas experiências ao longo do tempo e da influência no local geográfico onde moram, condições sociais e culturais. O envolvimento deles na construção do futuro do envelhecer no Estado do Tocantins é fundamental, porque, por um lado são testemunhas de um passado e por outro lado, têm o que dizer, pela experiência e sabedoria adquirida ao longo de suas vidas.

Deve-se pensar que no futuro, não muito distante, batalhar com atitudes e significados frente à velhice será uma questão prioritária, procurando assim ajudá-los a construir uma realidade, encarando seus problemas e oferecendo reais oportunidades de realização integral.

A UMA utiliza o potencial criativo e capacidade de percepção e pensamento dos acadêmicos a fim de despertar sua curiosidade para o mundo atual. Procura entusiasmar a mente para o novo e o original e inovar o estilo de cada um de maneira diferenciada. Busca ultrapassar estados depressivos e sentimentos negativos com ações efetivas de bem comum.

O aperfeiçoamento do conhecimento transversal em atividades desportivas, culturais e de lazer, e em movimentos sociais e assistenciais objetiva incentivar o desejo de continuar sempre a criar e a imaginar.

No decorrer das atividades propostas pela comunidade educativa da UMA, estimula-se descobertas de novas áreas de interesses e possibilidades de agir e produzir procurando estabelecer novos planos e metas futuras para seus acadêmicos.

Este programa é uma proposta de educação voltada à melhoria da qualidade de vida dos adultos e velhos, e visa à integração dos mesmos com os acadêmicos de graduação, identificando o papel e a responsabilidade da Universidade em relação às pessoas que estão no envelhecer.

Enfim, dentre as instituições públicas e privadas, a Universidade parece ser, no momento, a mais adequada e capaz de estruturar para responder às necessidades específicas para pessoas acima de 45 anos, tais atividades físicas, culturais e sociais.

O trabalho realizado com esta concepção significa uma alternativa para as pessoas adultas que a sociedade brasileira exclui, numa fase da vida em que detém experiência acumulada e sabedoria. É um espaço de convivência social de aquisição de novos conhecimentos voltados para o envelhecer sadio e digno e, sobretudo na tomada de consciência da importância de participação do velho na sociedade enquanto sujeito histórico.

O projeto Universidade da Maturidade conjuga atividades em três áreas de atuação da Universidade: ensino, pesquisa e extensão voltados para o cuidar do velho, possibilitando a criação de alternativas inovadoras com interações sinérgicas entre produção e conhecimento, formação e aperfeiçoamento de recursos humanos e prestação de serviços, enfim, é a valorização do velho como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS;

O objetivo deste estudo foi conhecer os números medidos e refletidos sobre a violência com velhos na cidade de Palmas/TO emanados do estudo de Faleiros (2007).

A seguir refletiu-se a análise das pesquisas de Loureiro (2006) que pondera a escola, o imaginário e velhice como possibilidades de desfazer possíveis preconceitos sobre esse último ciclo da vida.

No terceiro momento apresentou-se o projeto da Universidade da Maturidade que está sendo realizado há cinco anos com os palmenses que estão envelhecendo na cidade de Palmas/TO como medida preventiva de violência para essa população.

Concluiu-se que a violência é um tipo de relação com inúmeras finalidades e dimensões contradizendo o conceito daqueles que unificam os abusos de forma generalizada ou fragmentada.

Ela estabelece uma autoridade recíproca num fato permeado de distinções e constrói uma rede de significados que proliferam pela sociedade criando alianças e recriando e transformam-se todo tempo.

Descobriu-se que as saídas positivas para essa guerra fria e silenciosa que domina a sociedade são: a cultura e a escola pela força que têm de alterar a possível tradição preconceituosa com o diferente perante a idéia do novo contra velho e velho versus novo.

Percebeu-se que as relações intergeracionais precisam ser confrontadas na justa medida dos seus conceitos, preconceitos e visões de mundo, e que não convém generalizar valores antagônicos sobre as diferentes gerações e sim descobrir valores positivos entre ambas.

Acreditou-se após esse caminhar teórico que o alto índice de violência no velho na capital de Palmas/TO possa ser amenizado a partir do engajamento da escola nesta realidade social.

Deve-se incentivar os conceitos que as criança possui sobre os velhos e vice-versa e que seja instituído nos currículos, na coordenação e nas atuações pedagógicas e administrativas conteúdo sobre a temática do envelhecimento.

Para que a comunidade educativa tenha conhecimentos adequados para trabalharem com as crianças as universidades devem participar na construção e\ou aprofundamento dos conhecimentos específicos, quais sejam: velhice, organização escolar e imaginário.

As universidades públicas utilizem seus recursos na educação e autonomia das pessoas que estão envelhecendo nas suas regiões a fim de que elas possam lutar com vez e voz contra o preconceito, discriminação e a violência que velam suas casas numa guerra fria e silenciosa.

A Universidade Federal do Tocantins é uma referência na educação de velhos no Estado do Tocantins, no primeiro momento ela ofereceu curso de especialização em gerontologia, a seguir criou um programa de extensão para adultos e velhos com uma grade fechada que objetiva uma formação gerontológica que concede o título de educador político social do envelhecimento aos que lá permanecerem por dezoito meses. Criou um núcleo de

Estudos da Maturidade, abriu uma disciplina optativa no curso de Pedagogia possibilitou a publicação de monografia de pós e graduação na área de educação e envelhecimento.

Conseguiu verba para construir uma sede própria com auditório, laboratório de informática, biblioteca para educação dos velhos que ingressarem no programa da Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins.

A violência no último ciclo da vida poderá ser amenizado ser for compreendido nos primeiros ciclos da vida porque lá que se criam as discriminações e que começam os preconceitos e que geram as violências.

É muito novo ser velho mais o futuro dos nossos velhos é hoje

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:

ANDRADE, Fátima de Jesus. *Uma experiência de solidariedade entre gerações*. Contributos para a formação social e pessoal dos alunos de uma escola secundária. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação 2002..

CARRETTE, Jean Droit d'ainesse. Montreal: Bóreal, 2002. apud FALEIROS, Vicente de Paula. Violência contra pessoa idosa ocorrências, vítimas e agressores- Brasília: Universa. 2007.

DADOUN, Roger. La violence. Paris: Hatienr1998.

DATASUS. Rede Internacional de Informações para a saúde-IDB 2000. Disponível em: <HTTP//tabnet.datasus.gov.br>.

DECALMER, Peter e GLENDENNING, Frank(orgs) *El maltrato a las persnonas mayores*. Barcelona;Praídos, 2000.

FALEIROS, V. P. *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, DF: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

FALEIROS, V. P. *Violência contra a pessoa idosa ocorrências, vítimas e agressores*. Brasília: Universa, 2007.

LOUREIRO, A. M. L. *Imagens da vida e da morte: vetores culturanalíticos de um grupo de idosos e pistas para a criação de um espaço cultural*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1993.

-----A velhice, o tempo e a morte. Brasília: EdUnB, 1998.

-----Os velhos, as mudanças de um novo tempo e o medo da morte: lutar, conciliar ou se acomodar??. Cadernos de educação. v.7, n. 1. Cuiabá/MT: UNICMT, 2003.

-----A.M.L. *Escola, imaginário e Velhice: entrecruzando olhares e desfazendo possíveis preconceitos*. In: FALEIROS, VP, LOUREIRO, AML (Orgs) *Desafios do Envelhecimento, Vez Sentido e Voz*. Brasília. Universa, 2006.

----- A. M. L. . *Escola, imaginário e velhice:desfazendo possíveis preconceitos*. In: SAFONS,Marisete Peralta; PEREIRA, Márcio de Moura. (Org.). *Educação Física para Idosos: por uma Prática Fundamentada*. E24 ed. Brasília: Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2004, v. E24, p. 23-25.

------(org) *O velho e o aprendiz. O imaginário em experiências com o AT-9*. São Paulo: Zouk, 2004

------(org.) *Terceira Idade: ideologia, cultura, amor e finitude*. Brasília: UdUnB, 2004. MACHADO, Laura; Queiroz Zelly. *Negligência e maus tratos IN: FREITAS, Elizabete Viana de. et.al. Tratado de Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p1152-11592.

MICHAUD, Y. *A violência*. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C.; SOUZA, E. R. *As múltiplas mensagens da violência contra idosos*. In: --- (Org). *Violência sobre o olhar da saúde: a infra-política da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

NERI, A. L. *Envelhecer num país de jovens: significado do velho e da velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas. SP. Editora UNICAMP,1991.

OSORIO, Neila.*Universidade da Maturidade do Tocantins*, Brasília.Câmara Federal, 2007. Disponível em www.uft.edu.br/uma

-----*Educação e pluralidades culturais*, São Paulo: Xamã, 2008. SINESIO, Luiz. *Universidade da Maturidade*, Brasília, Câmara Federal, 2007. Disponível em www.uft.edu.br/uma

POCHMANN, Marcio (org.). *Atlas de Exclusão Social, v. 3, Os ricos no Brasil*. São Paulo:Cortez, 2004.

TORTOSA, Juan Munoz, *Personas Mayores y malos tratos*. Madrid: Pirâmide, 2004.

WOLF, R. S., *Maltrato en ancianos*. In: *Atención de los Ancianos: Un Desafio para los Noventa* (E. Anzola-Perez, org.), pp. 35-42, Washington, DC: Pan American Health Organization. 1995

UM PENSAR SOBRE ENVELHECER NUMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA.

Neila Barbosa Osório¹⁰⁵

Luiz Sinésio Silva Neto¹⁰⁶

RESUMO: Este artigo apresenta uma compreensão do envelhecer numa instituição de longa permanência. Para absorver a realidade e o significado desta vivência é relevante conhecermos o espaço onde os velhos residem e a sua representação em diferentes épocas e lugares. Verificaremos a trajetória que ele percorre quando ingressa numa instituição, os motivos que os conduzem a esta situação, e suas relações sociais com a equipe dirigente, Poder Público e família. Buscaremos o que pode ser preservado e evitado pelo próprio velho institucionalizado e em qual proporção a sociedade é responsável por esta transformação.

Palavras Chave: envelhecimento, instituição de longa permanência.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este estudo, fizemos uma revisão bibliográfica das projeções populacionais feitas para o Brasil baseadas na pesquisa do Instituto Sodexho In Revista “Isto é” (1999 p.34) onde afirma que: Até no ano 2025, os velhos com mais de 65 anos, vão substituir os jovens no cenário mundial, sendo seus valores determinantes de comportamento, moda, cultura e na política.

Estar em sua própria casa, como acontece hoje com 83% dos velhos dos onze países pesquisados, continuará sendo a situação predominante, mas os que hoje vivem com suas famílias vão passar a morar, em número cada vez maior, em hotéis, casas de repouso e residências com serviços.

Todas estas novidades não nos permitem definir o perfil do velho deste novo milênio, porque a velhice conforme escreve BEAUVOIR (1990, p.17):

Assume uma multiplicidade de aspectos, irredutíveis uns aos outros. Tanto ao longo da história como hoje em dia, a luta de classes determina a maneira pela qual um homem é surpreendido pela velhice; um abismo separa o velho escravo e o velho eupátrida, um antigo operário que vive de pensão miserável e um Onassis.

¹⁰⁵ Assistente Social, Profa. Dra. em Envelhecimento Humano pela Universidade de Santa Maria - RS, Autora e Coordenadora da Universidade da Maturidade – UMA da Universidade Federal do Tocantins; Coordenadora e Profa. de Pós Graduação em Gerontologia - UFT Profa. Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas. neilaosorio@uft.edu.br.

¹⁰⁶ Educador Físico, Mestre em Gerontologia, Doutorando em Gerontologia- UnB, Vice Coordenador e Professor do Programa da Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins. luizneto@uft.edu.br

Compreender o envelhecer significa reconstruir conceitos e valores que generalizam sua realidade na família e na sociedade. Com este artigo apresentamos breve história do surgimento das instituições de longa permanência para entendermos os fatos que já vinham acontecendo em momentos anteriores, verificamos como estão sendo cuidados nestes locais, refletimos sobre os motivos que o levaram a se tornarem internos; apresentamos as principais dificuldades dos velhos e algumas considerações sobre perspectivas futuras desses estabelecimentos no Brasil.

Para submergirmos a realidade e o significado do envelhecer é relevante conhecermos o local onde os velhos residem e a sua representação em diferentes épocas, para entendermos o essencial nesta questão: o que pode ser preservado e evitado pelo próprio indivíduo e em qual proporção à sociedade é responsável por esta mudança.

Somente os homens politizados se preocupam com o seu envelhecimento, a maioria da população se comporta como se não tivesse que ficar velho, e muitos nem possuem acesso à formação de uma consciência crítica de fato.

Evidenciamos uma escassez a trabalhos científicos sobre o envelhecimento institucionalizado no Brasil, devido à ausência e desorganização, tanto nas políticas sociais compensatórias, como nas de saúde. Todas as soluções propostas, por melhor que sejam, serão insuficientes e correm o risco de serem suspensas por problemas maiores.

Esse estudo é uma pesquisa descritiva que assumiu a forma qualitativa após três anos de estudos numa instituição de longa permanência realizada pelos autores, para a construção de uma metodologia para se trabalhar com velhos institucionalizados.

Breve História da Institucionalização na velhice.

A primeira vez que se ouviu falar em instituições de longa permanência foi no século IV, com o nome de asilo, quando a Igreja os criou, destinado a limpar a cidade dos mendigos e antissociais em geral, e reeducar para a modalidade mediante instrução religiosa e moral.

No século XVIII, são explorados o espaço e o tempo, os adultos começam a se reconhecer no velho que serão, por isso, arrumam uma oportunidade dessa população ser inserida nos hospitais psiquiátricos por não terem condições de sobreviverem sozinhos.

Com o Renascimento, até o Mercantilismo, todos aqueles que não podiam contribuir no intenso movimento de produção, comércio e consumo, passavam a ser encarcerados. Demonstra RESENDE (1987 p. 79): *São reclusos os órfãos, os epiléticos, os miseráveis, os*

libertinos, os velhos e crianças abandonadas, os venéreos, os aleijados, os religiosos infratores e os loucos.

No final do século XVIII, com as ideias do Iluminismo, os princípios da Revolução Francesa, e a Declaração dos Direitos do Homem nos Estados Unidos, aumentaram as denúncias contra as internações, confinamento e promiscuidade com toda espécie de marginalizados sociais e as torturas disfarçadas ou não sob a forma de tratamentos médicos, de que eram vítimas.

Meados do século XIX aumenta o número de instituições e internos, surgindo uma nova relação entre velho, seus familiares. BEAUVOIR (1990, p. 237) narra Montrichard: *Os velhos devem trazer e deixar nas instituições tudo que possa pertencer-lhes; entretanto, descendentes desnaturados trazem seus velhos parentes e, antes de deixá-los nas salas, despojam-nos até mesmo das últimas roupas.*

No século XX os velhos pobres e sem teto se tornam gradativamente um novo problema: não podem trabalhar, não possuem renda e alguém que seja responsável por eles, como consequência são inclusos nos hospitais junto a pessoas com problemas mentais e crianças abandonadas.

No Brasil, dadas às condições econômicas extremamente desfavoráveis de uma grande parte da população, o envelhecimento tornou-se mais um castigo do que prêmio para muitos velhos, sua aposentadoria irrisória tende a sofrer achatamento, sua saúde está em declínio por más condições de trabalho e vida, e falta de hábitos saudáveis.

Em quatro de janeiro de 1994, foi sancionada a Lei 8.842, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e criou o Conselho Nacional do Idoso. De um lado, a lei atendeu à longa luta daqueles que trabalham com envelhecimento humano e dos próprios velhos, estabelecendo princípios e diretrizes, definindo prioridades e competências, de outro revela, também, a distância entre os legisladores e a realidade social.

O seu artigo 4º parágrafo único, reza: *É vedada a permanência de portadores de doenças que necessitam de assistência médica ou de enfermagem permanente em instituições de longa permanência de caráter social.*

No Brasil, grande parte dos velhos continua a receber assistência em instituições filantrópicas que recebem pouco auxílio financeiro de órgãos governamentais. Terá o Governo condição para cuidar dessa população por meio dos seus órgãos de saúde?

Precisamos debater a importância da criação de canais de comunicação efetivos entre: o Estado, Sociedade Civil e as Instituições de longa permanência, a fim de incentivarmos a

troca de experiências e a realização de esforços conjuntos para a melhoria da qualidade desses estabelecimentos.

A parceria que tem sido mencionada com frequência, em discursos dos governantes, não será construída pelo autoritarismo, mas com um diálogo sincero entre as partes interessadas.

Sendo assim, felizes os velhos que podem permanecer até o fim dos seus dias na sua casa, cercados por familiares que aliam amor e competência técnica para cuidarem deles, dispondo de espaço habitacional e dinheiro para proverem suas necessidades.

Motivos que induzem o velho para uma instituição de longa permanência

Se o velho não possui família vai para uma instituição social que é uma organização onde a pessoa vive todos os momentos de sua vida num mesmo local e sob um único poder; o comer, dormir, brincar e trabalhar acontece juntamente com um grupo de pessoas que não são seus familiares.

Geralmente, são tratados do mesmo jeito e obrigados a realizarem as mesmas coisas em grupo; as rotinas diárias são concretizadas em horários rigorosos e uma é seguida da outra. Toda a programação possui um plano que atende os objetivos institucionais.

As instituições para velhos surgem como resposta a necessidades realmente sentidas, marcadas, sobretudo pelo assistencialismo e ficando assim relegadas às funções de guarda, proteção e alimentação.

O preconceito da sociedade atual que cultua o que é novo, rápido e o descartável, leva a uma total indiferença e até mesmo certa rejeição pelo velho, fechando quase todos os espaços de participação daquele, levando-o direto ao caminho da institucionalização.

A solidão, angústia e desespero, estão dominando seu mundo interior, possibilitando assim, a perda do respeito, por não conseguirem transcrever seus direitos e valores fundamentais para uma melhor qualidade de vida.

As mudanças nas estruturas familiares também colaboram para o crescente aumento de velhos institucionalizados. Falamos hoje na disposição familiar de livrarmos do “nosso velho”, principalmente quando sua presença é incômoda e insustentável.

ANDRADE (1996, p. 42) afirma que:

A melhoria da condição sócio- econômico - cultural criou ‘necessidades’, desejos e hábitos que há um tempo eram impensáveis (férias, finais de semana prolongados, viagens ao exterior, cursos de pós-graduação, congressos, treinamentos (...)) e está cada vez mais difícil encontrar ajuda doméstica (.) as famílias estão cada vez mais se recolhendo em si mesmas

em pequenos apartamentos, sem amigos, sem ajuda de vizinhos que, há um tempo, obtinha-se por numerosos contatos).

Verificamos que, as razões mais incidentes da ida dos velhos para as instituições são três motivos encadeados que se seguem: a má saúde, a pobreza e a solidão.

A aposentadoria tem representado uma queda brusca no orçamento deles. Porém, entre os indigentes, a maioria sempre foi pobre. Na mocidade não conseguiram estabilidade econômica, não possuem seguro social e nenhum tipo de assistência.

A burocracia impessoal e impotente apenas humilha, não soluciona a situação daqueles que não possuem a documentação exigida, na maioria são semianalfabetos, que ficam aterrorizados com as formas de assistência recebidas.

Segundo DIAS (1986, p. 88): *A situação pode ser modificada, na medida em que os programas de aposentadoria visem ensinar expectativas, com relação ao lazer ou quaisquer outras ocupações ensaiando o papel do aposentado.*

A preparação para a aposentadoria tem sido fundamental nas empresas que valorizam o ser humano. Precisamos de programas de pelo menos dois anos que trabalhem com os pré-aposentados para que as pessoas continuem a viver. E, não sentir dificuldades de participar da sociedade após a aposentadoria.

Beauvoir (1990) diz que os motivos que levam os velhos a serem internados são: a falta de dinheiro e de condições de encontrarem uma moradia, ou a dificuldade de sustentá-la; e as razões familiares como: os filhos recusarem a assumirem a responsabilidade de cuidá-los.

Nossos estudos têm nos mostrado que esta é uma atitude normal nas instituições onde os velhos muitas vezes são rancorosos, exigentes, desesperados e acabam vingando-se dos outros, exagerando sua impotência. Eles foram abandonados, e se recusam ao menor esforço de superarem esta situação, como não se combate esta tendência, não se dá muita atenção a eles, na maioria acabam entretidos na cama.

Precisamos rever as regras institucionais estabelecidas, para que os internos se sintam em casa, as decisões possam ter a participação de representantes dos internos e que tudo tenha como objetivo principal o bem estar das pessoas que não tiveram outra opção para viverem os últimos anos de suas vidas.

O espaço físico e sua influência no cotidiano dos internos.

Podemos reafirmar que uma instituição deve ser a mais próxima possível de uma moradia, oferecer segurança e condições higiênicas, respeitar a privacidade e individualidade, promover a autonomia, possibilitar o encontro de pessoas, ser ensolarada, clara e agradável.

Começemos pela cor das paredes: a literatura sugere que o ambiente seja colorido e estimulante, e que as cores pálidas e pastel podem todas se assemelhar, motivo por que recomenda o uso de tons brilhantes. O tom marrom é recomendado como estimulante.

Os corredores devem ter pisos antiderrapantes, corrimão e iluminação adequada. O piso não deve ter cores contrastantes, porque estas podem dar a impressão de alterações em altura, confundirem os velhos e causarem quedas. O mobiliário deve ser confortável e seguro. Mesa de concreto, bancos fixos no piso ou mesmo bancos sem encosto devem ser evitados. A altura das poltronas e cadeiras deve ser adequada à estatura dos usuários.

Devemos observar que os velhos têm a dificuldade em sentar e levantar de cadeiras ou poltronas muito baixas macias ou fundas. Os móveis recebidos em adoção devem ser examinados e, quando necessário, adaptados ou descartados.

Permitir que os velhos levassem seu próprio mobiliário ao ingressarem na instituição (ou pelo menos alguns pertences seus, uma cadeira, mesa de cabeceira, um quadro) dará um toque familiar ao ambiente, permitindo estabelecer uma continuidade com o mundo vivido.

Um ambiente familiar poderá diminuir a ansiedade do velho provocada pela mudança radical que ele teve de fazer. Assim, constatamos que os vasos de plantas, as flores naturais, os pássaros e os aquários concorrem para dar vida ao ambiente e torná-lo mais acolhedor.

Respeitar os velhos institucionalizados é, antes de tudo, criar condições para que eles possam exercer sua autonomia, ainda que limitados por incapacidades físicas ou deficiências sensoriais.

Antes de qualquer coisa, é importante haver um ambiente físico apropriado, com móveis, equipamentos e utensílios adequados. Corrimão no quarto e corredores, apoios junto ao sanitário, cadeira sanitária ou um simples banco para tomar banho sentado, ajudam muito. Os andadores, e a cadeira de rodas podem facilitar a mobilidade; apoios adaptados à cama podem facilitar o movimento de deitar e levantar.

A alimentação e a lavanderia podem possuir maquinários modernos, mas o cardápio deve procurar atender as diferenças individuais, nos detalhes dos alimentos oferecidos.

Os banheiros, geralmente possuem instalações problemáticas e muitos chuveiros são utilizados uma vez por semana ou por mês. Tudo vai depender da disponibilidade do pessoal da casa e não das necessidades dos internos.

Outro item que pensamos ser relevante destacarmos é a confecção de vestuário adequado para pessoas portadoras de deficiências, que podem igualmente favorecer maior exercício de independência.

Equipamentos, utensílios, roupas, tudo isso só terá valor se forem introduzidos na vida dos velhos dentro de um processo de reabilitação, sendo indispensável à afetiva colaboração de todos que convivem com eles. Sem o seu concurso, os melhores equipamentos tendem a tornarem-se inutilidades.

Relações Institucionais

Raramente a instituição de longa permanência possui uma estrutura capaz de devolver a alegria de viver aos velhos que estavam se sentindo sós, quando programam atividades de animação elas agem como um estímulo, fazendo com que os internos fiquem menos tristes do que outrora.

Beauvoir (1990) relata a estatística levantada pelo Dr. Pequignot onde revela que: entre os velhos válidos, admitidos num instituição de longa permanência: 8% morrem nos oito primeiros dias; 28,7% morrem no primeiro mês; 45% morrem nos seis primeiros meses; 54,4% morrem no primeiro ano e 65,4% morrem nos dois primeiros anos.

Isto significa que mais da metade dos velhos morrem no primeiro ano de sua admissão. As condições da vida em instituição de longa permanência não são as únicas responsáveis por isso: entre eles, a troca de ambiente, seja de qual tipo for acelera a morte. Na maioria dos casos podemos resumir esta situação em algumas palavras: abandono, isolamento, decadência, demência e morte.

Neste aspecto primeiro, considere às leis diárias que lhes são impostas com rigidez tais como: horário para deitar, levantar, sem nos preocuparmos se dormiram bem ou não. Se considerarmos como geralmente são afastados dos seus objetos pessoais, seus cenários naturais e, muitas vezes obrigados a vestir um uniforme diário, perdem mais rapidamente a sua identidade e passam a ser um código.

Quando as visitas começam a rarear rapidamente, por causa da distância e das dificuldades de transporte e acesso à instituição ou porque os parentes e amigos trabalham a semana inteira e nos finais de semana querem descansar, ficando desencorajados a viajar distâncias, é preciso muita atenção aos internos senão, eles ficam abandonados rapidamente e o quadro geral se agrava.

Alguns internos procuram alguma atividade para exercerem dentro da instituição, trabalham com prazer principalmente para ganhar algum dinheiro, liberdades extras, *status*, mas principalmente para preencher o tempo.

A maioria não possui o hábito de ler e ouvir rádio. A televisão cansa-lhe os olhos e é ligada somente em alguns canais permitidos pela equipe dirigente. Alguns jogam baralho, mas

cansam rápido, então ficam os dias inteiros sem fazer nada. Muitos deles, depois do café da manhã voltam para a cama e ficam (os dias inteiros) no ócio. Matutam antigos sonhos, doenças e até a morte.

Bourlière na obra de Beauvoir (1990) recomenda que a única ocupação que pode interessar a uma coletividade de velhos institucionalizados é o trabalho manual. Ele descreve uma instituição em Londres, que possuía uma oficina onde se fabricava instrumentos destinados às pessoas incapacitadas da comunidade, que teve êxito porque os internos tinham a impressão, de se tornarem úteis.

Algumas instituições são ladeadas de hortas, jardins e pomar para ocupar o tempo livre dos internos. Inativos, reduzidos ao estado de objetos, caem rapidamente na senilidade. No dia em que lhes é permitido sair, muitos, principalmente os do sexo masculino, só têm uma distração: beber.

Talvez o tédio seja um dos maiores males no velho institucionalizado: ele não consegue ocupar um espaço no mundo. Segundo os gerontologistas estudados, um dos tratamentos mais perigosos para os velhos não psicóticos é a inatividade forçada.

Os administradores de instituições de longa permanência não imaginam o mal que fazem aos internos quando o privam de lazer, que são pequenas satisfações que evidenciam sua importância como ser.

Precisamos aprender a tratar os internos como pessoas, não como doentes, mas para que isso aconteça realmente precisamos de uma readaptação social, psicológica e física da nossa sociedade.

Charles Boucher In BEAUVOIR (1990, p.685), declara: *Nossa filosofia é que as pessoas idosas querem permanecer em suas casas, em meio a suas posses e suas lembranças. Seja numa casa confortável ou desconfortável, grande ou pequena, isso não tem importância.*

Consideramos que é ali que eles devem ficar, pois é na sua casa que se sentem seguros e amparados. É tentador acreditarmos que em uma instituição especializada eles estariam melhores. Goffman (1961) afirma que, a primeira dificuldade que as normas das instituições colocam entre o interno e o mundo externo é a mutilação do “eu”. O interno precisa do seu “kit identidade” para o controle de sua aparência pessoal, e a sua ausência provoca a sua desfiguração pessoal.

Quando existem quartos individuais ou apartamentos são reservados para pessoas que pagam pensão, a partir do momento que não puderem mais pagar, acabam deslocados para as

enfermarias, isto pode representar para eles, a perda da extensão do seu eu e da pouca autonomia que ainda possuíam.

Por isso que os internos supervalorizam qualquer objeto pessoal por mais simples que nos pareçam: uma caixa de retalhos, uma boneca velha, um livro afinal, são as únicas coisas com que eles se auto identificam com os outros. Isso pode parecer complicado para nós que vivemos fora dos muros de uma instituição total, mas para eles, é como evitar a contaminação de si mesmo por outros.

O que se debate muito hoje é a relevância da convivência diária com pessoas da mesma faixa etária. Debert (1999) quando discute as insuficiências de uma instituição de longa permanência ela ressalta por unanimidade a dificuldade de convivência saudável entre os internos, eles afirmam que os colegas são imaturos e grosseiros, este é o principal problema: a não aceitação das diferenças entre os institucionalizados.

Ao ingressarem numa instituição, os velhos recebem várias normas que terão que cumprir e, assim já é criado um clima de tensão entre o mundo que deixou lá fora e o mundo institucional, isso já os inibe imediatamente. Eles começam a viver uma vida totalmente diferente de tudo que vivenciaram e valorizaram até o momento.

Segundo GOFFMAN (1961, p.45): *Nas instituições totais, geralmente há necessidade de esforço persistente e consciente para não enfrentar problemas. A fim de evitar possíveis incidentes, o internado pode renunciar a certos níveis de sociabilidade com seus companheiros.*

Se, de um lado, precisamos preparar os internos para a entrada de um novato, procurando criar um clima favorável para a sua recepção e adaptação, por outro, precisamos compreender a dinâmica grupal existente.

Os novos internos vivem uma angústia crônica, quando descobrem que precisam reprimir suas vontades e pedem para tomar qualquer atitude a partir de agora. Isso pode provocar um horror ao sentir-se radicalmente rebaixado em sua competência adulta apesar da idade avançada.

Sabemos que as instituições precisam de simples racionalizações para poder controlar o cotidiano de inúmeros internos que lá residem. Muitos deles sentem profundamente essas mutilações do “eu” chegando a perder o sono, o apetite e a entrar numa completa depressão.

Assim que os novos internos começam a elaborar os processos de mortificação, descobrem os sistemas de privilégios que terão que concorrer com os internos mais velhos. O primeiro passo é compreender a perda de sua vida civil e a viverem as “regras da casa”.

O segundo, em compensação às regras rígidas aparece um pequeno número de prêmios claramente definidos, conseguidos por meio de lealdade, obediência, e de sintonia com a equipe de funcionários.

Muitos desses privilégios, nem precisavam ser pensados a respeito no seu antigo mundo externo e dentro da instituição podem ser problemáticos, como: um cafezinho fora de hora, uma revista, um jornal, um programa de TV. São capazes de passarem dias inteiros pensando em como conseguir tais satisfações ou na contemplação do momento que irão usufruí-las.

GOFFMAN (1961, p.51) confirma esta discussão dizendo: *A construção de um mundo em torno desses privilégios é talvez o aspecto mais importante da cultura dos internados, embora seja algo que dificilmente um estranho pode apreciar, mesmo que já tenha vivido essa experiência.*

Outro acontecimento que devemos mencionar que acontece nos relacionamentos entre os internos de uma instituição é a linguagem específica deles, definida por Goffman (1961) como *gíria institucional*, por meio dela, eles são capazes de descrever os acontecimentos decisivos de seu mundo específico. Este meio de comunicação, geralmente é conhecimento dos funcionários que trabalham diretamente com os internos.

Ao ingressarem numa instituição de longa permanência, os velhos têm uma tendência de adotar uma posição de intransigência temporária que pode se voltar para a adaptação ou total afastamento de tudo e todos.

Os recém-chegados, em sua maioria, criam conceitos estereotipados em relação aos internos antigos; com o tempo, eles descobrem que a maioria de seus companheiros possui qualidades normais de qualquer ser humano e que merecem todo seu apoio e simpatia. Dessa forma, necessitamos apoiar os novatos e termos paciência para com os veteranos, deixando que um clima de tolerância mais ou menos satisfatória se instale entre os moradores.

Portanto, não basta mantê-lo limpo, alimentado adequadamente com todos os nutrientes, se ele não for visto num momento da sua trajetória e integrado na sua cultura e no seu tempo: de onde vem, qual foi o seu sonho, como avalia seu passado, o que significa o seu presente?

Nesta perspectiva, cada momento da sua vida não é qualquer momento, e como tal deve ser considerado. Cada dia deve ser marcado por atividades estimulantes, o amanhecer ser diferente do anoitecer, uma semana distinta da outra. O suceder das estações deve na medida do possível ser lembrado com frutas da ocasião, com suas flores, seus eventos, suas datas festivas, e os dias que se tornam mais longos ou mais curtos, com as mudanças da temperatura devem ser bem vividas.

O fato de abrir as janelas, cumprimentar os velhos, ajudá-los na sua higiene matinal e na troca de roupas (roupas escolhidas por quem?) são simples formas de marcar positivamente o dia que se inicia.

Ajudar na higiene vespertina, preparar a cama para o repouso da noite com carinho, fechar as janelas conversando sobre o que fizeram durante o dia, assistir com paciência a troca de roupa para pijama ou camisola, desejar-lhes boa noite com um afago fraternal, anunciar-lhes calorosamente o término de mais uma jornada, são gestos simples e de imensurável valor para quem está totalmente desarmado de tudo e de todos, principalmente de si mesmo, que não recebe uma carícia de ninguém e não tem a quem se entregar.

Temos visto que a mudança de turno das funcionárias, a pressa delas em irem para casa, cuidar do jantar da família e das próprias crianças, não lhes dá tranquilidade e espiritualidade para este ritual. Frequentemente, a rotina, termina com jantar, os velhos dependentes são rispidamente colocados na cama para enfrentarem uma longa e tortuosa noite, somente interrompida pela passagem do plantonista noturno.

Percebemos que é fundamental que os funcionários sejam preparados para a importância dessa rotina programada e que tenham oportunidades de conhecerem alguns elementos da vida do velho, para que possam relacionar-se com ele como uma pessoa e não como um vovô ou uma vovó, sem nome e sem identidade.

A recíproca é verdadeira, e as funcionárias devem ser conhecidas pelo seu nome, por isso devem portar um crachá de identificação para orientarem os velhos que sabem ler e ajudarem os que não sabem.

As comemorações de aniversários, datas festivas do calendário religioso ou da comunidade de velhos, são atividades que devem constar da programação mensal e afixada em letras grandes, num lugar visível.

Uma instituição para velho deve combinar liberdade e flexibilidade com limites e restrições Brocklehurst (1979) recomenda que, tratando-se de sua morada, onde, provavelmente, irão passar os últimos anos das suas vidas, é importante que possam desfrutar de um ambiente descontraído, dedicarem-se ao que lhes seja prazeroso.

A criação de uma comissão de representantes para apresentarem reivindicações e sugestões dos residentes é um meio para criarmos um clima de maior confiança mútua, responsabilidade e participação, minimizando os riscos do autoritarismo, sempre presentes na vida da instituição.

Outro fato relevante que acontece na maioria das instituições é o tratamento dos enfermeiros e funcionários aos velhos: falam com eles como se fossem bebê, como se ficar velho simbolizasse voltar à infância negação de uma vida privada, dessa metamorfose de seres humanos em puros objetos, que lhe são impostos.

Segundo GOFFMAN (1961, p. 190): *Cada grupo tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis a equipe dirigente muitas vezes vê os internos como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos.*

Embora seja relevante a comunicação entre os internos e a equipe de dirigentes, uma das tarefas desta última é controlar as relações entre institucionalizados e a equipe operacional.

Um modelo típico é a mediação dos funcionários e o médico: geralmente os internos querem visitar diariamente o ambulatório e os funcionários servem de intercessores para não sobrecarregar os médicos que na maioria das vezes são voluntários.

Essas restrições de relacionamento contribuem para conservar estereótipos antagônicos entre os grupos. Temos assim, uma instituição com dois mundos sociais e culturais diversificados, que passam grande parte de sua vida junta, mas com pouca interpenetração.

Na primeira vez que a equipe dirigente dita as regras institucionais, dependendo do timbre e tonalidade de voz que são emitidas podem levar o interno a ser um revoltado eterno ou um obediente constante. GOFFMAN confirma (1961, p. 27): *O processo de admissão pode ser caracterizado como uma despedida e um começo.*

METAS

Abrir seus serviços e palestras sobre técnicas de cuidado do velho para familiares e voluntários são alguns exemplos de programas que podem ser desenvolvidos. Manter um pequeno playground ou uma pequena praça ajardinada com bancos e abrir esses espaços para as crianças da comunidade podem ter efeitos benéficos para os internos. Sobre essa base existencial, devemos desenvolver a imagem de velhos ativos, criativos, tutores de sua personalidade, e também decididos, como todos os outros, fazendo valer seus direitos numa sociedade da qual é membro para todos os efeitos.

RESULTADOS

Temos observado que a presença de crianças pequenas e alunos de colégios comunitários, promovem alegria e despertam sentimentos ternos nos residentes de instituição.

Em nossos estudos, crianças e velhos foram observados e foi constatado que a partir desta convivência, que as crianças tornaram-se mais interessados pelos demais, mostraram mais compreensão e paciência, enquanto os velhos ficaram mais animados e sua saúde melhorou.

De outro lado, proporcionou oportunidades aos velhos de saírem e visitarem as escolas para ver uma exposição, assistir a uma atividade artística, inicialmente pode ser uma experiência trabalhosa, mas muito benéfica. Um simples passeio de ônibus, saindo das dependências da instituição, para ver outros horizontes e pessoas é sempre ser extremamente benéficos.

Convidarmos pessoas voluntárias para prestarem serviços na instituição, para sentarem com os velhos na mesa das refeições, ajudando-os a servirem os pratos, enquanto fazem comentários sobre acontecimentos da vida cotidiana, é uma forma de fazer a ligação com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Essa nova população requer cuidados de profissionais habilitados e não pode pagar com a sua aposentadoria e ajuda dos filhos, o que os sujeita à internação em instituições (com frequência, instituições de longa permanência) de péssima qualidade ou ao abandono em sua própria residência.

Uma das soluções desse problema é superarmos o assistencialismo das instituições de longa permanência e desenvolvermos uma nova compreensão do seu papel, face à nova realidade, a fim de adequarem seus conhecimentos de geriatria e gerontologia, e serem suficientes para um atendimento em massa e a baixo custo.

É sem dúvida prioridade a criação de serviços comunitários que, oferecendo cuidadores diurnos ou programas, que possibilitem a manutenção do velho dependente no seu domicílio. Temos que ficar conscientes que essas medidas não podem sanar e retardar a internação, porque novos candidatos à internação terão idade mais avançada e apresentará maior grau de incapacidade.

Mantermos programas de curta permanência é um meio de aperfeiçoar os serviços da instituição e oferecer alternativas à longa permanência para uma parte da população idosa. São internações que variam de uma semana a três meses e visam o descanso temporário dos cuidadores.

Além de proporcionarem abrigo e alimentação, as instituições têm procurado oferecer, basicamente, serviços de enfermagem, assistência médica e psicossocial. Nas instituições filantrópicas, a assistente social, juntamente com a encarregada de enfermagem, é a profissional comumente encontrada. O serviço médico é, muitas vezes, oferecido por profissionais voluntários, e os geriatras são em número reduzido.

Embora imprescindível, o trabalho destes especialistas só terá resultados se forem capazes de criar um ambiente que valorize a autonomia, conscientizando o pessoal auxiliar para a importância da reabilitação, especialmente através das atividades da vida diária.

A atuação multiprofissional supõe a formação da equipe, e esta, a realização de reuniões periódicas para estudos teóricos, estudos de casos ou situações, visando o diagnóstico, a elaboração de um plano de trabalho e posterior avaliação. A própria rotina diária, as programações, a atuação dos funcionários deveria, igualmente, merecer a atenção dessa equipe. A supervisora das atendentes de velho, que se supõe seja uma enfermeira, deverá fazer parte dessa equipe, a fim de assegurar a continuidade dessa linha de trabalho nas instâncias inferiores, fazendo o trabalho de formação de equipe neste nível. Sem esta preocupação, a equipe multiprofissional pode produzir um belo trabalho para congresso, sem em nada alterar a qualidade de vida do velho.

As instituições que dependem de profissionais voluntários e emprega outro em regime de tempo parcial encontram muitas dificuldades para implantarem e manterem o trabalho multiprofissional. Mas há, também, problemas organizacionais que prejudicam e impedem a adoção dessa linha de trabalho.

Para que aconteça uma verdadeira intersubjetividade entre o velho e sua família, precisamos recuperar o valor da família em si mesmo, seja no âmbito parental, seja na vizinhança, na troca de serviços e de afetos, na participação da vida cotidiana, lugar natural de encontro e compreensão, de reciprocidade, de reconhecimento do outro, de colaboração mútua.

Já estamos a caminho de uma revolução cultural, onde os velhos não podem ficar passivos à espera das transformações para se beneficiarem privilegiadamente, mas devem tornar-se eles mesmos os promotores ativos das transformações, os sujeitos do processo.

Podemos afirmar que a situação histórica atual se apresenta particularmente favorável aos velhos, fazendo-os usufruírem um original e precioso contributo a caminho da humanização da nossa sociedade.

A sociedade deve tomar consciência da necessidade de superar a fragmentação dos fenômenos sociais emergentes. Enquanto existir a dominação da lógica do ter e o critério da eficiência, a nossa sociedade continuará a marginalizar os velhos, será sempre mais tentada a livrar-se do seu peso crescente com a sua eliminação física e todas as declarações, proclamas, iniciativas em sentido contrário arriscam-se a não suportar o nível de ilusão, de paliativos, no melhor dos casos, o nível de boas intenções.

Simultaneamente, devemos exigir do poder público, ações consistentes e consequentes junto às instituições de longa permanência, a fim de exigirmos um padrão mínimo nas suas instalações e serviços.

A compreensão das emoções negativas torna a pessoa mais tolerante com os outros, aqueles que colocam fantasia sobre suas histórias pessoais são considerados senis, por isso conhecer o que está acontecendo com eles, desvelando seu mundo interior poderá garantir seu autodomínio e conquistarem relações profundas e bem-sucedidas entre eles.

Não podemos ignorar de que a vida pública possa ter sentido para as pessoas de idade avançada e acreditarmos que quando envelhecemos e, precisarmos morar numa instituição de longa permanência, não necessitamos aposentar da vida porque senão: ela também se aposenta de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carmen Maria. **Uma Pedagogia para a Velhice**: O desafio da Construção de um trabalho com velhos no Brasil. Porto Alegre, PUC/RS. Tese de doutorado, 1996.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN. W. **Magia e técnica, arte e política** 3º ed. São Paulo. Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas).

BORN, Tomiko - **Cuidado ao Velho em Instituição**. In Netto, M. Gerontologia, São Paulo: Atheneu. 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 5. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRINK. T.L. **Psicoterapia geriátrica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1983.

CANOAS. Cilene. **A Condição Humana do Velho**. São Paulo, Cortez. 1983.

COMIOTTO, Mirian S. **Adultos médios**: Sentimentos e trajetória de vida; estudo fenomenológico e propostas de auto-educação. Porto Alegre, UFGS-FACEDE-PPGE, 1992.

CONSELHO ESTADUAL DO VELHO. **Lei 8842/94: Fazendo da velhice um exercício de participação e cidadania.** Porto Alegre, LBA, 1994.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da velhice:** Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1999.

DEPARTAMENTO Dom Pedro II. Relatório das atividades do mordomo Carlos Coelho de Faria, período de 1964-1971. Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Mimeografado.

DIAS, José Francisco. **Diagnóstico da situação do velho em Santa Maria/RS e sua relação com a formação de profissionais pelo CEFD na UFSM.** 1986. Dissertação de Mestrado.

FERRARI, M.A.C. **Instituições que abrigam velhos:** propostas de padrões mínimos para seu funcionamento. Terapia Ocupacional, São Paulo, v.2, n.º 3, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir,** Petrópolis: Vozes, 1977, 277p.

GOODE, W. & HATT, P.K **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

GOFFMAN, Erving – **Manicômios, prisões e Conventos.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1961.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Plano de Ação Governamental Integrado para o Desenvolvimento da Política Nacional do Velho.** Brasília, MPAS, SAS, 1996.

MORAGAS, R.M. **Gerontologia social:** envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo, 1997.

PROGRAMA Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1996.

Revista ISTO É. São Paulo, Editora Três, outubro/1999.

SALGADO, M. A. **Velhice, uma nova questão social.** In: Biblioteca do SESC – Série Terceira Idade I, São Paulo, editado por S.S. Comércio, 1982.

DIRETOS SOCIALIZADOS ENTRE GERAÇÕES NA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE

Luiz Sinésio Silva Neto
Profº MSc da Universidade Federal do Tocantins
Departamento Universidade da Maturidade
Curso de Medicina e-mail: luizneto@uft.edu.br

Neila Barbosa Osório
Profª Drª da Universidade Federal do Tocantins
Departamento Universidade da Maturidade
Curso de Pedagogia e-mail: neilaosorio@uft.edu.br

RESUMO: Esse artigo objetiva desenvolver algumas reflexões sobre gerações levando em conta o pensamento sociológico de Comte e Dilthey, Abrams e Mannheim. Destaca sociabilidades capazes de suscitar novas gerações no espaço sócio educacional do Programa “Universidade da Maturidade” da Universidade Federal do Tocantins, quanto a valorização e convívio dos velhos, na promoção das potencialidades de aprendizagem, o conhecimento de direitos e deveres daqueles, enquanto cidadãos, assim como a integração destes por meio das atividades que enfatizam a dimensão do processo de envelhecimento e a relevância da intergeracionalidade no contexto social da universidade.

Palavras-Chave: envelhecimento, geração, universidade, velho.

INTRODUÇÃO

Geração como novas possibilidades para a ação.

Em termos sociológicos e pelas referências aos dois autores do século XIX, Comte e Dilthey, que embora divirjam nas abordagens teóricas, lançam as bases às subseqüentes reflexões no século XX. Sequencialmente, pode se considerar a guisa do pensamento de Mannheim, este como fundador da abordagem moderna do tema gerações, posteriormente, Ortega y Gasset e Gramsci, finalmente a teoria apresentada por Abrams (1982).

Assim, para suas reflexões sobre gerações, Mannheim usou como base as duas primeiras teorias, a positivista de Augusto Comte (uma visão mecânica e exteriorizada do tempo das gerações), apresentada em 1998 a esforçar-se para identificar um tempo quantitativo e objetivamente mensurável como critério para o progresso linear.

Com base no postulado entre progresso e sucessão das gerações, Comte afirmou que o ritmo pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída na vida pública por uma nova (30 anos), de acordo com

Comte as novas gerações tomarão o lugar das antigas, ou seja, as partes podem ser facilmente substituídas. A palavra-chave que Comte procura para a objetividade histórica é continuidade.

Para Comte o conflito entre gerações pode somente acontecer se a duração da vida humana tornar-se demasiadamente longa, frustrando as novas gerações e seu “instinto inovador”, de descobrir espaços de expressão de si (se a vida fosse excessivamente breve, a predominância deste instinto criaria um desequilíbrio social que inevitavelmente romperia o ritmo do progresso).

Assim, por meio de sua reflexão sobre gerações, Comte propôs uma lei geral sobre o ritmo da história. Leis biológicas, relacionadas com a duração média da vida e da sucessão das gerações, a base da “objetividade” do ritmo.

Na abordagem de Dilthey, a visão matemática e quantitativa do tempo das gerações como apresentada pela teoria de Comte foi radicalmente recusada pela histórico-romântica. Esta enfatizou a conexão obtida em termos qualitativos, entre os ritmos da história e os ritmos das gerações. Nessa perspectiva o mais importante é a qualidade dos vínculos que os indivíduos das gerações mantêm em conjunto.

Em consonância com esta abordagem, Dilthey (1989) argumentou que a questão das gerações exigiu a análise do tempo da experiência medido exclusivamente em termos qualitativos. Para ele, ao contrário de Comte, a sucessão das gerações não é relevante.

Assim, certificou que gerações são definidas em termos de relações de contemporaneidade e consistem num conjunto de pessoas sujeitas em seus anos de maleabilidade máxima a influências históricas comuns (intelectuais sociais e políticas). Consiste em pessoas que partilham o mesmo conjunto de experiências, o mesmo “tempo qualitativo”, de acontecimentos e experiências compartilhadas.

Dessa forma, as experiências históricas para Dilthey delimitam o pertencimento a uma geração, porque se fundam na existência do homem e atribuiu a vida humana à temporalidade. (noção posteriormente retomada por Heidegger). A conexão entre o tempo humano e o tempo histórico provém principalmente da capacidade de moldar, uniformizar o tempo pessoal e interpretá-lo num todo significativo. Nesse sentido é a história que permite de fato à mente humana emancipar-se da tradição da natureza.

Para Dilthey, o tempo da história, ao contrário do tempo humano, é formado por uma série de eventos descontínuos de valor igual, destituída de uma estrutura de passado, presente e futuro. A natureza não tem história e é, conseqüentemente, teoricamente irrelevante.

Segundo a formulação sociológica de Mannheim (1952), vale ressaltar que sua análise sobre gerações foi um divisor de águas na história do conceito.

Ao desenvolver sua teoria das gerações o autor procurou comparar os amplos movimentos coletivos do século XX, distanciou-se do positivismo de Comte - a abordagem biológica das gerações e da perspectiva histórico - romântica de Dilthey.

Interessou-se incluir as gerações em sua pesquisa sobre as bases sociais e existenciais do conhecimento em relação ao processo histórico-social. Ao mesmo tempo, as gerações podem ser consideradas o resultado de descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. Ou seja, o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum. A “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” (Mannheim, 1952). Contudo, é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham geração atual.

Apreende-se, portanto em Mannheim que o “laço geracional” surge de dois componentes centrais: da presença de eventos que abortam a continuidade histórica e demarcam o “antes” e o “depois” na vida coletiva, e o fato que estas descontinuidades são experienciadas pelos membros de um grupo etário em uma conexão constitutiva particular em que pelo menos no seu período categórico, os esquemas utilizados para interpretar a realidade não são ainda totalmente rígidos. Como Mannheim coloca, essas experiências históricas são “primeiras impressões” ou “experiências juvenis”.

Em suma, para Mannheim a “unidade geracional” por seu turno elaboram-se vínculos de diferentes maneiras de acordo com os grupos concretos aos quais seus membros pertencem. Por meio do conceito de geração, os longos tempos da história são fixados aos tempos da existência humana entrelaçados com a mudança social.

A análise do sociólogo inglês Philip Abrams (1982) refere-se Gerações, tempo histórico e identidade.

Abrams ampliou a perspectiva lançada por Mannheim em circunstâncias diferentes. Cinquenta anos após a teoria original daquele, o autor aprofundou e alargou a noção histórica social de geração ao relacioná-la à identidade. Intencionou lançar luzes sobre a íntima relação entre o tempo individual e o tempo social, enfatizando sua filiação com registros históricos.

Abrams parte da convicção de que a individualidade e a sociedade são construções históricas. Para ele é imprescindível analisar suas interconexões e, concomitantemente suas mudanças ao longo do tempo.

Após rejeitar a definição de identidade, defendida tanto em termos psicológicos como “sociolinguísticos”, integrada mecanicamente à execução de papéis, o autor a definiu como consciência do entrelaçamento da história individual e da história social.

É dentro do tempo social que a sociedade e a identidade se geram reciprocamente. Para Abrams a conexão entre identidade e geração é realizada no sentido sociológico no período de tempo no qual a identidade é construída a partir de recursos e significados socialmente e historicamente disponíveis. Dessa forma, novas gerações instituem novas identidades e novas possibilidades para a ação.

Sociologicamente, não há padronização do tempo para medir ou prognosticar o ritmo das gerações. Uma geração pode ter dez anos, ou como ocorreu nas sociedades pré-modernas, vários séculos. Pode incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou, como na história de algumas sociedades tradicionais, apresentar apenas uma geração sociológica.

Na concepção de Abrams, portanto, as gerações cessam quando novos e grandes eventos históricos ou mais frequentemente, quando pausados e não catastróficos processos econômicos, políticos e de natureza cultural exime do sistema anterior e as experiências sociais a ela relacionadas a seu significado.

Por conseguinte, para Abrams ou para Mannheim, o princípio de uma geração é marcado por descontinuidades importantes até então dominantes em determinada época histórica e institucional. O tempo histórico - social e seus ritmos apresenta-se como o ponto central para a definição das novas gerações e identidades sociais.

Neste aspecto, gerações é o lugar em que o curso da vida e o da experiência histórica é sincronizado. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se instituindo desse modo uma geração social.

Importante destacar que várias gerações adultas estão presentes na cena social na sociedade ocidental em que o aumento na expectativa média de vida traz consigo, junto com o envelhecimento da população, novas desigualdades no que se refere ao relacionamento das pessoas com o mundo do trabalho e a divisão de recursos públicos entre as gerações.

Intergeracionalidade na Universidade da Maturidade

Parece que na complexidade dos tempos o homem moderno se perdeu no meio das possibilidades e, na ânsia por relacionar-se em meio a uma torrente de oportunidades, fugiu a noção de valor dos sentimentos e dos laços afetivos.

A partir do exposto pode-se dizer que a convivência humana na sociedade atual propõe desafios que convida a arquitetar ou conceber convívios. Tendo como o primordial, o de voltar o olhar não só para a própria identidade, sobretudo para construção de identidade do outro ou grupos com os quais se estabelece relações.

Paralelo a isso, o crescimento da expectativa de vida na população brasileira e consequente envelhecimento da sociedade em geral também se reflete de forma ambígua, a respeito das relações e valores sociais.

No Brasil, segundo o (IBGE, 2010) os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida da população refletem no sentido de alçar a expectativa de vida de 45,5 anos de idade, em 1940, para 72,7 anos, em 2008.

Outras projeções mostram que o país continuará ampliando o número de anos na vida média de sua população, alcançando em 2050 o patamar de 81,29 anos, provocando o surgimento de novas experiências de diálogo de até cinco gerações convivendo entre si e, oferece maiores possibilidades das pessoas vivenciarem por mais tempo os papéis de avós e netos, assim como bisavós e bisnetos.

A probabilidade de viver mais tempo com mais idade admite que populações mais jovens também convivam mais com a velhice.

É nesse sentido que a Universidade da Maturidade cumpre com uma responsabilidade peculiar de reunir diferentes gerações no espaço acadêmico, com atividades relacionadas ao envelhecimento e vivências cotidianas.

A relevância do gênero é que o Programa realize ações que congreguem todas as faixas etárias, contrapondo a ideia de geração individualizada ainda muito presente na sociedade, em que os velhos não alcançam as inovações contemporâneas da realidade.

A interação das gerações na UMA, vem demonstrar o resultado de superação dos sujeitos nas diferentes temporalidades. As experiências e dedicação dos acadêmicos são refletidas na vida das novas gerações, enquanto ambas trocam conhecimentos adquiridos no tempo peculiar de cada uma.

As riquezas emergidas da convivência entre gerações exigem uma compreensão de respeito mútuo e valorização do outro. Respeitar os princípios sociais e políticos agrupa valores que podem consagrar as relações intergeracionais em seus diferentes aspectos.

A relação intergeracional, dentro da proposta da percepção de alteridade, torna-se elemento aglutinador de gerações, haja vista que se complementam na medida em que se reconhecem como sujeitos atemporais, mas com fins similares, considerando que o processo

de envelhecimento não se restringe aos que já estão velhos, mas está intrínseco na vida daqueles que terão o privilégio de envelhecer.

É nas relações que a humanização acontece e, é por meio desta que as relações se solidificam na construção de seres humanos mais preparados para lidar com as situações influentes a respeito do velho na sociedade contemporânea.

Constituir no mundo atual, uma sociedade em que as diferentes gerações se fazem presente, é uma tarefa complexa e desafiadora. Particularmente, sob o olhar pela qual aquela se organiza, cada geração tem sua forma de se ver conforme seu tempo e estilo. Dai a percepção de que aquele mesmo tempo e o mesmo espaço de vivências não são os mesmos, mas vários.

Salgado (1987) profere que não é só dos mais jovens, que parecem ter em suas mãos as rédeas do mundo, nem só dos velhos, mas sim de todos os seres viventes. Contudo é aprazível reconhecer que a presença dos mais novos, na sua singularidade, por vezes, com posturas críticas da visão do passado, proporcionam um rejuvenescimento ao todo na vida social dos velhos.

Curioso, mas sem direito a ajuizamentos, o velho parece conduzir heranças culturais do passado que podem ser o obstáculo para a descoberta e aceitação do novo. Enquanto que os jovens em meio a antagonismos amadurecem com os adultos e ascendem com perspectivas diferentes da sua formação.

Durkheim (1893/1977) informa que os conflitos não são sempre negativos, que pelos embates podem surgir novos horizontes. Contudo, se os conflitos e rupturas são importantes, por trazerem em si a potencialidade da renovação e da superação de preconceitos e estereótipos, também o é a continuidade por zelar para que a barbárie exalada da sociedade de consumo não destrua valores e práticas, que reabilitam a humanidade como promotora do aprimoramento do ser.

As políticas, programas e projetos intergeracionais, oferecem real contribuição às gerações que complementam na correspondência das experiências de cada uma delas, no seu tempo e espaço de convivência.

Sob este ponto de vista a Universidade da Maturidade agencia conhecimento e busca cultivar e aprimorar um diálogo fecundo entre as gerações, tendo como atores os acadêmicos, familiares e os cidadãos da sociedade tocantinense.

Na lógica da sociabilidade intergeracional, a UMA também aposta na capacidade dos velhos na troca de experiências com as demais gerações que permeiam o ambiente

acadêmico; na transmissão do conhecimento acumulado na trajetória de vida; no compartilhamento das vivências do seu tempo, o que vem fortalecer os vínculos afetivos e a compreensão entre as diferentes gerações.

Na apreensão de espaço coletivo, onde as gerações se encontram e tem a liberdade de trocar experiências, construir e reconstruir histórias, o convívio social de crianças, adultos e velhos na universidade, pode sinalizar que a interação entre aquelas, independente da faixa etária, ressignifica vidas.

Nesse aspecto a UMA também estabelece um espaço de desconstrução de paradigmas, estereótipos de que o velho é alheio às mudanças e clarifica, pelos comportamentos e atitudes dos acadêmicos, que além de serem capazes de se engajar num processo de educação continuada para a faixa etária deles, ainda ousa dividir dos seus alforjes os saberes emanados na trajetória de vida que só os anos lhes puderam acrescentar.

No contexto da intergeração vale salientar a relevância do Projeto extensionista desenvolvido pela Universidade da Maturidade, um lócus de socialização entre diferentes gerações.

No Brasil, o surgimento de alguns movimentos sociais e políticos na década de 90 resultaram na elaboração de algumas políticas para velhos como: A Política Nacional do Idoso (1994), o Estatuto do Idoso (2003), a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (2006), assim como os Conselhos municipais, estaduais e nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, a partir de 1990. Conforme Capítulo I Da Finalidade Artigo 1º - “A política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”.

Sabe-se que na forma da lei os amparos legais e ao reconhecimento dos direitos da pessoa idosa já existem, no entanto, é percebido também que no Brasil a cultura de respeito, importância e valorização desse segmento ainda tem muito a conquistar.

É por via das lutas dos segmentos envolvidos, ou seja, da própria população de velhos, gerontólogos, profissionais de saúde, assistentes sociais, conselhos e universidade com os programas voltados para esse público, que esse reconhecimento é alcançado, adquire força e cada vez ocupa os espaços de participação na sociedade, de forma mais justa e digna.

PNI, Artigo 4º - I e II (1996) Constituem diretrizes da política nacional do idoso:

I - viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações;

II - participação do idoso, através de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação das políticas, planos, programas e projetos a serem desenvolvidos;

Desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação que tenha a finalidade de informar sobre o processo de envelhecimento. Também tem competência para desenvolver programas de ensino à distância, adequados às condições do velho.

Com o crescente número de velhos no país, urge a necessidade de um maior comprometimento da sociedade e do Poder Público quanto à assistência sócio educacional desse estrato social. A valorização e o reconhecimento deste está publicizado no Estatuto do Idoso, Lei 10.741/2003, que tem o objetivo de garantir-lhe legalmente uma vida digna

Entretanto, para que se possa ter à vista a tão almejada cidadania dos anciãos de cabelos brancos e cumprido o disposto no Estatuto, mister se faz insurgir de cada cidadão a consciência da relevância da valorização e respeito a população de velhos, não só no Tocantins, mas em todo o mundo. Concorde Osório (2006) quando fala da sensibilização do Ser Humano acima de 45 anos para um envelhecimento digno e ativo.

Daí a incessante e obstinada luta imbuída na missão do Programa Universidade da Maturidade, na perspectiva de difundir o conhecimento a respeito do processo de envelhecimento e do envelhecer, assim como fazer valer os direitos prescritos no Estatuto do Idoso. Dessa maneira, revelar as estratégias de como melhorar a situação que incide ao velho no país, na percepção de que os direitos e deveres da população acima de 60 anos são ainda limitados.

No Brasil, diversos programas e projetos voltados aos velhos são atuantes e se cumprem por meio de metodologias e ações de voluntários, entidades governamentais ou não e, pessoas da sociedade em geral e na universidade como campo de produção de saberes. Nesta, as gerações se encontram e o tempo de cada uma delas pode ser respeitado, produzido pelo conhecimento poderá assegurar os direitos de cada geração.

No Estatuto do Idoso, Parágrafo único sustenta. A garantia de prioridade compreende: [...] IV – viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações.

Portanto, com o aumento da expectativa de vida e a crescente inserção social da população de velhos, apoiados na construção de um novo papel do velho nos diferentes contextos sociais, como o lazer, o trabalho e a educação, constata-se a cada dia uma maior necessidade de pensar nas relações intergeracionais fora do âmbito familiar.

Nesse sentido, pactua-se com Domingues (2002) quando diz que existem três elementos básicos para se conceituar gerações: E classifica-os como, o primeiro relacionado à família, ao ambiente familiar e as relações de parentesco, como, avós, netos e pais. O segundo ao conceito de cortes, como os grupos de sujeitos nascidos em proximidade temporal e que se relacionam simultaneamente nas diferentes fases da vida. Já o terceiro, expressa a experiência vivida entre sujeitos na coletividade.

No entendimento de Lopes (2006) e Barros (2003) as relações intergeracionais se referem às relações entre pessoas que pertencem a diferentes gerações e consideram que aquelas acontecem tanto nas dimensões familiares, quanto nas relações de trabalho, de lazer entre outras dimensões.

A convivência entre diferentes gerações significa também a convivência entre diferentes culturas.

Alguns autores como Mologni (2001), Ferrigno (2003) e Lopes (2006), conferem a relação intergeracional como troca e aprendizado de ambas as partes por meio do ponto de vista de cada geração, conforme suas experiências históricas.

Sommerhalder (2000) acredita que para se questionar padrões socialmente estabelecidos e melhormente compreendê-los, é indispensável entender minimamente as relações entre as pessoas e possivelmente, revisar crenças e valores conferidos ao processo de envelhecimento.

Assim, de acordo com Motta (2004) e com Ferrigno (2006) as relações intergeracionais não familiares não são muito registradas, sobretudo se encontram em permanente construção e aglutinam fatores que refletem nas relações intra e extra familiares.

Nesse aspecto, para que as diferentes gerações possam rever crenças e atitudes umas sobre as outras é imprescindível oportunizar relacionamentos intergeracionais.

Considerações Finais

A instituição que trabalha na perspectiva da intergeracionalidade, isto é, que acolhe todas as idades tem a maior possibilidade endógena aos seus limites, oferecer exemplo concreto de que as gerações se complementam na medida em que são capazes de dividir o mesmo ambiente e compartilhar vivências e conhecimento, cada um do seu tempo.

Com o aumento da expectativa de vida da população, ampliou-se o número de velhos na sociedade e as gerações mais novas tem a oportunidade de conviver com adultos e velhos, dividir conhecimento e partilhar experiências de vida em diferentes contextos.

Compreender os significados das diversas gerações, apontadas por alguns autores da sociologia, como Mannhein, Diltthey e Abrams importou a visibilização da relevância do conhecimento de cada uma delas, com foco na convivência Inter e extra familiar e na temporalidade.

As propostas elencada a respeito da intergeracionalidade na Universidade da Maturidade, tem estabelecido formas de compreensão das relações entre diferentes faixas etárias, em que estas trocam experiências e se complementam por meio do conhecimento de seu tempo e do outro.

Essa prática demonstra a possibilidade, de fortalecer as propostas já existentes, no sentido de inovar experiência a guisa do conhecimento sobre o processo do envelhecimento, realçando o interesse dos participantes. Dessa forma, além do significativo desenvolvimento das relações intergeracionais no seu contexto histórico, sócio político e cultural das gerações, iluminará o convívio dos envolvidos no grupo relacional.

Referências:

ABRAMS, Ph. (1982). *Historical sociology*, Shepton Mallet: Open Books.[1914] [1883].

BARROS, M. M. L. de; (2003). Reciprocidade e fluxos culturais entre gerações In: Congresso Internacional de co-educação entre gerações, São Paulo.

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização – as consequências humanas*, RJ: Ed. Zahar.

BRASIL. Estatuto do Idoso (2003): Lei 10.741 de 2003, que dispõe obre o Estatuto do Idoso- Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

COMTE A. (1998). *Cours de philosophie positive*, Vol. 1-2, Paris: Hermann [*Thepositive philosophy*, Sunrise, FL.: AMS, 1987] [1830-1842].

DILTHEY, W. (1989). “Introduction to the Human Sciences”, in idem, *Selected works*, Vol. I, Princeton: Princeton University Press [“Einleitung in dieGeisteswissenschaften”, in idem, *GesammelteSchriften*, Band 1, , Leipzig,1914] [1883].

DOMINGUES, J. M. (2002). Gerações, modernidade e subjetividade coletiva, *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v. 14, n.1, pp. 67-89.

DURKHEIM, E. (1893/1977). *A divisão do trabalho social*. Trad. de M. I. Mansinho e E. Freitas. Lisboa, Presença.

FERRIGNO, J.C. (2003). *Co-educação entre Gerações*. Petrópolis: Vozes/SESC SP.

FERRIGNO, J.C.; et al. (2006). Centros e Grupos de Convivência de Idosos: Da conquista do Direito ao Lazer ao Exercício da Cidadania. In: FREITAS, E. V et. al (org.) *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

GRAMSCI, A. (1975). “La questione dei giovani”, in idem, *Quaderni del carcere*, Torino: Einaudi (“The question of the young”, in idem, *Prison notebooks*, Notebook 1, Nova York: Columbia University Press] [1949].

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012 [online]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2032&id_pagina=1. Acesso em 09 de janeiro de 2012.

LEI Nº 8.842 de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências [acesso em 09 de janeiro de 2013]. Disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm.

LOPES, A. (2000). A Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia e os desafios da Gerontologia no Brasil. Dissertação de Mestrado em Gerontologia: Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Faculdade de Educação da Unicamp.

LOPES, E. S. de L. (2006). Representação social de velhos e velhice para crianças: Contatos intergeracionais no projeto Jarinu tem Memória, 2006, 299f. Dissertação (mestrado em gerontologia), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

LOPES; R.G. da C. (2007). Imagem e auto-imagem: da homogeneidade da velhice para a heterogeneidade das vivências - In: NERI, A. L.; Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade – São Paulo, SP – Editora Perseu Abramo, Edições SESC SP. pp.141-152.

MANNHEIM, K. 1993. “El problema de las generaciones”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, pp. 145-168 [“Das Problem der Generation”, in *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, hg. von Kurt H. Wolff, Neuwied/Berlin: Luchterhand, 1964, pp. 509-565; “The Problem of Generations”, in *Essays on the sociology of knowledge*, edited by P. Kecskemeti, Nova York: Routledge & Kegan Paul, 1952, pp. 251-273] [1928].

MOLOGNI, I. (2001). As possibilidades de novos arranjos intergeracionais, *Revista Kairós*, São Paulo, Volume 4 – jun. pp. 123-124.

MOTTA, A. B. da. (2004). Sociabilidades possíveis: idosos e tempo geracional, In *Família e envelhecimento*, 2004 – pp 109-144.

ORTEGA Y GASSET, J. (1966). “La idea de las generaciones”, *El tema de nuestro tiempo, Obras completas*, Vol. 3, Madri: Revista de Occidente, pp. 145-156 [*The modern theme*, Nova York: Harper & Row, 1961] [1923].

OSÓRIO, Neila Barbosa. Universidade da Maturidade/Universidade Federal do Tocantins: A sensibilização do Ser Humano acima de 45 anos para um Envelhecimento Digno e Ativo. Palmas - Tocantins, 2006.

RABINOVICH, E. (2004) Barra Funda, São Paulo: as transformações na vida das crianças e na cidade – um estudo de caso. In: GÜNTHER, H. ET AL. Psicologia Ambiental. Entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Alínea.

REVISTA PORTAL de Divulgação, n.28. Ano III. Dez. 2012
<http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php>.

CASA FAMILIAR RURAL DA TRANSAMAZÔNICA: FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO INTERIOR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Sidneia Santos de Sousa
sidneiasousa@bol.com.br
UEPA

RESUMO: O presente artigo é parte dos resultados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2009 pelo Grupo de estudos: Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade (GEDEC-CC). Tem se por objetivo analisar a formação proposta pela Casa Familiar, estabelecendo pontos comuns entre o discurso e a prática principalmente no que se refere a proposta de formação integral humana. Para subsidiar essa discussão realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo esta realizada na Casa Familiar Rural do município de Pacajá-Pa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para coletar falas, percepções, e concepções dos sujeitos que estudam e trabalham na Casa Familiar. Os resultados da pesquisa apontam que há elementos indicadores de uma prática educativa voltada para a formação humana, mas predomina a preocupação com a formação profissional, todavia a Casa Familiar Rural tem contribuído para a efetivação de uma prática de educação escolar diferenciada na Região da Transamazônica.

Palavras-Chave: Formação Humana; Formação Profissional; Pedagogia da Alternância.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se nesse estudo, parte dos resultados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de estudos: Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade (GEDEC-CC) que discute questões educacionais, escolares e não escolares, destacando a predominância de estudos voltados à educação do campo, cultura, trabalho, formação humana, desenvolvimento, currículo, indivíduo e sociedade.

Dentre as diversas pesquisas realizadas pelo Grupo, destacaremos aqui a análise referente à Casa Familiar Rural da Transamazônica, abordando como a Casa Familiar desenvolve a formação que se propõe e estabelecendo pontos comuns entre o discurso e a prática principalmente no que se refere a proposta de “formação integral humana”.

No desenvolvimento deste estudo realizamos investigação bibliográfica para fundamentar a discussão, assim como foi realizado levantamento e estudo de outros artigos, dissertações, produções teóricas de autores consagrados, e outras publicações que tratam da educação do campo, pedagogia da alternância, formação humana e formação profissional e discussões acerca da Casa Familiar Rural.

Pesquisa documental também foi realizada, o que nos deu base para esclarecimentos específicos da Casa Familiar Rural, no que se refere a sua estrutura e funcionamento. Entre os documentos analisados estão: Manuais das Casas Familiares Rurais, Projetos Pedagógicos e Relatórios de Formação.

Realizamos ainda a pesquisa de campo com o propósito de analisar o contexto da realidade pesquisada e assim conviver, conhecer e caracterizar a realidade da Casa Familiar Rural do município de Pacajá, região da Transamazônica. Para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas que nos permitiu coletar as falas e concepções dos jovens, monitores e equipe de coordenação da Casa.

O texto em sua estrutura organiza-se em duas partes: a primeira apresenta um breve histórico das Casas Familiares Rurais, pontuando questões sobre sua origem, sua implantação na Transamazônica, bem como sua dinâmica de formação por meio da pedagogia da alternância e a segunda traz uma discussão sobre os aspectos da formação desenvolvida pela Casa Familiar Rural, tendo como base de análise a pesquisa de campo realizada.

CASA FAMILIAR RURAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Casa Familiar Rural (CFR's), como é denominada no Brasil, tem sua origem na experiência das Maisons Familiales Rurales (MFR's) criada em 1937 na cidade de Lauzun, França. A iniciativa começou a partir de um grupo de pequenos agricultores insatisfeitos com a educação escolar destinada aos seus filhos, educação esta que não correspondia aos interesses dos jovens do meio rural, não sinalizava condições para a continuidade dos estudos e, portanto não motivava os jovens a frequentar a escola que ali tinham, por consequência muitos acabavam abandonando-a e se dedicando apenas ao trabalho na propriedade juntamente com os pais (SILVA, 2003, p.44).

O interesse das famílias e a consequente luta por uma educação escolar de qualidade no meio rural para seus filhos foi fator primordial para o surgimento das MFR's. A participação da família se deu desde a compra da primeira propriedade que se constituía como o espaço de formação, nisso se fundamenta o porquê do nome desse projeto educativo, assim “[...] É em razão da compra coletiva pelas famílias que essa primeira experiência foi denominada *Lan Maison Familiale*, ou seja, Casa Familiar” (SILVA, 2003, p.47).

No processo de formação nas MFR's as famílias atuavam tanto nas atividades práticas, quando os jovens estavam nas propriedades, e, também, em conjunto com os professores, chamados de monitores, na parte teórica que corresponde a formação geral e conteúdos para a organização associativa de formação humana.

Percebe-se assim que a participação das famílias não se deu de forma aleatória e, segundo Estevam (2003, p.36) o que possibilitou a mudança de atitudes dos pais foi

associação e a alternância, já que ambas exigem dos pais responsabilidades durante toda a formação.

O movimento das Maisons Familiares Rurales se expandiu rapidamente para diversas regiões francesas, todavia sua expansão para outros países teve início no fim dos anos 50. No Brasil, a fase de divulgação das MFR's se concentrou no nordeste. Nesta região é que, na década de 1980, começam a serem desenvolvidas as primeiras experiências das Casas Familiares Rurais.

No norte do país, o marco inicial das discussões referente as CFR's foi no estado do Pará, na região da Transamazônica e se concretizou em um acampamento promovido pelo Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST) em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O encontro se caracterizou como um marco das políticas públicas requeridas pelos movimentos sociais para o campo, tais como: créditos, estrada, saúde e educação que incluía a pauta de discussão das CFR's assim como o ensino modular e projeto de escolarização Gavião.

As discussões dessa implantação no município envolveram os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Cooperativas, Associações e agricultores de várias comunidades, culminando com a fundação da Associação da CFR de Medicilândia em 21 de março de 1995. A Associação realizou um trabalho de divulgação da proposta nos órgãos Federais e Estaduais a fim de conseguir apoio para a implantação do projeto, esta se deu em novembro de 1995, com a participação de 25 jovens com idade entre 14 e 23 anos, filhos de agricultores do município de Medicilândia.

É possível perceber a importância dos movimentos sociais para a implantação das CFR's na Transamazônica, isso mostra o compromisso destes com uma educação dialógica e transformadora e só é possível quando educadores, educandos, movimentos sociais e sociedade em geral discutem a efetivação de uma educação de qualidade que dialogue com as diversas experiências sociais e que valorizem as experiências dos sujeitos que vivenciam o processo ensino-aprendizagem.

A dinâmica de formação das Casas Familiares Rurais se efetiva na proposta da pedagogia da alternância. Tal dinâmica consiste em “[...] uma formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida” (GIMONET *apud* SILVA, 2003, p. 30). De tal modo, a alternância busca relacionar a escola e suas práticas com o mundo

vivenciado pelos educandos, contando com a participação das famílias e da comunidade como um todo.

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de seqüências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto(SILVA, 2008, p.108).

Nesse sentido, busca-se uma formação profissional e humana, englobando os conhecimentos científicos e o conhecimento e experiências de homens e mulheres do campo. Nessa construção de novas práticas e metodologias pedagógicas, as CFR's da Transamazônica vem assumindo o compromisso de atender a demanda educacional de formação no campo, por meio de atividades teóricas e práticas, além de promover oficinas, seminários, palestras e etc., envolvendo toda a comunidade onde os educandos residem.

As disciplinas oferecidas durante o período de formação na CFR são organizadas no Plano de Formação. Nesse plano estão presentes os conteúdos, os objetivos destes e as atividades a serem desenvolvidas na CFR e na comunidade. Os conteúdos são escolhidos de forma interdisciplinar e com base nos temas geradores resultante de uma pesquisa participativa realizada junto às famílias e de reuniões realizadas em todas as comunidades.

Em relação à formação integral na pedagogia da alternância, Calvó (1999, 21-22) enfatiza que:

Uma atenção particular é dada ao projeto profissional do aluno, através da formação integral da pessoa que lhe permita desenvolver seu próprio projeto de vida, se possível em seu meio. É nesse âmbito que se situa a formação integral. Tendo em conta “a totalidade, a integralidade” da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... todos os meios que se referem ou interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas.

O projeto profissional é um projeto elaborado pelo educando ao longo do período de formação, visando sua integração na vida profissional; nele o educando planeja sua permanência na atividade agrícola, projeta ações para garantir a viabilidade da produção, a geração de renda e a sustentabilidade socioeconômica e ambiental da comunidade.

Assim toda a formação desenvolvida no período em que os educandos estão na CFR serve de subsidio para a prática quando estão em suas comunidades, se configura assim como um momento para o conhecimento empírico pautado no conhecimento técnico-científico que adquirem na permanência na CFR.

CASA FAMILIAR RURAL: formação humana e formação técnica

A educação é uma atividade exclusivamente humana, pois somente o ser humano é capaz de perceber-se inacabado e a educação se efetiva como o meio para homens e mulheres realizarem a busca de sua completude (FREIRE, 1990).

Nesse processo, a educação tanto pode servir como possibilidade de emancipação, na qual a formação visa à autonomia o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos, livrando-o da alienação, do ajustamento; ou como possibilidade de adaptação na qual os sujeitos envolvidos são submetidos a manipulação, a passividade, a submissão sem nenhuma perspectiva de mudança.

Nessa perspectiva, a educação parece ter sempre um fim, uma formação e/ou sujeito específico para alcançar, o que não há é um fim único, absoluto, pois por ser uma atividade orientada e definida pelos seres humanos, ela atenderá os interesses dos mesmos de acordo com o tempo, o espaço e de todo o contexto em que estiver inserida, isso porque “[...] Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram” (FREIRE, 1990, p.13), portanto a educação sofre influência direta do meio e de quem está à frente dela.

No espaço escolar, a finalidade que acompanha a educação pode se concretizar na concepção de formação humana tendo o homem e a mulher a realização de sua humanidade como objetivo principal, para tanto toma-se a todas as dimensões humanas(cognitivas, intelectuais, culturais, éticas, sociais e etc.) como mediadores do processo; ou pode também se concretizar numa formação com caráter instrumental que visa a capacidade do fazer, da preparação para o trabalho tendo a dimensão econômica como objetivo fundamental (SEVERINO, 2008, p.631).

Não significa afirmar que a educação que visa a preparação para o trabalho não possa também propiciar a formação humana, isso porque toda educação é sempre propiciadora de alguma formação humana, porém quando a utilidade produtiva é enfatizada a humanidade deixa de ser o objetivo principal da formação.

É válido ressaltar que não é reprovável a educação ter uma finalidade, o que não deveria/deve acontecer é a finalidade ser um meio de adaptação sem nenhuma possibilidade de autonomia aos homens, ou seja, a finalidade não deve/deveria se fechar em fins privados, pois assim pode trair a si mesmo, “[...] Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 1996, p.392), compreende-se assim que a finalidade pode desempenhar seu papel dando liberdade aos indivíduos, sem exaurir o sentido da formação.

A educação escolar destinada aos sujeitos que residem no meio rural e mais especificamente a educação desenvolvida pelas Casas Familiares Rurais também apresenta uma finalidade, mas para analisá-la é preciso considerar as diferenças existentes entre o campo e a cidade, sejam elas geográficas, sociais, culturais ou profissionais, e é avaliando essas especificidades que a formação desenvolvida nas CFR’s “[...] é pensada como uma formação, que partindo dos problemas reais da agricultura familiar, avance na produção de conhecimentos que contribuam efetivamente para a melhoria daquela realidade socioeconômica” (SILVA, 2003, p.108), de tal modo o princípio educativo das CFR’s é a formação integral relacionando o trabalho prático e o conhecimento teórico, sem abandonar a realidade em que o sujeito está inserido, isso porque é essa realidade que se pretende melhorar com a formação dos jovens.

Na proposta inicial das Casas Familiares Rurais mais especificamente das Maisons Familiales Rurales de 1937 já se tinha constituído os três aspectos fundamentais da formação a ser desenvolvido: técnico, geral e humano. Nesse sentido, o plano de formação explicava o porquê de tais aspectos:

A formação técnica porque o ofício de agricultor é complicado, minucioso, cheio de riscos. A formação geral e humana são também necessárias para formar a personalidade. Além disso, os promotores, pais de famílias, querem preparar seus filhos profissionalmente para a vida que devem enfrentar. Mas, também, social, moral e humanamente. (CALVÓ; MARIRRODRIGA, 2010, p.26)

Assim, tal formação se constitui como um processo de emancipação, de preparação para a participação na vida em sociedade de forma crítica, reflexiva e autônoma. Nesse sentido, por meio da pedagogia da alternância as CFR’s propõem a “formação integral técnico-profissional” e a “formação integral humana” com base na realidade do meio onde estão inseridas (GILLY, s/d, p.11).

A “formação integral técnico-profissional” visa à profissionalização, a qualificação do jovem e o desenvolvimento da agricultura familiar, nesse sentido há uma forte presença da relação trabalho-educação na formação proposta pelas CFR’s.

Marx (1982, p.142-3) evidencia a importância do trabalho no processo de constituição do ser humano, na sua relação com a natureza, com os outros homens e com ele mesmo, de tal forma o autor pressupõe o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, pois por meio dele o homem se desenvolve, cria, produz e transforma. Nesse contexto, o trabalho pode promover a humanidade; porém na sociedade capitalista, onde o ser humano vende sua força de trabalho por um preço injusto e passa a ser visto como meio de produção de mercadorias, o trabalho ao invés de humanizar, coisifica e desumaniza o ser humano.

Kuenzer (1989, p.16) enfatiza que é preciso superar o caráter desumanizador do trabalho, superando a alienação do trabalhador e dando a ele condições de participar do fruto do seu trabalho de forma emancipada e humana. Para tanto, a educação escolar que visa a qualificação do trabalhador além de oferecer as habilidades técnicas, precisa dar a esse trabalhador condições de emancipação e humanização.

Tais condições são propostas pela Casa Familiar Rural através do objetivo “formação integral humana”, sabemos que para efetivá-la a educação precisa estar vinculada às dimensões éticas, políticas, culturais, intelectuais, profissionais, ecológicas, dentre outras que contemplem o homem como pessoa e considerem a realidade em que ele está inserido. Em Adorno (1995, p.141) a educação deve estar voltada para a “produção de uma consciência verdadeira” que se refere à emancipação, o esclarecimento e a humanização dos homens, de tal forma a educação não se reduz a uma finalidade que é o enquadramento dos homens no mercado de trabalho, mas possibilita-lhe condições de resistência ao que é desumano.

Em Freire a humanização é “uma vocação dos homens. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p.30). A humanização é vocação porque faz parte da essência, da natureza dos homens, é um compromisso que o homem assume de estar numa busca constante da sua completude.

Para Freire (1987, p.41) a educação é um dos meios mais significativos para o ser humano se humanizar, porém ele ressalta que a educação tem uma dupla possibilidade: uma que é a “educação bancária”, que é desumanizante por não dar condições de emancipação e a outra que é a “educação libertadora” que é humanizadora, pois não se limita apenas a mera

transmissão de conteúdos, mas possibilita a transformação, a buscar do “ser mais”, a autonomia dos homens.

Buscando ir além da “mera transmissão de conteúdo”, as CFR’s da Transamazônica vêm se apresentando como uma metodologia inovadora, provocadora de mudanças, na qual a teoria e a prática desenvolvida tem como ponto de partida a realidade do educando, mas não fica apenas nessa realidade, pois se assim fosse se limitaria.

Um das formas de se encontrar com a realidade do/a educando/a é o vínculo com a família e com a comunidade, pois este permite a troca de experiências e a convivência com o outro, fortalecendo assim as relações entre teoria e prática. Dessa forma o processo de desenvolvimento do meio rural, por meio da formação dos educandos na CFR, só pode ser entendido quando considerado as relações humanas. Nessa perspectiva, a educação do campo não se limita a alfabetizar por alfabetizar e “A prática produtiva pressupõe a existência de uma aprendizagem envolvendo o processo de trabalho bem como as relações sociais de produção que geram um tipo de ‘saber social’” (DAMASCENO, 1993, p. 57).

Gesta-se aqui um saber oriundo da prática, do processo de trabalho, que decorre de habilidades e formas do agricultor se relacionar e assegurar sua existência no meio rural e são as relações na comunidade, na associação, na família e na própria CFR que possibilitam o desenvolvimento enquanto pessoa, ou mais especificamente a formação humana.

CASA FAMILIAR RURAL DE PACAJÁ: reflexões sobre a prática

No município de Pacajá, região da Transamazônica a discussão em torno da proposta de implantação da Casa Familiar Rural (CFR) se iniciou no ano de 1994, influenciada pelo Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST), com a participação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pacajá, movimentos sociais e líderes religiosos ligados à igreja católica que lutavam/lutam pelos interesses dos homens e mulheres do meio rural. Discutia-se nesse contexto, a influência da educação para o desenvolvimento regional, dando ênfase à educação oferecida na zona rural que não contribuía para o desenvolvimento da produção familiar por ser desvinculada da realidade dos jovens agricultores e por não considerar as peculiaridades locais.

O público alvo da CFR de Pacajá são moradores de áreas de difícil acesso como os Projetos de Assentamento e comunidades diversas situadas nos quilômetros finais das vicinais que na maioria possuem o ensino fundamental incompleto.

O regime de funcionamento da CFR de Pacajá é o de semi-internato, que prevê um ritmo de duas semanas na Casa Familiar e três semanas na propriedade, totalizando treze alternâncias durante um ano; nesse contexto os jovens têm a possibilidade de combinar a formação escolar com as atividades que realiza na propriedade.

Quando está na propriedade, o jovem realiza a partir do plano de estudo, uma série de atividades juntamente com a família; são atividades práticas e de pesquisa que tem como base o sistema produtivo da comunidade, o jovem então faz levantamentos, aponta os problemas e as dificuldades que serão discutidas posteriormente na CFR. Durante esse período os monitores visitam a propriedade para orientar e acompanhar os jovens. As atividades na propriedade fazem parte tanto da formação profissional como da formação geral, além de atividades comunitárias envolvendo trabalhos práticos relacionados à agricultura, aspectos religiosos, esporte e lazer.

Para acompanhar as atividades da alternância existe uma série de fichas, nas quais são observados os aspectos da formação profissional, formação geral, atividades de estudo (leituras, exercícios teóricos e práticos) atividades práticas na comunidade e atividades de socialização dos jovens e demais moradores.

Em relação a essa formação por alternância os jovens destacaram¹⁰⁷:

O modo de ensino aqui aprende mais, na escola tradicional só é o teórico, na CFR é prática e teórica.

Tendo atividades aqui na Casa e na propriedade, podemos vê o que aprendemos mesmo, podemos fazer mudanças lá no lote, já fizemos muita coisa lá do que aprendemos aqui.

Estudar aqui é bom porque estudamos de um jeito diferente, assim estudamos coisas do lote aqui, e coisas que aprendemos aqui, lá.

Compreende-se a partir dessas colocações, que os jovens colocam a pedagogia da alternância desenvolvida pela CFR como uma proposta de formação diferenciada, ou seja, percebem a CFR como uma escola que integra as disciplinas do ensino fundamental ao trabalho desenvolvido por eles na propriedade. Os jovens valorizam a alternância, sobretudo pela possibilidade de conviverem com a família, trabalhando na propriedade e utilizando nesse trabalho os conhecimentos adquiridos no tempo em que estão na CFR, assim esses conhecimentos são vistos como orientações para a aplicação prática na propriedade. Segundo

¹⁰⁷ In: entrevistas semiestruturadas. Não foi feita nenhuma alteração ortográfica ou didática nas respostas dos jovens.

Gilly (GILLY, s/d, p.39) a formação por alternância possibilita aos jovens o compromisso, o interesse, a responsabilidade e condições para dialogar com a comunidade.

Os jovens também ressaltam que a dinâmica de alternar a formação entre a CFR e a propriedade foi significativa para os pais optarem pela Casa e não por outra instituição. Segundo Silva (2003, p.210) os pais mostram maior interesse pela CFR, sobretudo pela pedagogia da alternância, estando embutido nessa escolha um valor econômico da força de trabalho dos filhos na unidade produtiva, ou seja, estando um tempo no centro de formação escolar e outro na propriedade, o jovem pode continuar participando das atividades agrícolas e domésticas desenvolvidas pela família.

É justamente neste ponto que a CFR surge como um espaço importante e viável, onde pode ser o ponto de partida para que, tanto o jovem, como a família, tenha oportunidade de criar um futuro profissional visando o desenvolvimento da propriedade rural familiar, uma vez que tem como objetivo dar meios para que os jovens sejam empreendedores do meio rural, criando suas próprias condições de trabalho em sua comunidade a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que ele é capaz de gerar.

O Projeto Pedagógico das CFR's da Transamazônica apresenta como objetivo geral:

Educar e qualificar através da Pedagogia da Alternância os jovens, filhos e filhas de agricultores familiares, através da construção do conhecimento, habilidades e atitudes necessárias ao bom desempenho profissional, utilizando eficientemente as tecnologias mais avançadas para o desenvolvimento da agricultura familiar, melhorando a qualidade de vida e oportunizando concluir o ensino fundamental e/ou médio profissionalizante, necessários para o exercício pleno da cidadania no campo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CFR's, 2013, p.3).

Portanto, o aluno é formado para desenvolver atividades na agricultura a fim de melhorar a produção agrícola da propriedade e, essa formação direcionada à qualificação para o trabalho prático acaba enfatizando mais a formação técnico-profissional do que a formação integral humana. De tal modo o/a educando/a é preparado/a na dimensão teórica e prática para intervir nas atividades desenvolvidas em sua propriedade visando o desenvolvimento de sua comunidade e não necessariamente o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

A formação profissional é muito importante para os jovens, porém o trabalho não deve/deveria se tornar o objetivo principal da formação desenvolvida pelas CFR's; e o trabalho pode ser um princípio norteador das práticas educativas e para tanto é preciso:

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.27).

Nessa perspectiva, o trabalho assume um caráter mais crítico, não somente ligado a produção, mas à todas as dimensões da vida humana, na busca da autonomia pessoal, intelectual e profissional o que gera mudança pois a preocupação deixa de ser com o aspecto prático-utilitário e passa a ser com a formação integral dos sujeitos.

Vale ressaltar que mesmo sem muita ênfase, o objetivo acima apresentado também trata de “exercício pleno da cidadania no campo” e de tal forma podemos compreender que a proposta das CFR’s não é apenas de preparação dos jovens para o trabalho, mas também de preparação dele como cidadão, com princípios de autonomia e responsabilidade social abrangendo os aspectos gerais, profissionais e humanos durante o processo de formação, de tal forma o projeto tem um caráter humanista “[...] que coloca a pessoa em primeiro plano, mas não a pessoa sozinha, independente, e sim a pessoa com os outros, a pessoa fazendo parte da comunidade em função de um desenvolvimento em interação” (GIMONET, 1999, p.44).

Nesse sentido, o jovem é o centro do processo de formação, mas o vínculo com os monitores, com a família e com a comunidade são significativos para efetivar a proposta das CFR’s. Todas essas questões são elementos indicativos da proposta de “formação integral humana” das CFR’s.

O coordenador pedagógico da CFR afirma que a formação profissional se sobressai na formação dos jovens, segundo ele porque para a formação profissional há estrutura, parcerias, recursos, técnicos formados na área e maior interesse dos pais e comunidade porque os resultados são visíveis. O coordenador ressalta ainda a necessidade de enfatizar mais a formação humana:

A CFR tem uma ótima formação profissional, prepara muito bem os jovens. Mas eu sei da necessidade de formação humana, cultural para os jovens, para assim ter uma formação completa. Tenho muita vontade de transformar essa Casa, de trazer projetos, cursos que envolvem cultura, tradição do lugar, projetos de reciclagem, formação de bandas, fanfarras, história da comunidade, formação social, envolvendo relações humanas política,

economia, enfim uma formação deles enquanto pessoas (Coordenador Pedagógico)¹⁰⁸.

Nesse relato, a formação humana é vista como uma parte significativa para atender o objetivo de formação integral da CFR, compreendendo aspectos da cultura, da ecologia, da sociedade, das relações humanas, dentre outros que possibilitam a formação dos jovens como cidadãos e não apenas como trabalhadores do meio rural. Em um sentido mais amplo, a formação integral humana se efetiva na medida em que produz humanidade, destrói a desumanidade, supera a barbárie para que a cultura realize suas promessas e trabalha para a “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p.141), deste modo a formação na CFR, enquanto proposta de “formação integral humana” deveria/deve garantir aos jovens condições de emancipação, de reflexão e de afastamento de tudo o que prejudica sua humanidade.

Sobre a formação desenvolvida pela CFR de Pacajá, destacam-se os seguintes relatos dos monitores:

A CFR dá mais uma formação técnica, mas também é uma formação para a vida, aposto que os meninos daqui sabem se virar muito melhor que os alunos da cidade, aqui eles tem uma formação diversificada que envolve questões políticas, sociais. Toda quinta feira a noite trazemos a chamada intervenção que é voltada para a formação humana, vem o movimento social, movimento de mulheres, tem palestras sobre saúde, violência, política, fazemos de tudo para dar a eles uma boa formação (monitor 1).

Os jovens saem daqui com uma boa base técnica profissional, eles tem noção de apicultura, de zootecnia, piscicultura, agricultura. A formação humana dos jovens se dá na relação que eles mantêm entre eles e nós monitores, na relação de trabalho de limpeza e organização dos alojamentos e demais espaços da Casa, nos momentos de lazer e convivência geral do internato (monitor 2)

A formação da Casa é muito boa, as disciplinas técnicas preparam os jovens para melhorar a propriedade. A CFR é modelo de educação do campo, é preciso que as disciplinas, principalmente da base comum, trabalhe na perspectiva de fazer da formação daqui, uma formação diferenciada, de uma formação cultural (monitor 3)¹⁰⁹.

Os monitores como técnicos responsáveis pelo acompanhamento e assistência das atividades desenvolvidas na CFR e pelas atividades técnicas desenvolvidas pelos jovens na

¹⁰⁸ In: entrevistas semiestruturadas. Não foi feita nenhuma alteração ortográfica ou didática nas respostas dos entrevistados.

¹⁰⁹ In: entrevistas semiestruturadas. Não foi feita nenhuma alteração ortográfica ou didática nas respostas dos entrevistados.

propriedade, possuem uma visão positiva da formação que a CFR oferece, principalmente no que se refere à formação profissional. A ênfase ao aspecto profissional engloba um sentido de preparação do jovem para o trabalho, para que ele contribua para as melhorias das condições de vida da sua propriedade.

Na visão dos monitores, a formação humana está associada tanto à convivência, quanto ao cumprimento de atividades diversificadas que possibilitam o desenvolvimento da responsabilidade, da sociabilidade e o desenvolvimento pessoal dos jovens. Calvó (1999, p.23-4) afirma que, esses momentos de atividade englobando a conservação dos espaços, as responsabilidades em casa, os jogos, a organização das atividades semanais, o diálogo (...) são instrumentos extremamente educativos que contribuem significativamente para a formação do jovem em todos os aspectos da pessoa humana e, diferenciam a CFR de outras instituições que se limitam apenas a formação escolar; e é nessa lógica que os monitores percebem a CFR como modelo de educação.

O relato do monitor 3 coloca a responsabilidade de uma formação diferenciada, principalmente para as disciplinas da formação geral, como se as disciplinas da base profissional não pudessem também tratar de temas ligados à formação humana. Essa é uma concepção de formação profissional limitada, determinada pelo mero “saber fazer”, com pouco ou nenhum compromisso com a humanização e a liberdade dos homens (KUENZER, 1989, p.191).

A formação profissional comprometida com a humanização dos homens está vinculada à concepção de que por meio do trabalho é possível conquistar a emancipação, porém numa sociedade capitalista essa possibilidade é quase nula, pois o trabalho nessa sociedade “[...] pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo que a ele pertence” (MARX, 1982, p.412) como membro do mecanismo capitalista, o trabalhador não possui nenhuma liberdade, ou seja, o trabalho que ele faz é totalmente planejado pelo “patrão” que fornece instruções acerca do que e em que tempo deve ser feito o trabalho, assim o trabalhador é apenas um executor de tarefas, é apenas um produtor de mercadorias que geralmente não consome, pois não ganha o suficiente para isto; nesse contexto o trabalho é desumanizador.

Por isso a necessidade da CFR se apresentar como uma metodologia inovadora, provocadora de mudanças e que garanta além de formação profissional, a emancipação dos sujeitos. Para tanto, ao propor uma formação integral a CFR precisa ultrapassar o aspecto profissional de preparação do jovem unicamente para o trabalho e garantir a ele uma

formação propiciadora de cidadania, de cultura em seu sentido amplo, os quais abrangem valores éticos, políticos, espirituais, estéticos e acima de tudo humanização. Uma formação assim cumpriria um dos mais importantes objetivos da educação, que é a desbarbarização do campo (ADORNO, 1995, p.126). A barbárie, nesse contexto não representa um ato de violência física, mas um estado contrário à cultura, aquele em que a cultura não cumpriu suas promessas e, a desbarbarização representa a resistência à barbárie, a transformação desse estado em emancipação.

De forma geral, percebe-se que a CFR de Pacajá, mesmo com todas as suas limitações é uma proposta inovadora e viável de educação no meio rural e vem se constituindo como um instrumento de contraposição à escola que durante muito tempo foi oferecida aos sujeitos do campo. Faz-se necessário um novo olhar sobre as práticas desenvolvidas, para que elas não se fechem somente numa dimensão prática e utilitarista e abandonem o objetivo proposto de formação integral.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Quando se propõe a discutir educação do campo, é necessário ressaltar a necessidade de se pensar uma proposta de educação que seja produzida desde o seu lugar, respeitando as suas especificidades. A experiência educativa das Casas Familiares Rurais, por meio da pedagogia da alternância vem se constituindo como uma proposta inovadora, por propor uma formação que não se limita apenas aos conteúdos determinados pelos programas oficiais de ensino, mas sim uma formação integral, visando a diminuição do êxodo rural e o desenvolvimento das pessoas e do meio.

Durante a realização deste estudo, pode-se constatar que a experiência educativa desenvolvida na CFR de Pacajá contribui para a formação dos jovens, todavia faz-se necessário destacar que a formação profissional, direcionada à qualificação na agricultura em seu exercício prático é privilegiada. A formação humana que se tem, ainda é muito limitada, sendo que a preocupação maior é com a preparação do jovem para o trabalho.

Todavia, a formação desenvolvida pela CFR de Pacajá apresenta alguns elementos que podem ser caracterizados como mediadores da formação humana, tais como palestras que tratam sobre política, educação ambiental, relações humanas; convivência em regime de semi-internato que exige responsabilidade, cooperação, etc., a importância que se dá ao jovem como centro do processo de formação, visando o desenvolvimento de sua personalidade e

atividades ligadas ao conteúdo do eixo humano que englobam questões religiosas, culturais e de lazer. De tal modo é possível compreender que apesar da formação profissional ter um espaço mais amplo, existe uma tentativa de colocar a formação humana no processo educativo da CFR de Pacajá.

Mesmo com todas as limitações, a CFR de Pacajá tem uma importância significativa para a formação dos jovens, pois ela proporciona um aprendizado que atende as especificidades rurais, que além das disciplinas da formação geral, propõe-se a prepará-lo para o trabalho visando o desenvolvimento do meio. Além de ser uma educação construída pelos sujeitos que dela fazem parte, uma vez que se compartilham os saberes e inserem a família na elaboração na escolha dos conteúdos desenvolvidos na CFR de acordo com a realidade da propriedade agrícola.

De forma geral, entende-se que as possíveis lacunas existentes entre o prescrito e o realizado na CFR de Pacajá-Pa podem ser superadas e assim avançarão ainda mais na conquista das expectativas e dos próprios objetivos que ela propõe, principalmente ao que se refere “a formação integral humana” e isso exige um trabalho contínuo envolvendo todos os envolvidos no processo, além de estrutura, recursos e profissionais qualificados. Por ser uma experiência flexível à mudanças, construída em processos, uma reconstrução não é impossível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Teoria da Semicultura. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) nº 56. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CALVÓ, P.P. Introdução: Centros Familiares de Formação em Alternância. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância**: alternativa e desenvolvimento. Brasília, DF: Dupligráfica, 1999.

_____;MARIRRODRIGA, G.R. Formação em Alternância e Desenvolvimento local: o movimento dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA).

CASAS FAMILIARES RURAIS. **Projeto Político Pedagógico**. In: Proposta Pedagógica de Educação do Campo. Pará: 2013.

DAMASCENO, M.N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M.N (Orgs.) **Educação e Escola do campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FUNDAÇÃO VIVER PRODUZIR E PRESERVAR. **Projeto de Consolidação da Produção Familiar e Contenção dos Desmatamentos na Transamazônica e Xingu**. Disponível em: http://www.fvpp.org.br/projetos_detalhe.aspx. Acessado em 22 de março de 2016.

GILLY, P. **Manual das Casas Familiares Rurais**, N°. 1 e 2, sd. (mimeo).

GIMONET, J.C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância**: alternativa e desenvolvimento. Brasília, DF: Dupligráfica, 1999.

KUENZER, A.Z. **Pedagogia da fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, K. **O capital**: crítica de economia política. São Paulo: DIFEL, 1982.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da Formação Humana**: tarefa da filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>>, acessado em 15 de agosto de 2008.

SILVA, L. H. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**: experiência brasileira. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 05, São Paulo, 2008.

_____. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? – Viçosa: UFV, 2003.

A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA (PA)

Rosiane Moraes Peixoto¹¹⁰
rosianepeixoto1@hotmail.com
UFPA

RESUMO: Esta produção científica tem como objetivo analisar a importância participação dos Movimentos Sociais do Campo na construção do Plano Municipal de Educação do município de Abaetetuba – PME. Compreendendo o valor da participação social no processo de construções democráticas. E para isso, optou-se pela metodologia da pesquisa participante, análise documental e levantamento bibliográfico. Neste cenário foi possível entender que os movimentos sociais têm força política e intelectual para o desenvolvimento de políticas educacionais por meio de suas relevantes enunciações.

Palavra-chave: Educação do campo; Movimentos Sociais; Participação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida em Abaetetuba município do estado do Pará, no Brasil. Pertencente a Microrregião de Cametá, que por sua vez, integra a Mesorregião do Nordeste Paraense. É a cidade-pólo da Região do Baixo Tocantins e a 7ª mais populosa do Estado. O Município de Abaetetuba encontra-se, distante em linha reta 72 km de Belém (capital), localizado à margem direita do rio Marataúira, um dos afluentes do estuário do Rio Tocantins, integra a Microrregião de Cametá (Mesorregião do Nordeste Paraense). As Coordenadas geográficas indicam 01°43'31'' S e 48°53'31''. Possui uma área territorial de aproximadamente 1.610,606 Km². A população urbana é estimada em 86.614 pessoas distribuídas em 17 bairros em uma área de aproximadamente 17 Km², enquanto 60.653 residem na zona rural, compreendendo a região do arquipélago (72 ilhas) e região das estradas (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas), conforme dados do IBGE/2010.

A partir das vivências ocorridas nas discussões que elaboraram o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba surgiu a inquietação em desenvolver uma proposta de pesquisa que viesse entender a importância da participação dos Movimentos Sociais do Campo na construção de ações educacionais para as regiões campesinas. O referido Plano municipal de

110 - Professora da Educação Básica, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, Gestão e Supervisão Escolar e Educação do Campo: Desenvolvimento e sustentabilidade do campo na Amazônia; Licenciada Plena em Letras, Membro do Grupo de Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia - GEPEME/UFPA.

Educação - PME teve seu início a partir da I Conferência Municipal de Educação de Abaetetuba em 2009, desde então se estabeleceu a organização de Pré-conferências e Conferências Municipais de Educação, considerando a importância da participação social nesse processo e buscando compreender os anseios e perspectivas em prol da cidadania por uma educação de qualidade e de direitos. O PME norteará as ações educacionais do município por um andamento de dez anos que correspondem a 2015 até 2025, assegurando a lei nº 437 que designa o referido documento municipal. Em relação a participação das segmentações que organizaram esta construção coletiva é importante ressaltar que:

Participaram dessa Comissão representante das seguintes entidades: Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, Conselho Municipal de Educação - CME, Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes - CMDCA, Câmara Municipal de Abaetetuba, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Fórum de Educação do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará- SINTEPP subsele de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará - UFPA, Instituto Federal do Pará - IFPA, Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba-AMIA, Diocese de Abaetetuba e Pastoral do Menor. (PME, 2015, p. 10).

Assim é possível compreender os desdobramentos da participação dos Movimentos Sociais do campo e suas contribuições no processo de construção do PME analisando os caminhos para o desenvolvimento das políticas educacionais específicas para as demandas da região do campo no município de Abaetetuba. Observando a negligência de um sistema que resiste em silenciar as falas de uma demanda que vem se fazendo presente por meio da participação social. Neste cenário, se faz necessário interpretar as vozes das representatividades dos Movimentos Sociais do campo, que conforme estabelece Brasil (2010), por meio do Decreto nº 7.352, são: ribeirinhos, quilombolas, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, agricultores, pescadores, assentados, etc. para assim contribuírem com uma proposta educacional dirigida especificamente para esta demanda.

A dificuldade de sintonia das políticas educacionais que historicamente vem desconsiderando a cultura e identidade dos povos do campo, desperta contínuos questionamentos quanto à função da escola. Estes questionamentos surgem pela necessidade de alternativas que possam garantir o acesso, a permanência e a formação para o desenvolvimento social, político, educacional e sustentável do meio em que vivem esses

sujeitos. Sujeitos que buscam caminhar incansavelmente na direção de uma formação possível, de qualidade e adequada a sua realidade, compreendendo os problemas encontrados no campo para então intervir e explicar os fenômenos científicos e culturais, resultando em novos conhecimentos integrados a uma formação mais abrangente.

E neste processo de construção foi necessária a criação de uma Comissão Organizadora e consequentemente após o término do período de construção do PME, foi criada a Equipe de sistematização e monitoramento. Ressalta-se que essa comissão é constituída por profissionais de educação, técnicos, gestores públicos, e membros dos movimentos sociais, sendo que este último será a base para o desenvolvimento desta pesquisa como representatividades significativas no universo de saberes manifestados pelos sujeitos sociais, culturais e políticos.

Os objetivos desta pesquisa visa analisar a participação dos Movimentos Sociais do Campo na construção do Plano Municipal de Educação no município de Abaetetuba. Compreendendo a importância da participação social. Para tanto, a metodologia dessa pesquisa está sendo desenvolvida por meio da pesquisa participante, a análise documental e as entrevistas que aconteceram após o término da construção do PME.

Neste percurso foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas, questionários, etc. Foram entrevistados alguns representantes dos movimentos sociais do campo que tiveram uma enunciação de grande relevância. A primeira entrevista se deu com o representante da Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba – AMIA e segunda com uma das representantes do Fórum regional de educação do Campo – FORECAT da Região Tocantina II.

Em relação a pesquisa participante, observa-se que este processo mobiliza a autonomia de participar, ao envolver a comunicação entre o pesquisador e objeto de estudo, alicerçando nossas reflexões na participação.

Segundo Brandão & Borges (2007), na pesquisa participante é preciso considerar que o conhecimento é essencial, ele motiva a formação de representantes dos movimentos sociais ou grupos em geral. Cidadãos que estejam aptos a dialogar, propor e articular com as demais estruturas sociais novos e melhores cenários dos quais hoje estão inseridos refletindo a cerca do desenvolvimento das futuras gerações. Os saberes do senso comum são relevantes neste processo de construção do conhecimento caracterizados pela ciência do homem comum, em contraposição de ideias a cultura dominante da ciência clássica. Considerando a participação

em sentido mais amplo e constante na perspectiva da realidade social. E ainda os referidos autores ressaltam que na pesquisa participante:

No que concerne às distinções das estruturas sociais, como um alicerce que sustenta e constitui um determinado povo, estruturas estas que correspondem às demandas sociais específicas, se compreendem por meio de formas da pesquisa participante e que se adéquam em planos de relações recíprocas de responsabilidade e compromisso nas ações coletivas. Desta forma, os aspectos das pesquisas participantes caracterizam-se por propiciar momentos em que os sujeitos sociais mais distintos tenham a possibilidade e o direito de dialogar de igual para igual nas ações educacionais, políticas e sociais, etc. As pesquisas participantes colocam face-a-face pessoas e agências sociais entre “eruditos” e “populares” (BRANDÃO & BORGES, 2007; p. 53).

As experiências da pesquisa participante acontecem no contexto popular, dentro das estruturas sociais muita das vezes marginalizadas, esquecidas e que estão à mercê da sociedade, por estarem inseridas no contexto das mazelas sociais. Porém, são estruturas que se fortalecem e se movimentam por melhorias em todos os aspectos que os envolvem de forma particular e coletiva. Considerando às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. (BORBA, 2007; p. 43).

Com isso, surge a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira foi construído o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba? Desta maneira atenta-se para o objeto desta pesquisa que será a participação social. Para tanto a pesquisa está estruturada de acordo com a relação que se faz entre: A enunciação dos sujeitos sociais do campo na construção de políticas públicas, e após será discutido sobre Os desdobramentos da participação dos movimentos sociais do campo na construção do PME e para finalizar será considerado um diálogo sobre A inquietação vinda das mazelas sociais transformadas em estímulo a mobilização social.

A ENUNCIÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Os muitos discursos culturais podem sofrer mudanças ao se encontrarem em meio a culturas dominantes, mas as linguagens que deram origem a ele podem continuar a existir por meio das relações sociais. As culturas dominantes forçam sua permanência e buscam cada vez mais seu próprio crescimento, principalmente diante da atual tecnologia que se alastra nas sociedades em geral.

Os conhecimentos do senso comum enunciados na vida cotidiana fazem parte das falas culturais propagadas pelos sujeitos sociais. Essa é razão pelas quais homens e mulheres praticam culturas. A força popular tende a continuar em muitas sociedades. Observa-se nas evidências traçadas por Sarlo (1997), em “O novo não nega o anterior” e que presente e futuro caminham intercalados, e que um nasce do outro. Isto coloca em evidência que a força do povo pode fortalecer ou enfraquecer uma ou mais culturas. Ressalta-se que as manifestações culturais têm suas raízes históricas relacionadas a cada região, realidade e sociedade. De certo modo é preciso garantir que cada cultura se perceba em meio a outras culturas, visando assim tornar possível identificar o tipo de identidade cultural que as sociedades possuem. Enfim devemos analisar os pontos convergentes e diferentes das diferentes culturas a partir de suas múltiplas linguagens, isso significa praticar comunicação e pensar que civilização e cultura caminham juntas e tudo isso por conta da produção de conhecimentos culturais.

Considerando, pois, a cultura, como capaz de abarcar “modos de vida global” vida que, no acréscimo de Thompson, representa sempre uma luta, que é de classe e se dá também no campo dos valores e dos interesses, por que pessoas “experimentam” suas vivências, situações e relações produtivas como necessidades e interesse, mas também como antagonismo, tratam essa “experiência” em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras. Os seres humanos estão constantemente engajados em refletir sobre sua própria “experiência”, bem como a dos outros e assim cresce sua compreensão da vida social, sua cultura, enfim, ainda que não apenas dela (FENELON 1993, p. 90).

Acontece que no âmbito desta pesquisa, não somente os movimentos sociais do campo como os profissionais e trabalhadores da educação, gestores e outros sujeitos sociais aqui representados devem ter um pensar direcionado para a coletividade, devido sua origem ou dela fazer parte, assumir-se como uma representatividade é ter principalmente o compromisso social para assim lutar e reivindicar seus direitos nesta construção democrática. Fazendo com que se possibilite a escuta de vozes silenciadas historicamente, considerando também a memória e a cultura como elementos importantes nesta discussão.

De certo, ao serem vivenciadas pelo povo, as vozes acabam por serem transformadas em lutas populares, caminha com as heranças culturais movidas pela negação de direitos. Malinowski (1984), afirma que os movimentos são motivados muitas vezes pela angústia diante de um ambiente conflituoso, ou mesmo individualmente o sujeito passa por desafios e busca diante dos mistérios impenetráveis melhores condições de vida.

(...) as formas são também não racionais; não apelam pela “razão” por meio do panfleto ou do sermão ou do palanque do orador. Elas impõem uma variedade de sanções pela força, o ridículo, a vergonha, a intimidação. Mas o conteúdo ou o significado desta cultura não podem ser qualificados facilmente de conservadores, por que na realidade social o trabalho se libera cada vez mais, década após década dos controles senhoriais, paternais das paróquias e da corporação, distanciando-se da dependência direta em que ficavam a princípio os clientes da gentry. Em consequência, temos uma cultura costumeira que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes (THOMPSON, 1998, p. 19).

A cultura popular se caracteriza como rebelde, e isso se dá necessariamente em razão de se manter a defesa dos costumes. Observamos que a cultura é um conjunto de diferentes recursos em troca com o escrito e com o oral entre dominante e dominado. A cultura é movimento, é fluxo contínuo. Assim, dentre as múltiplas realidades evidenciadas pelas representatividades dos movimentos sociais do campo, manifestadas de forma oral, nos inéditos e valiosos debates ocorridos na construção de propostas educacionais asseguradas, implementadas ou criadas nas metas escritas no Plano Municipal de Educação do Município de Abaetetuba, por exemplo. Plano este que terá dez anos de vigência independentemente de governo “A” ou “B”, tornam-se momentos históricos e de grande relevância nos aspectos educacionais, sociais e políticos na sociedade! São construções participativas que terão como pressupostos o pensar social do agora, para a melhoria das futuras gerações, através do compromisso e da responsabilidade com a educação, galgada a participação dos sujeitos sociais ou “plebeus” comprometidos com o coletivo, e que se fizeram valer na presença de “patrícios” da atualidade.

É sabido, que as relações sociais nos espaços de construção de políticas públicas perpassam muitas das vezes por muitas crises e agitações principalmente entre as diferenciadas demandas mais precisamente em relação à diversidade social e cultural, ocasionando com isso constantes debates, entraves e até mesmo retrocesso no desenvolvimento destas construções. No que diz respeito às discussões e ações coletivas e

interativas entre estado e sociedade civil, pode-se evidenciar que “a construção histórica destas relações, no sentido de que elas são objeto da política e, por tanto transformáveis pela ação política” (DAGNINO, 2002, p. 281).

Ocorre que, a participação dos povos do campo vem tomando proporção, mesmo sendo considerada pelas classes dominantes como um discurso sem valor ou merecimento de quaisquer tipos de credibilidade. A participação vem sendo aprimorada a cada momento e manifestada como instrumentos de discussões, e esta dinâmica de toda e qualquer forma se fortalece na configuração de poder, uma vez que as pessoas se envolvem afetivamente e efetivamente com as políticas de construção do espaço democrático com o intuito de mudanças e melhorias no cenário que ainda se encontram.

Em relação às discussões estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Abaetetuba e de muitas outras discussões participativas, principalmente as quais discutem as temáticas relacionadas a diversidade e inclusão, é necessário analisar com muita cautela os desdobramentos destes processos. Ainda como exemplo, os programas e projetos do governo federal e construções de políticas públicas engendradas em conferências, audiências públicas, planos, seminários, plenárias e outros eventos e articulações desenvolvidas nos contornos políticos e do senso comum, é notório que a participação dos movimentos a convite dos governos, caracteriza-se na idealização, na forte discussão em processo de elaboração de propostas. Infelizmente, se estabelece a uma tímida participação no momento da implementação destas ações, em andamento ou já construídas, oriundas destes instrumentos políticos. No entanto é perceptível neste contexto como é importante para as instituições governamentais à presença de representantes dos Movimentos Sociais nas acolhidas ou termos dos grandes trabalhos, ações ou eventos. Para assim, evidenciar uma determinada/suspeita participação que muito convêm suas dinâmicas em políticas de conveniência para o governo ou mesmo determinadas instituições.

O que se vê é uma grande restrição no momento da institucionalização destes programas e projetos como, por exemplo, no que tange o acompanhamento na elaboração de editais, processos seletivos especiais ou não, elaboração de desenho curricular específico e necessários a determinadas demandas, calendários especiais e outras propostas específicas que muito seriam progressivas com a participação crítica, vivenciada e efetiva dos movimentos sociais.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba – PME:

Depois de elaboradas as metas e estratégias deste PME de Abaetetuba, o documento foi reproduzido e encaminhado para as escolas do território, entidades, conselhos e instituições a fim de ser analisado pela comunidade em geral, sendo que, no mesmo mês foram realizadas quatro Pré Conferências com representação de 3 (três) profissionais da educação, por escola, e representantes da sociedade civil organizada sendo distribuídos de acordo com divisão territorial, nos dias 26/05/15 (cidade), 27/05/15 (ilhas), 28/05/15 (estradas e ramais) e 29/05/15 (entidades e escolas estaduais). Registrou-se um quantitativo de aproximadamente 350 participantes nas Pré Conferências. E nos dias 08 e 09 de junho de 2015 foi realizada a **III Conferência Municipal de Educação** com o tema: **“Planejando a próxima década”**, no salão paroquial Nossa Senhora da Conceição, na qual participaram aproximadamente 250 pessoas, que analisaram e votaram pela aprovação das Metas e Estratégias do PME, (PME, 2015, p. 12).

É importante entender de que maneira ocorreu a organização do Plano Municipal de Educação, reafirmando a convicção de que a política pública deve ser construída coletivamente, no caso do PME, com a participação de várias instituições e sujeitos na produção de uma determinada política educacional, em especial a que designa a Educação do Campo, categoria esta que também deve ser entendida como um Movimento Social neste contexto participativo. Como se vê no documento do Plano Municipal de Educação – PME, a participação social tem grande relevância nos mais amplos contextos e espaços educacionais, porém o representante dos Movimentos sociais do campo mais especificamente da Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba - AMIA revela que em relação aos avisos, convites e divulgação das reuniões e conferências do PME muitas das vezes não foram convocados, afirmando que a entidade não recebeu todas as devidas convocações para participar das conferências ou reuniões de Monitoramento e Sistematização, ressalta que:

Não! Nós não recebemos os convites. Inclusive nós questionamos numa reunião, questionamos isso né, que as reuniões eram agendadas por redes social e a gente, claro tem redes sociais e tal mas, mas algumas pessoas não! Então isso acaba dificultando até por que você enquanto instituição, você precisa estar aí com documentos formalizado né, pra poder, então assim, em algum momento, inclusive esta foi uma das questões também em que a gente não acompanhou algumas atividades por não ter conhecimento da data horário, local da reunião, por falta de convocação. (...) na verdade (...) teve um período em que (...) não chegava, (...) era convocado pelo wat zap, (JUCIRLEI BARBOSA RODRIGUES, 2016.).

O representante da AMIA esclarece que as convocações ocorriam, porém na maioria das vezes não chegavam a seus destinos, que eram exatamente as sedes das associações. E ressalta que praticamente todas as associações do campo que constituem o Plano Municipal de Educação - PME, apesar de serem do campo possuem sedes próprias localizadas precisamente na sede do município, não entendendo o porquê desta falta de comunicação. Outro fato é que determinados meios de comunicação como o whatsapp tem acesso restrito nas localidades do campo, devido à ausência da internet nestes espaços. Neste sentido é possível analisar a questão da falta de entendimento em relação às especificidades do campo por parte dos profissionais da educação que compõem a equipe de sistematização e monitoramento e da gestão educacional que na época era a coordenação nata deste processo de construção no Fórum Municipal de Educação - FME. E o senhor Jucirlei Barbosa Rodrigues ainda enfatiza:

(...) alguns profissionais de educação tem dedicação exclusiva para tarem ali e agente não tem todo este tempo pra ta toda a semana em reunião, todo dia em reunião, é assim, ultimamente o fórum tem tomado muito tempo, e nós enquanto movimento, enquanto AMIA nós não temos acompanhado, isso é fato, até porque a gente não consegue! A gente convive em vários conselhos, e toda semana tem Fórum de Educação...(JUCIRLEI BARBOSA RODRIGUES, 2016.).

O representante da Associação dos Moradores das Ilhas – AMIA justifica a sua ausência nas reuniões do PME, em razão dos múltiplos encontros ocorridos semanalmente geralmente na Casa dos Conselhos, reuniões estas que eram organizadas pela comissão de monitoramento e sistematização do Plano Municipal de Educação. Ele faz uma crítica em relação às cobranças da Comissão de Monitoramento e Sistematização ao destacar nas reuniões a ausência dos movimentos sociais em determinados momentos. E ainda ressaltando que os profissionais da educação partícipes do PME em sua grande maioria por serem funcionários públicos vinculados a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC são geralmente indicados pela Gestão Educacional e possuem dedicação exclusiva nos momentos de participação nas comissões de monitoramento e sistematização do PME, cada membro/funcionário público cumpre a carga horária de seu trabalho nas mencionadas reuniões do PME ou FME e recebem suas remunerações normalmente. Ao contrário da participação dos Movimentos sociais do campo que participam de forma voluntaria e possuem

vida pessoal, profissional e social além de serem assíduos representantes de suas entidades nos seus mais diversificados contextos participativos.

Em relação à identificação dos sujeitos sociais e políticos do campo, em Abaetetuba, as estruturas de participação social podem ser evidenciadas através da manifestação coletiva dos sujeitos sociais e políticos que assiduamente participaram da construção e elaboração de políticas e ações que implementam e norteiam as estruturas sociais no município, mais especificamente, os representantes (LÍDERES) dos movimentos sociais do campo que obtêm uma enunciação de grande relevância e pertinentes nas contribuições para o desenvolvimento das ações educacionais, no caso do plano municipal de educação - PME como os representantes das seguintes entidades: Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba - **AMIA**, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba - **STRA**, Associação dos Remanescentes dos Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba - **ARQUIA**, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - **SINTEPP**, Associação dos Artesãos de Brinquedos e Artesanato de Miriti de Abaetetuba - **ASAMAB**, Associação dos Remanescentes Quilombolas do Piratuba - **ARQUITUBA**, Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba - **MORIVA**, dentre outros representantes do Fórum Municipal de Educação - **FME**, Comissão Organizadora do Plano Municipal de Abaetetuba - **PME**, Fórum Regional da Educacional do Campo da Região Tocantina II - **FORECAT**, instituições de Ensino e Pesquisa e representantes do Governo Municipal de Abaetetuba na área da educação.

Essas organizações sociais do campo assim se constituíram na elaboração do PME de acordo com a participação de suas respectivas representatividades integrando as instituições de ensino e pesquisa, representantes de governo mais especificamente os representantes das Secretarias de Educação, como Secretaria Municipal de Educação - SEMEC e Terceira Unidade Regional de Educação do Estado - 3ª URE, bem como as instituições de ensino públicas e particulares do território e a relevante participação dos Movimentos Sociais. Vale ressaltar que o grande interesse por estas questões que engendram a participação foi atribuído por meio das vivências e experiências na trajetória profissional e educacional da pesquisadora por buscar participar de um assíduo conjunto de participação social em sua região compreendendo a grande significância destas ações para o desenvolvimento local e a relevância desta temática para a sua vida social, acadêmica e profissional ao fazer parte das ações participativas como membro das segmentações de Movimentos Sociais, Grupos e Entidades como: Fórum Paraense de Educação do Campo - FPEC, Fórum Regional de Edu.

Do Campo/Tocântina I – FORECAT, Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo, PORTARIA Nº 004/2012 - GS/SEDUC - NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 331141 no Diário Oficial, membro do Fórum Municipal de Educação do Município de Abaetetuba – FME, Associação Amazônia Alegre e Verde – AMAV, membro dos Grupos de Pesquisa, Sociedade e Extensão – Educação do Campo com ênfase nos Governos Municipais – GEPSSSED/UFPA, Grupo de Pesquisa, Memórias e Formação de Professores/UFPA. E anteriormente membro das seguintes organizações: Comissão municipal do PDE e PDE – Escola, Comissão Municipal do PDDE, PDDE-CAMPO, Comissão Municipal do Programa Mais Educação e da comissão de Levantamento da Situação Educacional – LSE e Conselho dos direitos das Mulheres. Sendo atualmente, parte integrante na construção coletiva do PME inicialmente como Coordenadora da Educação do campo na Secretaria Municipal de Educação, posteriormente como Movimentos Sociais membro da Associação de Brinquedo e Artesanato de Miriti de Abaetetuba – ASAMAB e atualmente como pesquisadora deste processo de construção acompanhando a equipe de Monitoramento e sistematização do PME.

E estas participações se estruturam, como momentos de soma de esforços em prol de políticas públicas voltadas para as demandas que vivem no/do campo, contribuindo para a reflexão sobre a produção do conhecimento do campo, no campo das políticas educacionais, do currículo e da formação e valorização dos educadores destas regiões. É necessário que haja a indicação de novas possibilidades de intervenção nos campos epistemológicos e sociais que oportunizem a materialização da cidadania ativa e o fortalecimento da esfera pública. E nesta perspectiva, desenvolver trabalhos voltados para as questões da Educação do Campo através de participação e fortalecendo as ações pertinentes neste contexto educacional em relação às práticas metodológicas dos profissionais da educação do campo por meio de programas, projetos, metodologia, calendário específico e adequado, currículo específico e formação continuada específica aos profissionais e trabalhadores da educação do campo. Além do compromisso com a formação dos educandos do campo que se caracteriza por praticamente 90% de todo o alunado do município de Abaetetuba.

Dentre as contradições da sociedade brasileira, tem presença a questão agrária, que, como diz Martins:

[...] tem a sua própria temporalidade, que não é o ‘tempo’ de um governo. Ela não é uma questão monolítica e invariante: em diferentes sociedades, e na nossa também, surge em circunstâncias históricas determinadas e passa a

integrar o elenco de contradições, dilemas, tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política. (MARTINS, 2000; p. 98-99).

O autor ressalta que a questão agrária se caracteriza como histórica; trata-se do período de um momento histórico e não simplesmente das diversas ocasiões políticas e econômicas. “A questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a questão da escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial” (MARTINS, 2000; p. 101).

É possível refletir estas questões ao adentrar no contexto do território abaetetubense onde é possível visualizar determinadas peculiaridades nas regiões de ilhas e várzeas que muito necessitam de políticas educacionais expressivas para atenderem as expectativas formativas desta determinada demanda social, a exemplo dos rios assoreados em que o fluxo constante dos barcos estimula as maresias fazendo com que haja um significativo alargamento dos rios e uma nova composição da água, em razão das barrancas caídas às margens de rios e igarapés ao longo da extensão das áreas ribeirinhas. Vale ressaltar também a questão da derrubada das palmeiras do miriti que em sua ampla resistência e junção de palmeiras em um dado espaço, caracterizam terra firme e propícia à moradia em suas dimensões, para a questão do plantio sem planejamento do açaí que atualmente está em evidência, além da extração acentuada do barro, ocasionando intensas e extensas áreas brejosas, pântanos que vão preceder um novo e desconexo cenário nos solos abaetetubenses ocasionando em médios prazos sérios impactos ambientais e sociais no decorrer da expansão destas atividades. Com isso, de que forma a escola se prepara para lidar com estas questões? É preciso ter competência teórico-metodológica para desenvolver políticas educacionais pertinentes capazes de atender estas especificidades, e para isso a vivência experimental é de suma importância. Como fazer ciência na perspectiva da Educação do campo, compreendendo o viver social e experimental e articulado com a pesquisa, a escola, o governo e a participação social. É necessário promover constantes mobilizações para que os movimentos sociais possam intervir neste processo, fazendo valer a participação social. Nesse sentido, a representante do Fórum Regional de Educação do Campo – FORECAT II coloca seu ponto de vista em relação aos questionamentos sobre a compreensão da educação do campo como um movimento social:

[...] Sim! É um movimento social! E aí quando você percebe assim a luta da educação no campo....(...) tem a questão dos sem terras né? E eles lutaram pela questão do alojamento deles dentro do assentamento (...) eles já construíram lá um espaço para que as crianças fossem alfabetizadas e criou-se aquele movimento lá da escola do campo entendeu? Da sociedade que vai buscar a qualidade do ensino, que vai buscar as políticas públicas entendeu? Todo, todo processo que até hoje a gente tem vivenciando esse avanço da educação no campo que não é pouco que hoje pode se considerar que já deixou de ser um programa pra ser.... pra ser uma política pública pro campo, entendeu? Essa mudança grandiosa que a gente conseguiu na legislação, entendeu? Por que quando era projeto, é um projeto de governo entendeu? E sai o governo e leva o projeto junto e política de estado não, sai governo, entra governo a política fica lá e é obrigatório tem que implantar essa questão aí entendeu? Então essa conquista se deu através dos movimentos sociais, através das organizações populares, das associações, Entendeu? Do campo que se criou, a associação dos quilombolas entendeu? Dos indígenas!(VALDIRA CALADO, 2016).

Portanto é de grande relevância a participação dos movimentos sociais em todas as segmentações que envolvem os processos educacionais na extensão das regiões que compreendem o campo, as políticas educacionais desenvolvidas para as demandas campesinas devem ser pautadas nos movimentos sociais.

Outro fato que chama a atenção em relação aos entraves que dificultam o desenvolvimento da educação do campo na região são os processos seletivos das instituições de ensino e pesquisa ou a seleção de professores para atuarem nos programas e projetos específicos para o campo na educação básica. É pertinente exemplificar o processo seletivo do Programa de Licenciatura em Educação do campo – PROCAMPO, em que os Movimentos Sociais mais exatamente o FORECAT, participaram desde a construção das demandas junto às universidades, porém nas turmas regulares do curso de licenciatura em educação do campo oriundas do PRONACAMPO os movimentos sociais foram praticamente excluídos de todo o processo de implementação do curso. Já em relação à educação básica, o município de Abaetetuba possui um número bem significativo de profissionais habilitados com graduação ou especialização em educação do campo, no entanto no Programa Escola da Terra, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC de Abaetetuba, não considerou estes importantes quesitos para a lotação dos profissionais da educação que foram indicados para ministrar aula ou coordenar os processos de formação específica para professores do campo no contexto da multisserie. Estes são exemplos de que no momento da implementação e organização das ações educacionais para o campo, os movimentos sociais são convidados a

participar. Porém no período de desenvolvimento da institucionalização das ações educacionais os movimentos sociais são totalmente excluídos do processo. Descaracterizando neste sentido as ações já institucionalizadas como políticas públicas.

Em relação à importância das representatividades dos movimentos sociais e a sua participação no processo de elaboração do PME podemos refletir em relação às principais características da prática social e as suas relações no que diz respeito à Educação do Campo, diante das consideráveis discussões na questão da transformação e mudança no contexto de evolução e participação ao longo de sua história.

OS DESDOBRAMENTOS DA PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PME

Ao longo da construção do Plano Municipal de Educação – PME foi possível analisar os desdobramentos da participação dos Movimentos Sociais do Campo no processo desta construção. Dando ênfase a contribuição dos Movimentos Sociais atuantes na Educação do Campo. E para estabelecer uma construção coerente que tivesse a incumbência de atender as especificidades locais foi necessário desenvolver um trabalho de interação com a realidade do território, nesse sentido foi de grande importância articular os mais variados conhecimentos manifestados pelos próprios sujeitos sociais envolvidos e residentes em diversificadas localidades do município abaetetubense. E assim poder dar mais clareza e coerência nas propostas relacionadas às metas e as estratégias para a melhoria da educação nas escolas do campo por meio da participação dos movimentos sociais. Neste cenário a organização do plano buscou propiciar atuações democráticas estabelecidas em extensas e variadas fases. Inicialmente o processo de participação dos movimentos sociais no PME surgiu em meados de 2009, na I Conferência Municipal de Educação, conferência que determinou a construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba e conseqüentemente houve a necessidade de organizar uma Comissão Executiva que fosse capaz de organizar, e estruturar o documento que tinha a incumbência de mediar às ações educacionais por dez anos e na época correspondia a 2012 até 2021. É importante identificar neste contexto histórico quais movimentos sociais do campo que estiveram assiduamente envolvidos no desenvolvimento deste processo de participação, onde é possível destacar: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o Fórum Regional de Educação do Campo – FORECAT II e a Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba-AMIA. Originou-se então a participação dos movimentos sociais do campo no percurso do PME.

De 2010 a 2011 as reuniões aconteceram com o intuito de organizar o diagnóstico da educação municipal por meio da participação social em 19 períodos dando origem a primeira minuta do PME.

Em 2013, ano de conferências em todo Brasil, o município teve a sua II Conferência Municipal de Educação realizada pela SEMEC e pelo CME, contando com a parceria de entidades ligadas à educação. O evento aconteceu nos dias 11 e 12 de junho, no salão Espaço Look e contou com a participação de aproximadamente 500 pessoas, e teve como tema **“As políticas Públicas Educacionais em suas articulações com o Sistema e o Plano Municipal de Educação”** o objetivo foi discutir propostas para serem levadas à Conferência Regional que aconteceu em Cametá. Nesse evento foi instituído o Fórum Municipal de Educação, constituído com a representação de 35 entidades do território municipal. (PME, 2015, p. 11).

Até o mencionado período os movimentos sociais tiveram uma assídua participação, devido à maciça demanda de profissionais da educação, trabalhadores da educação e movimentos sociais envolvidos neste processo que ativamente se comunicavam, divulgando de um encontro para o outro as próximas ações e encaminhamentos para os encontros posteriores, uma das dificuldades era a chegada do documento de convocação dos partícipes no campo ou mesmo nas sedes de suas entidades localizadas na zona urbana. Porém, a partir de 2014 houve um retrocesso neste processo de participação dos movimentos sociais do campo e a construção do PME ficou praticamente estagnada, sob a responsabilidade de determinados funcionários públicos, os argumentos deste retrocesso se deram por meio de duas causas, uma era que o PME deveria se alinhar ao Plano Nacional de Educação - PNE e outra em relação ao PME estar caracterizado como um plano da Rede Municipal de Ensino, não contemplando a extensão de território que deveria abranger todas as segmentações educacionais existentes no referido território. Com isso determinados profissionais da educação da rede municipal de ensino receberam a orientação da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE. Em detrimento destas situações foi necessário a convocação para uma reunião extraordinária do Fórum Municipal de Educação - FME no dia 06 de junho de 2014 para apresentar as Técnicas Multiplicadoras que participaram da formação do SASE para orientarem este então processo de construção do Plano Municipal de Educação - PME.

E conseqüentemente em junho de 2014 ocorreram as Pré Conferências. Em 08 e 09 de junho de 2015 ocorreu a III Conferência Municipal de Educação com o tema: “Planejando a próxima década”, que teve a participação de aproximadamente 250 pessoas. É possível

perceber uma grande quebra na participação social que corresponde ao quantitativo de pessoas presentes desde a II Conferência até a ocorrência da III conferência.

No decorrer das observações participantes surgiram intensas inquietações para entender como se deu este processo de participação dos movimentos sociais do campo na construção do Plano Municipal de Educação. E foi necessário analisar neste processo, qual o modelo de participação foi manifestada pelos movimentos sociais que participaram da construção do PME? Com isso é necessário fazer a distinção entre estes dois modelos de participação que se caracterizam pela participação consciente ou outorgada. A primeira é possível diagnosticar um modelo consciente de participação social onde na fala da representante do FORECAT percebe-se que há uma participação política:

[...] tivemos a oportunidade de estar aí no FORECAT que é o fórum de educação no campo, onde reuni varias entidades que buscam a melhoria dessa qualidade no ensino entendeu? E no campo a gente também através, estivemos participando do fórum municipal de educação, onde tivemos a construção do plano municipal de educação que lá a gente ouve também um embate muito grande pra inserir varias propostas que venham mudar esta realidade então pra gente éeeeh com todas as dificuldades, todos os entraves que ainda tem na educação do campo e são muitos que pra mim ainda tem e a gente tem feito vários encontros, vários debates, vários seminário entendeu, vários encontros nacionais e até internacionais buscando ter esse olhar voltado pro campo, porque muitos anos estes povos foram esquecidos né? É uma educação em que o que sobrou vai pro campo e agente não percebe que é muito pelo contrario! (VALDIRA CALADO, 2016).

Já a segunda que se caracteriza pela participação outorgada que visivelmente determinadas participações foram expostas nas atuações em massa em que muitas pessoas de forma inconsciente analisaram e votaram em determinadas metas e estratégias que mesmo sem muita significância consolidavam o PME.

A INQUIETAÇÃO VINDA DAS MAZELAS SOCIAIS TRANSFORMADAS EM ESTÍMULO A MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Desta forma, é como se fosse algo que estimule a uma convocação dos sujeitos sociais como representatividade em detrimento de todas as partes que incide o bem comum, estas representatividades devem unir-se, com a finalidade de interações que possam provocar uma

junção de culturas e interesses trabalhistas, para que ocorra a melhoria da sociedade, por intermédio desses mesmos sujeitos sociais. Mostra as maneiras de como as manifestações intelectuais podem se apresentar, na construção de propostas políticas no Plano Municipal de Educação - PME, por exemplo, onde estas manifestações intelectuais, são analisadas pela sociedade como uma nova forma de mobilização e divulgação de ideias, de participação, porém deve ser vista também como instrumento de comunicação e divulgação de ideias como ato político estimulando esta mobilização contra as mazelas sociais.

Na proporção de políticas educacionais os movimentos sociais interagem com a educação do campo numa perspectiva de educação comprometida com a transformação da realidade dos sujeitos sociais, sugerindo estratégias que favoreçam a superação da imposição dominante, com suas limitações e problemáticas e que para supera-las é preciso mudanças estruturais na dimensão do sistema educativo. São movimentos que contribuem para a implementação de políticas públicas fortalecendo o aprendizado dos participantes, acatada também a liberdade individual de expressão, opinião e intervenção no complemento de todas as temáticas, as discussões críticas e reflexivas em relação ao seu papel e atuação como representante participativo.

Contudo, faz-se necessário entender que a participação é essencial para mobilizar este movimento! Promovendo uma dimensão organizada e participativa para o crescimento e melhorias dos instrumentos de educação do campo. A educação do campo também deve ser compreendida como um movimento social. Dando visibilidade a uma pedagogia do fazer, que seja capaz de intervir na construção das políticas públicas e na construção do próprio conhecimento. Em circunstancia de refletir continuamente e firmemente acerca dos problemas sociais que historicamente assolam as comunidades, observa-se que a negação de direitos e o descaso social podem ser considerados como questões de intenso estímulo a participação social. A força dos movimentos sociais do campo e a superação das mazelas sociais que os cercam, dão visibilidade nestas ações, para assim remeter a consciência do coletivo em ser, problematizar e intervir. É preciso entender as angustias e as inquietações que os fazem movimentar-se individualmente e conseqüentemente de forma coletiva. É possível analisar a forma em que os movimentos sociais do campo encontram-se organizados na construção do Plano Municipal de Educação - PME, apontando-os como protagonistas desse momento histórico que vem marcar a importância que esse segmento da sociedade tem na busca de políticas públicas que atendam, de fato e de direito, suas especificidades e reais necessidades como sujeitos sociais desta região campesina que historicamente vem lutando ao longo dos

tempos por melhores e mais adequadas condições de vida no espaço em que vivem e convivem.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOLEMÊ, Genevieve. **O povo por escrito**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares/2007.

BORBA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 19 de abril de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2014/>. Acesso em abril/2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em abril/2016.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Os Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DAGNINO, Evelina (Org). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidade Central de Venezuela, 2004.

FENELON, Déa Ribeiro. Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. In: **Revista Projeto História**, n. 10, São Paulo: Educ. 1993. Álogos intempestivos). Álogos intempestivos).

GADELHA, Silvio; PEREIRA, Sônia (Org.) **Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola a favor da diversidade II: O conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável: Oferta de Participação e aprendizagem da fala**, Fortaleza: UFC Edições. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária**: o impossível diálogo sobre a história possível. In: **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153). _____. O poder do atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

PAOLI, Maria Célia. **Movimentos Sociais, Cidadania e espaço Público**: Perspectivas Brasileiras para os anos 90. São Paulo: Revista Humanidade, Vol. 8, nº 4, 1991.

PENTEADO, Silvia Ângela Teixeira. **Participação na Universidade**: Retrato em Preto e Branco. São Paulo: Pioneira, 1991.

PEREIRA, Sônia. **A esfera pública e a cidadania**: a árdua construção rural de Baturite – Ceará. In: MATOS. Kelma Socorro Lopes (Org). **Movimentos sociais, educação popular e escola**: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora UFC, 2003 (Coleção Diálogos intempestivos).

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

THOMPSON, E. P. Costume e cultura. In: **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A PRIMEIRA GREVE DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL MARANHENSE NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (1985/1986)

Carlos Bauer¹¹¹
UNINOVE/SP

Vanessa Dantas¹¹²
SEDUC/MA

RESUMO: Este artigo é parte das pesquisas que temos realizado a cerca do movimento político e sindical dos trabalhadores em educação da rede pública estadual maranhense, ainda em andamento, realizada no âmbito da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. O trabalho tem como objetivo reconstruir a trajetória histórica de formação e consolidação do movimento docente no Maranhão, identificando as condições objetivas e subjetivas que desencadearam as mobilizações contra o governo estadual, desde a criação da APEMA (Associação de Professores do Estado do Maranhão) até sua transição para o SINPROESEMMA (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão). Sendo o SINPROESEMMA uma entidade ligada à educação pública e, sendo ainda o maior sindicato do Maranhão, faz-se necessário refletir sobre seu percurso histórico, empreendendo conhecer as lutas do magistério público maranhense. Neste sentido, este artigo tem a finalidade de reconstruir os caminhos da primeira e maior greve de professores públicos do Maranhão, num contexto histórico e político brasileiro de grande efervescência, refletido em todas unidades federativas do país, e no Maranhão com o conturbado governo de Luiz Rocha em 1985. A APEMA foi criada em 29 de junho de 1976, após a participação de uma delegação de professores públicos maranhenses no XII Congresso Nacional de Professores, organizado pela Confederação de Professores do Brasil – CPB, realizado em Curitiba– PR, no período de 31 de janeiro a 07 de fevereiro de 1976. Os registros sobre a entidade são escassos, contudo, Da data de sua criação até o período de mudança na luta sindical, quando deixa o modelo associativista para o sindical, em 1989, tem-se observado incongruências em seu caráter combativo. Com isso, buscamos desenvolver os estudos nos marcos do materialismo histórico e dialético, e para isso temos nos apoiado nas pesquisas construídas por pesquisadores da Rede ASTE (Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação), documentos oficiais da entidade, periódicos de grande circulação, entrevistas e Estatutos do Magistério e outros documentos que tratam das políticas educacionais.

Palavras-chave: Greve; Maranhão; Associativismo e Sindicalismo Docente.

INTRODUÇÃO

O contexto histórico maranhense foi descrito ao longo dos anos por relações políticas de caráter oligárquico, sua urbanização incipiente e o minguado nível de organização da sociedade civil, culminou num sindicalismo de pouca expressão numérica e, politicamente

¹¹¹ Carlos Bauer de Sousa; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP; carlosbauer@uninove.br.

¹¹² Vanessa Amorim Dantas; Professora da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC/MA) e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED); vanessappge@uninove.edu.br.

atrelado ao Estado. Os estudos de Arleth Borges (2008), sobre as origens e organização do Partido dos Trabalhadores – PT, confirmam que nesse Estado

Apesar da ausência de uma relação mais estreita entre o PT e sindicalismo, como ocorreu em outros lugares do país, há que se registrar uma efêmera presença de sindicalistas no momento de fundação do partido no estado, [...] nessa experiência, o partido é que foi o elemento propulsor de um movimento sindical nos moldes do *novo sindicalismo* e não o contrário, decorrendo disso uma certa singularidade do PT no Maranhão. (2008, p. 81)

Entre os sindicatos de base mais numerosa, aqueles com papel importante na organização dos trabalhadores, estão os do setor terciário ou de serviços, entre os quais podemos citar o sindicato dos motoristas, comerciários e bancários. Os funcionários públicos estaduais constituíam, a maior categoria, mas, segundo Borges (2008, p. 85), “além do veto legal à sua organização sindical, padeciam de desarticulação política aguda e de difícil superação, agravada pelos padrões clientelistas de recrutamento para os empregos públicos”.

O sindicalismo rural maranhense¹¹³, no entanto, teve maior expressão e remonta a década de 1950. A partir da Campanha Nacional para cinco milhões de assinaturas por uma reforma agrária democrática, foram criadas às primeiras organizações de trabalhadores rurais no Maranhão, que vieram integrar a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, entidade incentivada pelo Partido Comunista.

Na capital maranhense, alguns movimentos e organizações responsáveis por mobilizações reivindicatórias, apesar de não conseguirem se firmar como vanguardas nas disputas políticas, expressaram o ativismo político assim como em outras partes do país em atos de cunho democrático.

O Movimento Estudantil Maranhense teve participação importante no âmbito da política. Seu protagonismo, de acordo com Costa (2014), remonta a 1930, quando suas lutas eram centradas no processo de constituição do ensino superior, e suas vozes ecoavam por meio de impressos acadêmicos. A capacidade mobilizadora desse segmento pode ser vista quando em 1979, encabeçaram a Greve da Meia-Passagem, tornando esse embate contra o governo, o mais emblemático de sua história. No curso dessa mobilização a participação e o apoio dos professores foi decisiva para a altivez que ganhou do movimento, vindo, poucos anos depois, eclodir a primeira e maior greve de professores públicos do Estado maranhense.

¹¹³FONTE: http://www.fetaema.org.br/arquivos/publicacoes/revista_40anos.pdf Acesso em: 02 de março de 2016.

1 A Primeira Greve de Professores do Estado do Maranhão

A agitação dos professores começou a chamar atenção da imprensa maranhense, aquele momento era o prenúncio do que viria a se tornar o primeiro e maior movimento de professores que eclodiu na história da educação do Maranhão. A possibilidade de uma grande greve na rede estadual e sua efetivação foi noticiada diariamente por todos os meios de comunicação e, nos periódicos impressos, inúmeras notícias foram publicadas: “Professores ameaçam parar rede estadual de ensino no dia 15” (O IMPARCIAL, 06/10/1985, p. 5); “Professores do Estado exigem piso salarial” (O IMPARCIAL, 11/08/1985, p. 2); “Professores dão ultimato ao Governo” (O IMPARCIAL, 19/10/1985, p. 5); “Greve ameaça as eleições em São Luís” (O IMPARCIAL, 30/10/1985, p. 2 e 5); “De barriga vazia mestre não vai à classe” (O IMPARCIAL, 30/10/1985, p. 2); “30 mil professores vão parar amanhã” (JORNAL PEQUENO, 31/10/1985, p. 1) “Professores em Greve Geral” (JORNAL PEQUENO, 03/11/1985, p. 1); “Professores em passeata até os Leões” (O IMPARCIAL, 07/11/1985, p. 7); “Passeata monstro dos professores pára numa barreira de Policiais” (O IMPARCIAL, 07/11/1985, p. 1); “Apelo de 10 mil barrados na praça” (O IMPARCIAL, 07/11/1985, p. 2); “Mestres em compasso de espera” (O IMPARCIAL, 12/11/1985, p. 7)

Em assembleia realizada, no dia 05 de outubro na sede da APEMA, os professores decidiram realizar uma passeata no dia 10 de outubro de 1985, e, na oportunidade entregariam à secretária de educação mais um documento contendo as reivindicações da categoria, sendo que as principais eram a concessão do piso salarial de três salários mínimos; o cumprimento do Art. 18 e 19 do Estatuto do Magistério que regia sobre o incentivo financeiro; enquadramento dos professores contratados pela Lei nº 4.277/81; reforma do Estatuto do Magistério; estabilidade no exercício do serviço público; hora-aula a 3,5% do salário mínimo, dentre outras. (O IMPARCIAL, 06/10/1985, p. 5)

O ato do dia 10 de outubro contou com mais de mil professores que gritando palavras de ordem, partiram em direção a Secretaria de Educação, e diziam: “um, dois, três, quatro, cinco mil, queremos que Luiz Rocha viva com trezentos mil”. A secretária de educação, Leda Tajra, recebeu o documento e chegou a conversar com os professores, mas não deu nenhum posicionamento sobre os seus reclamos. (O IMPARCIAL, 11/10/1985, p. 2)



Figura 1: Ato do dia 10 de outubro de 1985 – APEMA
Fonte: O IMPARCIAL, 11/10/1985, p.2

Como o governo não deu a resposta esperada pelo professorado, a assembleia, reunida no dia 18, decidiu por uma nova convenção agendada para 29 de outubro, quando deflagrariam greve geral em caso de omissão do governo à pauta salarial (O IMPARCIAL 19/10/1985, p. 5). Os professores tinham a expectativa que no dia 28 de outubro, dia do Servidor Público, o governador Luiz Rocha anunciasse o pagamento do piso à categoria, o que não ocorreu.

Neste outro registro fotográfico, os professores estão reunidos em assembleia na Praça Deodoro, localizada no centro da capital maranhense, local emblemático de grandes manifestações políticas realizadas na cidade. As faixas e as palavras de ordem formavam o pano de fundo para a assembleia em que a categoria decidiu por aclamação pela deflagração da primeira greve de professores da rede pública estadual.



Figura 2: Assembleia na Praça Deodoro – 29/10/1985

Fonte: O IMPARCIAL, 30/10/1985, p. 1

Finalmente, em 1º de novembro de 1985, a greve foi deflagrada com adesão de perto de cem por cento dos professores da rede de ensino público estadual da capital maranhense. E, segundo o *Jornal Pequeno*, o número de professores paralisados chegou a 40 mil distribuídos por todo o Estado (JORNAL PEQUENO, 01/11/1985, p. 2).

Notas começaram a ser emitidas à sociedade pela APEMA no sentido de informar sobre os motivos do movimento paredista

A Associação dos Professores do Estado do Maranhão APEMA lamenta profundamente o prolongamento da GREVE dos professores da rede oficial e explica à comunidade o seguinte:

I – Até o momento, não houve uma contra-proposta do Poder Executivo em relação à proposta apresentada pela categoria, que é o Piso de três salários mínimos.

II – Os professores estão abertos ao diálogo e esperam uma definição urgente por parte do Governo pois, como educadores, estão preocupados com a falta de aula nas escolas.

III – A comunidade estudantil e os pais dos nossos alunos estão solidários com o nosso movimento.

IV – Há uma entrevista marcada da Diretoria da APEMA com o Poder Executivo para a próxima semana, onde, espera-se haja uma notícia satisfatória para a categoria.

V – Quarta-feira, 13/11, haverá uma Assembléia Geral da classe, na FETIEMA, às 15 horas, para comunicar a contra-proposta do Governo aos professores.

São Luís, 09 de novembro de 1985.

Iani Viana de Carvalho Leão

VICE-PRESIDENTE (APEMA apud JORNAL PEQUENO, 10/11/1985, p. 2)

Percebemos que parte da imprensa, criticou o movimento docente lançando notas sobre os “prejuízos” causados pela situação instaurada, conforme o excerto abaixo reproduzido:

Alunos dos vários colégios de nossa cidade, inclusive dos bairros proletários, são os mais atingidos com esta interminável querela de professores com o Estado.

Ninguém pode deixar de reconhecer os resultados negativos da greve dos professores, com razão dos alunos, principalmente, no período em que foi decretada.

Enquanto professores reivindicam melhoria salarial, a classe estudantil vai perdendo, o ano letivo, dando exemplo dos mais negativos.

Que haja greve conforme determina o nosso regime, contudo, que esta greve tem imediata solução sob pena de milhares de crianças e estudantes de bairros e da própria cidade serem prejudicados. (JORNAL PEQUENO, 07/11/1985, p. 3)

O texto retirado do Jornal Pequeno recriminava a greve deflagrada no fim do período letivo e defendia que houvesse greve de acordo com a lei. Esse é um período em que servidores públicos não tinham o direito legal de organização sindical, tão pouco de realizar paralisações desta envergadura. De acordo, com a professora Maria Dolores Silva¹¹⁴, em entrevista que nos concedeu,

[...] essa greve foi importante porque ela teve uma repercussão muito grande. Na época a repressão era muito grande, a repressão por conta da ditadura militar, mas, essa greve, ela conseguiu aparecer na imprensa. A imprensa era uma imprensa voltada para os interesses do Estado Ditatorial na época. Mas, ela conseguiu fazer a imprensa discutir, não sei se discutir, mas, pelo menos informar, fazer informações diárias dessa greve. (Entrevista concedida em 15/01/2016)

A professora Maria Dolores Silva integrava os quadros da Central Única dos Trabalhadores no Maranhão – CUT-MA¹¹⁵, que estava dando apoio em todos os movimentos grevistas da época, por esse motivo esteve presente na greve de 1985, e em suas memórias, afirma:

Me lembro muito bem de uma frase do então governador da época né?! Que desvalorizava absolutamente o trabalho dos professores e na rádio, em uma das rádios aqui da capital ele disse o seguinte: - as professoras, ele nem usou

¹¹⁴ Maria Dolores Silva foi militante da Central Única dos Trabalhadores – CUT nos anos 1980; ingressou no Estado como professora contratada em 1987, e em 1992, após aprovação em concurso público foi efetivada.

¹¹⁵ A Central Única dos Trabalhadores no Maranhão – CUT-MA, foi criada em 1984, na cidade de Caxias e obteve legitimidade no campo da questão fundiária, já que no Maranhão não havia sindicatos de indústria com características de entidades marcantes, como foi no ABC paulista. Contudo, no Maranhão os conflitos de terras eram bastante acentuados nos quais centenas de trabalhadores foram vitimizados.

o termo os professores porque eu creio que 98% eram mesmo professoras; - As professoras do Maranhão não merecem um salário melhor do que ganham porque se quer elas sabem falar. Então isso teve uma repercussão enorme né?! uma repercussão que certamente fez a sociedade se por contra o governo, né?! porque a sociedade colocava na conta do governo a falta de formação dos professores, né?! me lembro muito bem disso... houve outras greves, mas, essa aí foi uma greve que envolveu uma repercussão muito grande na sociedade. (id.)

Mesmo com o aparato de parte da imprensa, o governo não conseguiu colocar a sociedade contra o professorado conforme observado no depoimento da professora Maria Dolores Silva e nas informações coletadas. Solidário a causa dos professores, disse o comerciante Antonio Santos: “De barriga vazia os professores não tem condições de dar aula aos nossos filhos” (O IMPARCIAL, 01/11/1985, p. 1). A professora Iani Viana de Carvalho Leão, vice-presidente da APEMA, nesse período, publicou na edição de 12 de novembro uma carta endereçada aos leitores de O Imparcial, na qual afirmou: “o educador maranhense após tentar todo tipo de estratégia para sensibilizar o Governo, está em greve, movido por muitas circunstâncias, mas é principalmente pela fome” (p. 7)

No dia 06 de novembro um ato com 10 mil professores foi realizado no centro de São Luís, e, em caminhada rumo ao Palácio dos Leões, os grevistas foram impedidos de avançar pelas tropas de choque da Polícia Militar do Estado.



Figura 3: Ato com 10 mil professores durante a Greve de 1985
Fonte: O IMPARCIAL, 07/11/1985, p.1

Na imagem, em que aparecem alguns professores protestando sentados ao chão, corrobora com o depoimento da professora Raimunda Rilma Melo de Carvalho:

Eu não sei de onde foi que a gente saiu... que quando a gente chegou bem ali na frente da Praça João Lisboa... [...] a polícia vinha de lá do Palácio pra cá né? Aí eu não me lembro quem era a pessoa que tava comandando, eu sei que um era um homem, e ele disse assim: - Senta todo mundo no chão em silêncio, aí todo mundo ficou sentado no chão; aí a polícia ficou assim... todo mundo sentado lá no chão, aí de repente, não sei quem foi, começou a cantar o hino nacional. (Entrevista concedida em 20/01/2016)

A professora Lucimá Goes, segundo o relato, tentou intervir junto ao coronel da Polícia Militar – PM, para que a categoria conseguisse avançar até o Palácio dos Leões (sede do governo maranhense), mas isso não ocorreu.

No dia seguinte, ao ser questionada pela redação de O Imparcial sobre a situação da greve, a professora Lucimá Goes assegurou que o movimento estava crescendo, visto que muitas cidades estavam informando, por intermédio de telefonemas, a sua adesão. Declarou ainda que na “tentativa de abrir um diálogo, a APEMA já mandou telegrama ao presidente Sarney pedindo que ele interceda junto ao Governo Estadual objetivando o atendimento da categoria” (O IMPARCIAL, 09/11/1985, p. 7). Isso pode explicar a chegada de Roseana Sarney para o papel de mediadora entre o Governo e a APEMA. (O IMPARCIAL, 19/11/1985, p. 1)

Embora o movimento tivesse obtido grande força e expressão, foi na assembleia realizada, no dia 14 de novembro, que a categoria decidiu suspende-lo:

Depois da audiência mantida com o governador do Estado, semana passada, os professores resolveram suspender o movimento grevista por dez dias, em caráter de “trégua”. A medida segundo a professora Lucimar, está a baseada na determinação da categoria (O ESTADO DO MARANHÃO, 17/11/1985, p. 7)

Na realidade, o recomeço das aulas nos colégios públicos de 1º e 2º graus faz parte de uma trégua dada pela classe do magistério ao poder público com vistas ao atendimento de sua principal reivindicação, que é o estabelecimento de um salário piso de Cr\$ 1.8 milhão. A medida para os professores é entendida como “voto de confiança”. (ibid. 14/11/1985, p. 7)

Em reunião com o comando de greve, o governador Luiz Rocha, ratificou que, o Estado não tinha condições de pagar o piso de três salários mínimos reivindicados pelos professores, o mesmo era “inviável”. Conforme apareceu noticiado n’O Imparcial, o governante contava com a possibilidade de, através do presidente José Sarney, conseguir recursos federais para responder aos pleitos dos professores. (14/11/1985, p. 1)

O presidente Sarney chegaria ao Maranhão no dia seguinte, e os representantes do governo garantiram que tentariam viabilizar os recursos por essa via, solicitando assim, que a comissão da APEMA intercedesse junto à categoria, por uma “trégua” ou um “voto de confiança”. (24/11/1985, p. 2)

A matéria veiculada pelo Jornal Pequeno, assegura que a suspensão da paralisação, ocorrida no dia 15 de novembro, não agradou boa parte do professorado (p. 7).

Antônio Adailto Melo de Carvalho, professor da Unidade Escolar Erasmo Dias, acha que os professores não deveriam ter voltado a sala de aula e que o movimento cedeu num momento mais importante, acrescentando ainda que a categoria não conseguiu nada e sofreu um grande desgaste. (24/11/1985, p.2)

Na edição de O Imparcial desse mesmo dia, outra matéria foi publicada demonstrando a insatisfação dos professores da região tocantina

“A APEMA traiu os professores e agiu em detrimento de seus representados”. “Rocha jamais cumprirá suas promessas”. Frases como estas foram a tônica dos pronunciamentos feitos pelos professores na assembléia realizada na última quinta-feira, quando a classe lamentou o fim do movimento paredista e decidiu retornar às salas de aula “para não ser alvo de represálias por parte da máquina estadual que os emprega. Zelia do Vale, secretária da Associação Profissional de Imperatriz – APPI, foi ardorosamente ovacionada quando disse: “que a desarticulação da greve foi a maior vitória de Luiz Rocha”. [...] os professores tocantinos ironizaram o consternamento dos dirigentes estaduais da APEMA com a asserção retórica do governador Luiz Rocha [...] “Nossos representantes estaduais jamais deveriam cometer a ingenuidade de conceber que o governador é o primeiro a tentar resolver problemas com palavras, ou o último a não materializar com atos seus compromissos”, acentuou o presidente da APPI, Valber Miranda [...] (O IMPARCIAL, 15/11/1985, p. 14)

Na assembleia que decidiu pela suspensão do movimento, havia cerca de 600 professores e, de acordo com o apareceu publicado n’O Imparcial, “se notava o desgaste sofrido com a paralisação de dez dias e todos [sic] que já no fim do ano, continuar com o movimento grevista não lhes renderia grandes vantagens”. (24/11/1985, p. 2).

3.6.3 A retomada da greve de 1985 e o seu desfecho

O início do ano letivo de 1986 estava previsto para 17 de fevereiro. E os professores da rede estadual, até então, continuavam apenas com as promessas que haviam sido produzidas como sequelas das mesas de negociações do ano anterior. A diretoria da APEMA vinha, constantemente, se reunido com a secretária de educação, Leda Tajra, na finalidade de obter uma devolutiva do Estado acerca das reivindicações da categoria (O IMPARCIAL,

07/02/1986, p. 2). Mas, embora o governo tenha tentado postergar o movimento fazendo uso de vários mecanismos, a retomada foi inevitável.

Em assembleia realizada no dia 15 de fevereiro, os professores decidiram por não iniciar o ano letivo e, na ocasião, formaram o comando de greve com 21 docentes da base, do interior, da capital e diretores da entidade. (O IMPARCIAL, 18/02/1986, p. 1)

O Governo do Estado, na pessoa de Leda Tajra, na ocasião, Secretária de Educação, já falava em cortar o ponto dos professores, e assegurava na imprensa que aquela era uma greve ilegal. Mas, a paralisação continuou e durante passeata, realizada no dia 21 de fevereiro de 1986, os professores, num gesto de ousadia, ocuparam a Secretaria de Estadual de Educação por algumas horas.



Figura 4: Passeata do dia 21 de fevereiro de 1986
FONTE: O IMPARCIAL, 22/02/1986, p.8.

Na fotografia desse importante momento do associativismo maranhense, que localizamos em nossas pesquisas, a professora Lucimá Goes, discursa ao microfone durante a mobilização docente. Notem que parte da multidão de professores, que participava do ato naquele nevrálgico instante da história da educação maranhense, tomando a sacada do prédio da Secretaria de Educação.

O Imparcial, que foi veiculado no dia 22 de fevereiro, ao descrever a manifestação, informou que a direção da APEMA, talvez, por questões de segurança, procurou evidenciar que aquela era uma ação sem qualquer motivação política e que as exigências eram apenas por “melhores condições de trabalho e um salário condigno”. (p. 8)

A professora Maria Dolores Silva, ao nos conceder entrevista, revelou suas impressões sobre aquele decisivo momento de sua atuação, comentando os seus resultados e as contradições que estavam presentes no seu transcurso:

[...] foi uma greve vitoriosa, eu diria que... fez com que a imprensa maranhense que era absolutamente marrom (continua sendo hoje, não é?), tivesse que falar do que estava acontecendo, né?! Que era a propalada Lei do Cão lá, né?! Que era uma lei que tirava todos os direitos de qualquer estabilidade, de qualquer seguridade dos professores, então olhando assim de fora, não foi algo pequeno, ela teve grande repercussão, agora o caráter político muito pobre. Do ponto de vista político, muito pobre. (Entrevista concedida em 16/01/2016)

As lutas empreendidas pela APEMA tinham a predominância dos interesses econômico-corporativas da categoria que representava. Contudo, é preciso reconhecer que na sociedade do capital, essas questões estão imbuídas de fortes componentes políticos e sociais, como também conceber que esse viés apontava para despertá-los para o processo de constituição de uma consciência política classista.

Várias reuniões aconteceram entre a APEMA e a Secretaria de Educação ficando definida a constituição de uma comissão paritária para reformulação do Estatuto do Magistério (O IMPARCIAL, 26/02/1986, p. 2). Ao mesmo tempo, todas as contrapropostas do governo com o objetivo de suspender a paralisação vinham sendo negadas pelo comando de greve, visto que o atendimento da principal reivindicação da categoria, que aspirava melhores condições de vida, não estava na ordem do dia.

O governador já não recebia mais a comissão da associação, alegando que não iria negociar sob qualquer pressão. Por esses dias, os dirigentes da CPB, Niso Prego e Kleber Montezuma, também foram ao Maranhão com o papel de mediar às negociações, além de conhecer a realidade local no intuito de levar as reivindicações ao então Ministro da Educação, Jorge Bornhausen. (O IMPARCIAL 08/03/1986, p. 2)

No intuito de inferiorizar a categoria, Luiz Rocha, quando questionado sobre a situação instaurada no Estado por ausência de negociação com o professorado, ironizou:

[...] “lamento que as minhas queridas professoras estejam dando um atestado ao público de desconhecimento do Decreto 2.383, que eu considero como sendo um pacote de medidas restritivas. Lá estão as regras de reajuste salarial”. Na opinião do governador “o professor tem um dever: educar e ajudar a ensinar”. (JORNAL PEQUENO, 10/03/1986, p. 6)

O decreto no qual Luiz Rocha fez menção, referia-se na verdade aos Decretos-lei n.º 2.283 de 27 de fevereiro de 1986 e 2.284 de 10 de março desse mesmo ano, que dispunham

sobre a instituição da nova unidade do sistema monetário, o Plano Cruzado, que em seu bojo, congelou o preço de produtos, mercadorias e serviços, inclusive dos aluguéis de imóveis, e estabelecia regras rígidas para o aumento dos salários.

Era a burocracia burguesa instrumentalizada pelo Estado, tendo à frente o governador Luiz Rocha, no papel de exímio representante, nada mais fez que cumprir com louvor sua função.

Conforme apareceu publicado nas páginas d'O Imparcial, foram diversas as intervenções realizadas pela APEMA: atos cívicos, piquetes sob a ameaça da cavalaria, reuniões com os dirigentes da CPB, encontros com deputados, mesas de negociação com a Secretaria de Educação, audiências com o delegado regional do trabalho (ibid. 01/03/1986, p. 7; 12/03/1986, p. 1). Em contrapartida, notas do governo do Estado eram publicadas regularmente no Jornal Pequeno, na tentativa de influenciar a opinião pública, quanto a “ilegalidade da greve”.

No Liceu Maranhense, receosos de perderem seus empregos, 18 professores contratados estavam ministrando aulas normalmente. Mas, os estudantes decidiram faltar, em apoio ao movimento grevista (O IMPARCIAL, 15/03/1986, p. 7). No Colégio Governador Matos Carvalho, os alunos fizeram abaixo-assinado exigindo que o governador atendesse as demandas de seus professores. (O IMPARCIAL, 20/03/1986, p. 2)

Nesse período histórico de efervescência e insubordinação da classe trabalhadora no Brasil, os professores públicos da rede estadual dos Estados do Pará e do Ceará também deflagraram movimentos grevistas, tendo suas reivindicações enormes semelhanças com as do professorado maranhense. No Rio de Janeiro, as mobilizações também estavam sendo empreendidas na luta pelo piso salarial. (O IMPARCIAL, 13/03/1986, p. 7; 19/03/1986, p. 2)

A greve já ultrapassava os trinta dias, e mesmo depois de recorrerem ao então ministro do trabalho, Almir Pazzianotto, que foi à São Luís para ouvir a categoria; e ao presidente José Sarney, que também recebeu, das mãos do professor Kleber Montezuma, uma cópia de contracheque dos professores, mas, objetivamente, esses encontros e gestos políticos, não obtiveram resultado e nenhum ganho salarial foi obtido pela categoria, mesmo com próprio presidente da República prometendo que entraria em contato com o governador Luiz Rocha pedindo que tomasse as “providências cabíveis no que diz respeito à questão”. (O IMPARCIAL, 19/03/1986, p. 2)

Como resposta ao pedido presidencial, o governador Luiz Rocha ofereceu o prazo de 48 horas à categoria para retomarem suas atividades, caso contrário, cortaria o ponto daqueles

que se recusassem a fazê-lo. Os professores, por seu turno, conforme registrado pela imprensa “invadiram” a Assembleia Legislativa em busca de apoio político (O IMPARCIAL, 21/03/1986, p. 7).

A greve já passava dos quarenta dias, os professores se revezavam num acampamento erguido em frente ao Palácio dos Leões.

E eu lembro que os professores acamparam na frente do Palácio do Governo por mais de um mês, mais de um mês ficaram acampados lá e, o que eu achei interessante, é que embora todo o conservadorismo que havia ali, ali da APEMA, mais teve uma grande solidariedade da sociedade em relação aos professores da época. (MARIA DOLORES SILVA, Entrevista concedida em 16/01/2016)

O momento era crítico, desgastante e professores não tinham como obter novas fontes de renda. O corte do ponto fez com que a categoria começasse a retornar às salas de aula, enquanto alguns poucos resistentes lutavam para convencer o professorado a não retroceder. Com a greve às vésperas de atingir dois meses de duração, a imprensa começou a divulgar notas sobre uma possível articulação da Secretaria de Educação, no intuito de iniciar um processo de demissão em massa do professorado maranhense.

Segundo fontes dos Palácios dos Leões, o Governador Luiz Rocha decidiu ontem, adotar medidas para garantir o imediato funcionamento de toda rede escolar do Estado. Entre as medidas estão duas de grande impacto social: a demissão dos professores em greve e a abertura de inscrições para a admissão de novos docentes que serão lotados nas salas onde não está havendo aula.

Quer o Governador com isso, assegurar às crianças sem aulas há quase dois meses, o direito de estudar. Segundo os informantes, Luiz Rocha determinou que a Secretaria de Educação efetive providências visando a proceder a identificação da situação funcional de cada um dos faltosos. (O IMPARCIAL 09/04/1986, p. 1)

O mesmo teor da nota publicada pelo Jornal O Imparcial também foi disseminado por praticamente todos os meios de comunicação locais. Possivelmente, mais um artifício do governo para enfraquecer o movimento.

Uma comissão formada pelo então delegado regional do trabalho, Paulo Marinho e o Deputado Gervásio Santos, tentou intermediar o fim da paralisação, mas a categoria reunida em assembleia, no dia 10 de abril, decidiu mais uma vez que, mesmo depois de receberem “advertência publicada no Diário Oficial” e ficarem sem seus salários, manteriam o movimento, recusando a contraproposta de Luiz Rocha. (O IMPARCIAL, 10/04/1982, p. 1)

Contudo, no dia seguinte, uma nova mesa de negociação foi realizada. Desta vez, a professora Lucimá Goes esteve presente junto ao deputado Gervásio Santos e o representante do órgão do trabalho, Paulo Marinho. A edição do jornal O Imparcial, de 12 de abril, trouxe, em sua capa, a seguinte manchete: “Greve dos professores tem fim dramático em São Luís” e ainda afirmava que a “a decisão foi acertada na véspera e a Assembléia Geral apenas concordou com a direção da APEMA”. (p. 1)

De acordo, com o relato jornalístico, Lucimá Goes “concordou com as posições do governador Luiz Rocha que disse não poder no momento atender a reivindicação de um piso de três salários mínimos [...]”. A contraproposta que pôs fim ao movimento foi de um aumento de 22,4%, mas esse percentual chegou a ser maior durante as mesas de negociação, na casa dos 33%; formação de uma comissão paritária para reformulação do Estatuto do Magistério; e suspensão das demissões. (O IMPARCIAL, 12/14/1986, p. 2)

Na entrevista que nos foi concedida, pela professora Lucimá Goes, questionamos sobre quais haviam sido os motivos do fim da paralisação. Para a líder do associativismo docente maranhense,

[...] o govenador era uma pessoa muito grosseira, não queria nem chegar perto da gente, ele inclusive suspendeu salários na época, e a greve acabou porque nós tivemos informações seguras de ameaças de demissão de muita gente, e as pessoas já não tinham um salário que prestasse, ainda mais demitido?! Então nós tentamos negociar mais uma vez, mas teve gente que foi contra o fim da greve. Mas a gente tem que lutar pra vencer e não pra perder totalmente tudo da gente, assim que eu pensava e muita gente também pensava assim. E eu recorde que o Jornal O Imparcial meteu a lenha porque era [...] do PDT. Então tinha muito haver com política o posicionamento das pessoas, não havia um olhar sobre a questão da categoria, do professor enquanto professor, das necessidades deles, dos problemas dele, não, era muita política. E eu sei que a greve foi sustentada muito pela oposição, e depois eu vi que as pessoas que se manifestavam eram mandadas de alguém, e eu vi que isso não era bom para o movimento. (Entrevista concedida em 24/01/2016)

Com efeito, muitas críticas foram publicadas pelo periódico fazendo referência ao ponto final deferido ao movimento paredista. E, de fato, após 54 dias de greve os professores acabaram retornando ao trabalho sem conquistar a exigência que motivou a maior greve no serviço público maranhense até aqueles dias.

Todavia, um importante elemento constitutivo do movimento, e digno de registro, estava na apresentação de uma categoria em franco processo de organização. Outro aspecto relevante de ser destacado estava na configuração de uma nova perspectiva da organização dos trabalhadores que atuavam no serviço público maranhense.

Conclusão

Ao avaliarmos o comportamento da APEMA a partir das paralisações de 1985/1986, vimos que as lutas por melhores salários não cessaram, visto que a reformulação do Estatuto do Magistério – Lei nº 4.738, de 14 de outubro de 1986, realizada pela comissão paritária no período posterior aos movimentos grevistas, e publicada no Diário Oficial nº 209, datado de 30 de outubro de 1986, não logrou êxito. Ocorre que o governador Eptácio Cafeteira, logo nos primeiros meses de mandato revogou essa lei alegando inconstitucionalidade.

Durante o governo de Eptácio Cafeteira (a partir de 1987) há registros de que a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, bem como a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, começaram o ano em greve. Os professores da rede pública municipal de São Luís realizaram diversas paralisações exigindo a efetivação do seu Estatuto. O Sindicato de Professores de São Luís, apesar de representar docentes de escolas particulares, também aparece travando fortes embates frente ao setor patronal.

A APEMA realizou várias mobilizações e os professores da rede estadual chegaram a conquistar um reajuste substancial devido aos surtos inflacionários do período, mas por esse mesmo motivo rapidamente tiveram seus salários depreciados. A reivindicação já era por um piso de cinco salários mínimos, pagamento das progressões horizontais e verticais atrasadas e, uma proposta chegou a ser entregue ao então governador Eptácio Cafeteira

É possível perceber, ainda, que a participação ativa da APEMA, nos eventos da CPB fortaleceram deveras as relações entre ambas as entidades. Lucimá Goes, nesse período fazia parte da diretoria executiva dessa confederação como vice-presidente da Região Nordeste I¹¹⁶, e, em nome da associação, procurava estar presente em todos os eventos nacionais. Por outro lado, algumas querelas, inclusive, se formaram a esse respeito provocando insatisfação entre o professorado, argumentavam ser antidemocrático o processo de escolha dos delegados.

Em nota publicada, pelo Sindicato dos Professores, no Jornal O Imparcial, datado de 22 de dezembro de 1986, a professora Florilena Aranha criticou a APEMA por ter impedido a “justa representação do professor maranhense no XX Congresso da CPB”. A nota também informava ter sido alterado o local e os dias de inscrição divulgado por meio do edital de 20/11/1986, sem comunicar aos professores. (p. 7)

A presença dessas contradições no seio da entidade fez com que a APEMA oscilasse entre força e fraqueza no período pós-greve. Força na perspectiva do seu crescimento e

¹¹⁶ A Região Nordeste I - abrangia os Estados do Ceará, Piauí, Maranhão e Rio Grande do Norte

visibilidade e, fraqueza manifesta nas contraposições explícitas, do ponto de vista organizacional expressas nas divergências comumente conflitantes, com origem nas concepções e interesses intrínsecos a cada um dos líderes sindicais.

Outro aspecto que requer notoriedade reside na elevação da consciência política da entidade evidenciada pelo interesse em promover discussões pautadas nas políticas nacionais. Ao analisar as programações de eventos realizados pela APEMA, é possível notar que em seus primórdios havia uma centralidade nos debates em torno dos problemas locais. Nos pós-greve os interesses da categoria ampliam e, entendemos que foram as lutas coletivas, responsáveis por essas preocupações mais abertas.

As greves de 1985 e 1986, da rede pública estadual no Maranhão se apresentam como inéditas, devido a algumas características particulares inexistentes nos movimentos que haviam eclodido no estado até então. A participação espontânea de professores da rede estadual atuantes nos vários municípios fortaleceu o movimento. Os debates, antes centralizados nos problemas locais, agora se mostravam parte de um todo, exigindo-lhes tanto a compreensão e o posicionamento diante das políticas educacionais, quanto das táticas e comportamentos sindicais igualmente.

Para a grande maioria aquela era a primeira greve da qual participavam, que fora deflagrada em um tempo marcado por forte repressão, com suas lideranças cambaleantes, entre os erros e os acertos que foram sendo configurados ao longo do processo, inscreviam essa experiência nas páginas de sua história

Referências

BAUER, Carlos; DANTAS, Vanessa; MIGUEL, Mirian M. B; PAIVA, Luís R. B; DINIZ, Cássio (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. v. 2. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BORGES, Arleth Santos. **PT Maranhão 1982 – 1992: origens, organização e governos municipais**. São Luís: EDUFMA, 2008. 270p.

RODRIGUES, A.(orgs.). A Visão da Imprensa sobre a Greve Estudantil de 1979: Primeiras Aproximações. In: MOYA, A. M. (coord.). Evidencias, conjeturas y hallazgos en torno a la Historia de la educación Latinoamericana. Amaya Ediciones, México, 2015, p.1318. ISBN 978-607-8408-18-4.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO Maria Ligia. **O Bravo Matutino - Imprensa e Ideologia: O Jornal O Estado de São Paulo**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991. 6ª

edição.

DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Vol. 1 Brasília: Paralelo 15, 2011.

FERREIRA JR., Amarílio. BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 - 1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006. 108p

_____. **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Vol.2 Brasília: Paralelo 15, 2013.

SILVA, Robson S. C. **O Sindicalismo Docente da Educação Básica no Maranhão: da associação à emergência do sindicato**. Tese de doutorado, UNB, 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária – v. 1. A árvore da liberdade. – v. 2. A maldição de Adão. – v. 3. A força dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A NOVA ASSOCIAÇÃO DO MARANHÃO. **Jornal O Imparcial**, São Luís, 14 out. de 1976, p. 4.

Professores exigem aumento. **Jornal O Imparcial**, 06 out. 1985, p.5

Greve ameaça as eleições em São Luís. **Jornal O Imparcial**, 30 out. 1985, p.1

De barriga vazia mestre não vai à classe. **Jornal O Imparcial**, 30 out. 1985, p.2

Professores paralisam suas atividades. **Jornal O Imparcial**, 31 out. 1985, p.1

Professores da rede estadual também parados. **Jornal O Imparcial**, 01 nov. 1985, p.1

Professores decididos. **Jornal O Imparcial**, 01 nov. 1985, p.3

Professores em passeata até os Leões. **Jornal O Imparcial**, 07 nov. 1985, p.1

Passeata monstro dos professores pára numa barreira de policiais. **Jornal O Imparcial**, 07 nov. 1985, p.1

O apelo de dez mil barrados na praça. **Jornal O Imparcial**, 07 nov. 1985, p.2

Professores “assinam ponto” e avaliam os 12 dias de greve. **Jornal O Imparcial**, 09 nov. 1985, p.7

Professores também tem estômago. **Jornal O Imparcial**, 12 nov. 1985, p.7

Mestres em compasso de espera. **Jornal O Imparcial**, 12 nov. 1985, p.7

Suspensa a greve dos professores por dez dias. **Jornal O Imparcial**, 14 nov. 1985, p.5

Só o medo de represália acaba greve. **Jornal O Imparcial**, 14 nov. 1985, p.7

Professores retomam as aulas. **Jornal O Imparcial**, 19 nov. 1985, p.1

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O PROJETO DE VIDA DA JUVENTUDE DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS

Débora Mate Mendes
bedamate@hotmail.com
UFPA

Marlo dos Reis
marloreis@unifap.br
UNIFAP

RESUMO: O presente artigo se propõe a discussão de fatores de permanência dos/as Jovens no campo, nas águas e florestas no contexto da Amazônia Amapaense. É resultado da pesquisa em andamento “Juventude do Campo, das Águas e da Floresta: Sujeitos e Trajetórias” do Grupo de Pesquisa “Juventude Rural, Educação do Campo e Movimentos Sociais na Amazônia” – JUREMA e do Projeto de Extensão Juventude da Floresta: visões, canções e modo de vida de uma Amazônia Extrativista. Pretende discutir acerca das possibilidades de reprodução dos modos de vida extrativista, ribeirinho, quilombola por meio do projeto futuro desejado por Jovens das reservas extrativistas, do campo, dos rios e florestas do Amapá. Serão apresentados dados quantitativos preliminares da pesquisa, coletados por meio de questionários semiestruturados, acerca da relação que os/as Jovens estabelecem com a educação/formação, o trabalho e perfil de renda e as imbricações destes elementos com as opções em permanecer ou não nas suas comunidades. O referencial teórico que sustenta a pesquisa tem representantes de três temáticas distintas, a saber, sobre Juventude refletimos a partir de Abramo, Weisheimer, sobre Educação, Freire, Arroyo, e sobre Campo, Caldart, Wanderley e Hage.

Palavras – chave: Educação do Campo; Juventude; Trabalho.

Iniciando a reflexão...

Estudar Juventude em relação com as temáticas de educação e opção de vida no campo brasileiro implica em considerar toda uma complexa problemática de discussão e elaboração sobre modelos de desenvolvimento, formas de luta e organizações sociais.

Estes diferentes modelos configuram e reconfiguram as escolhas das/os jovens em diferentes escalas, devido ao contato com um contexto plural e diverso que compõe a realidade da sociedade brasileira.

Em se tratando da Amazônia amapaense, os modos de vida dos Jovens da floresta, extrativistas, ribeirinhos, assentados, pescadores, quilombolas apresentam-se como um grande desafio para a academia na tentativa de compreender como estas culturas camponesas se tecem e retroalimentam nas especificidades de cada comunidade do cenário amazônica. A temática não possui muitos trabalhos e textos publicados, o que aumenta a dificuldade em aprofundar o estudo e, em contrapartida, fortalece a importância e pertinência da pesquisa que está sendo realizada.

Na direção de melhorar o entendimento sobre este processo, o presente artigo pretende ampliar o debate sobre as possibilidades de reprodução dos modos de vida extrativista, ribeirinho, quilombola relacionando com a interferência das temáticas de educação, trabalho e renda sobre a decisão dos jovens em permanecer ou não nas reservas extrativistas, no campo, nos rios e florestas do Amapá. Para tanto, o recorte que o artigo propõe parte da caracterização dos/as Jovens e na relação que os/as mesmos/as estabelecem com a educação/formação, o trabalho, perfil de renda e suas opções em permanecer ou não no campo.

A pesquisa que embasa esse trabalho se construiu em diálogo com o Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS ao identificar a preocupação com a manutenção de um modo de vida “ameaçado”. Em entrevista para a Carta Capital, o Presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Joaquim Belo, afirma que “a luta agora é resistir para mostrar para o resto do Brasil e do mundo como os extrativistas prestam um serviço enorme para proteção do que ainda resta de Floresta Amazônica no Brasil” (CARTA CAPITAL, 2013). Ainda, segundo ele, a batalha dos extrativistas é um contraponto ao modelo de produção padronizado, um pacote tecnológico, que se choca com o modo de vida extrativista que é passado de geração para geração.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender a dinâmica na qual se inserem Jovens do campo, das águas e florestas no estado do Amapá e nas Ilhas do estado do Pará próximas ao Amapá com foco nos sujeitos e nas trajetórias construídas nesse contexto da Amazônia. Para tanto a pesquisa buscou constatar as formas de acesso à educação dos/das Jovens do campo, das águas e florestas, o perfil de renda das suas famílias, a relação com o trabalho, além de entender como se constroem os seus projetos de vida e suas opções profissionais.

Entrecruzando a Juventude, o Território e a Educação do Campo

No Brasil, o espaço amazônico, ocupa aproximadamente 61% do território nacional, tem 250 milhões de hectares de floresta, e a mais rica biodiversidade do planeta, além de contar com a mais densa bacia fluvial do mundo composta por lagos, rios, igarapés e mares (HAGE, 2004). Porém, o tratamento homogêneo atribuído ao espaço amazônico desrespeitou as diferenças sociais, culturais, e ecológicas, e produziu resultados extremamente perversos, destruindo inclusive, gêneros de vida e saberes locais historicamente construídos.

Em contraposição a essa ideologia homogeneizadora, o ponto de partida da pesquisa é a heterogeneidade da Amazônia, uma de suas características marcantes, constituída por caboclos, quilombolas, povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, trabalhadores sem terras, assentados, dentre outros. O território amazônico abriga diferentes povos, que apesar dos conflitos, representa um espaço de encontro entre diversas culturas, que formam e enriquecem a cultura amazônica, que ao mesmo tempo é plural e singular, construída, historicamente, a partir das matrizes étnicas: nativa (indígena), branca e negra.

Considerando essa heterogeneidade, a pesquisa pretende investigar o cotidiano e as trajetórias dos sujeitos que compõe a juventude dessa diversidade, suas origens, seus modos de vida, os modos de produção e convivência com a floresta. A problemática da pesquisa surge de questões ligadas à preocupação com a preservação destes modos de vida e o impacto que o êxodo desses/as Jovens pode provocar em sistemas de produção que atualmente garantem a preservação da Floresta Amazônica nessa região.

Nesse sentido, entender as razões que contribuem para a decisão de projeto de vida dos/das Jovens torna-se chave para entender esse processo de migração. Investigar as questões que se apresentam como motivações para que muitos/as Jovens da Amazônia permaneçam em suas comunidades ou migrem em busca de oportunidades em outros espaços sociais é o objetivo desta pesquisa.

O debate conceitual acerca da Juventude ao longo do tempo perpassou por definições vinculadas a diferentes paradigmas que segundo ABRAMO “coexistem e, por vezes, competem entre si nos diferentes campos que compõem a arena múltipla de ações dirigidas à juventude na conjuntura presente” (p. 20) quais sejam, a Juventude como período preparatório, a Juventude como etapa problemática, o Jovem como ator estratégico do desenvolvimento, Juventude cidadã como sujeito de direitos.

Esses diferentes paradigmas dão conta da complexidade existente na conceituação de Juventude, que no presente trabalho a opção feita é pelo entendimento de que essa construção é histórica e social e difere de acordo com questões geográficas, de visões de mundo colocando o termo Juventude(s) no plural.

Nesse sentido, ABRAMO (p. 34) coloca duas tarefas importantes, uma histórica e outra política entendidas como

definir o que constitui a condição Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais juvenil nesta conjuntura histórica da nossa sociedade, o que a singulariza, quais são os elementos que a constituem e quais são os desafios postos; e a tarefa política é a de definir que direitos garantem a

vivência dessa condição de uma forma digna e satisfatória, que sinalizem políticas que objetivem, universalmente, o cumprimento desses direitos.

Nesse caso, este artigo assume como referência as Juventudes do campo, das águas e florestas na Amazônia Amapaense, sujeitos que para além da faixa etária pertencem a grupos sociais e comunidades tradicionais que possuem modos de vida específicos e que se constituem a partir de dimensões múltiplas que vão desde elementos técnicos do seu processo de trabalho até questões simbólicas e ritos próprios da sua cultura. Segundo ABRAMO “É preciso, portanto, considerar que esta geração de jovens vive uma situação historicamente singular, comportando questões novas, que exigem reequacionamentos” (p. 34).

No contexto em que o presente trabalho se situa, coexistem diferentes identidades juvenis ocupando diferentes territórios quais sejam ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, assentados, agricultores, pescadores, entre outros, que constituem o que será designado ao longo deste artigo Juventude do campo, das águas e florestas.

Após definir o conceito de Juventude, emerge a necessidade de afirmar qual a referência de Campo se assume neste debate. A primeira tarefa nessa discussão é reverter a lógica do senso comum de considerar o Campo e/ou a floresta como espaço do atraso, pois ao contrário disso, esse território se afirma como espaço fecundo para o desenvolvimento sustentável que combina ganhos econômicos, sociais e ambientais.

Este entendimento de Campo (rural) se afirma de modo diverso à pura e simples oposição ao urbano, conceito ainda utilizado por muitos, como pelo IBGE, que segundo Maria José Carneiro é “associado a ideias de atraso, de escassez ou de falta, o que normalmente evoca uma avaliação negativa e de inferioridade em relação ao seu oposto, o urbano.”(2004, p. 55)

Esse processo de inferiorização acaba por negar esse espaço, esse modo de vida. Na especificidade do extrativismo percebe-se esta situação na fala de Joaquim Belo que afirma “Essa negação gera preconceito, menosprezo, afetando as comunidades, e a classe mais importante, que tem a responsabilidade pelo futuro, que é a Juventude. O nosso modo de vida está ameaçado.” (CARTA CAPITAL, 2013)

Partindo dessa negação este artigo afirma o campo, as águas e florestas como espaços de produção material e simbólica, que guarda múltiplas formas de relacionamento com os recursos naturais os quais se dão por meio de atividades complexas e organizadas, do manejo e associação de atividades adequadas a realidade local. O Campo como lócus do trabalho que aqui é entendido como produção, tanto material como simbólica, realizado pela família e que

produz significados bem específicos, segundo Wanderley “o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente.” (1996, p.02)

Nesse sentido, a dimensão característica que diferencia os sujeitos do Campo é o trabalho, mais do que isso conforme afirma Weisheimer “o trabalho é o espaço privilegiado de socialização dos filhos no mundo adulto, (...) processo este que configura o meio objetivo que acaba por consolidar a construção subjetiva do jovem agricultor” (2005, p. 05). Sendo assim, o mesmo autor afirma que esse processo “cumpre um importante papel na construção social do jovem agricultor e na definição de seus projetos futuros.” (WEISHEIMER 2006, p. 5)

Esta reflexão vem de encontro com a realidade narrada pelos extrativistas sobre essa problemática quando, segundo Joaquim Belo, o modo de vida extrativista “se aprende no dia a dia, na convivência com a floresta. Ninguém vai ensinar um jovem a manejar uma floresta quando ele tiver 20 (vinte) anos de idade.” Então, se os processos de escolarização retiram o/a Jovem do seu espaço de produção que para além de material é também simbólico, como esperarmos que o modo de vida extrativista seja mantido?

Neste questionamento os conceitos de Juventude do campo, das águas e florestas e Campo se encontram com a categoria Educação e, especificamente, a Educação do Campo.

A pretensão de entender os projetos futuros da Juventude é entrelaçada, neste artigo, com a resposta que se apresenta para estes grandes conceitos: Educação, Juventude e Campo.

A realidade amazônida aponta para uma Educação que não reconhece os sujeitos do campo, as águas e florestas e seus modos de vida como importantes, positivos. Ao contrário, de maneira violenta, segundo Miguel Arroyo “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de forma romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.” Ele afirma ainda que

Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. (2004, p. 79)

Nesse contexto de negação, Paulo Freire afirma que “dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.” (FREIRE, 1996, p. 110). Da mesma forma, ele afirma que “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem

tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.” (1996, p. 111)

Sendo assim, a perspectiva da Educação do Campo como possibilidade de transformação da realidade emerge com força visto que, conforme afirma Roseli Caldart, “Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela.” Cabe, portanto, a esses sujeitos construir uma educação a partir do seu local, da sua realidade que respeite e valorize seu modo de vida, considerando-os em sua heterogeneidade e nas suas lutas, são eles:

os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p.152)

As resistências apresentadas por Roseli Caldart dão conta de que o Campo está em constante luta pelos seus direitos, e entre esses, a Educação do Campo, das águas e florestas que se vinculada aos processos sociais desses sujeitos produz as condições para transformar a realidade, sem o que não é possível educar o povo do Campo, pois “já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado.”(2002, p. 153)

Em relação ao contexto proposto pela pesquisa, a questão é ainda mais delicada, pois abriga diferentes sujeitos e culturas diversas as quais compreendem o Campo para além dele, abarcando o universo das águas e florestas.

A construção da vida da Juventude do campo, das águas e florestas nessas bases é uma luta que vem emergindo dos Movimentos Sociais organizados, da própria Juventude que atenta para essas questões e se dispõe a encarar a luta pela autonomia, em favor da força do lugar que com organização e vontade pode transformar a vida material, social e simbólica de cada um e cada uma.

Pensar a vida da Juventude no campo requer cuidado no sentido de permitir que os Jovens possam se desenvolver conforme seus anseios, seus desejos, sejam eles monetários, sociais ou simbólicos. Faz-se necessário colocar nas mãos dos jovens as possibilidades de escolha, não desinteressada ou neutra, mas consciente do seu papel no tempo e espaço que ocupam.

A tarefa de fazer as suas escolhas é própria de cada sujeito, e cada um têm um processo diferente, sua história, suas experiências. Cada um se faz num tempo/espço diferente, com condições materiais e emocionais diferentes. Nesse sentido a identidade da Juventude do campo se forja, conforme aponta Weisheimer, em “um processo de socialização diferente de jovens do meio urbano, ou mesmo do meio rural, que não exercem o trabalho agrícola.” E se constituem em grande medida tendo como referência “a dimensão do trabalho enquanto lócus da produção de valores materiais (produtos e serviços) e também simbólicos (ideias, representações e identidades sociais)”. (2005, p.05)

Essas questões dão conta de manifestar - mesmo que de forma inconclusa, pois a Juventude se percebe em construção - elementos da identidade dessa Juventude, rica em diversidade que pode, ou não, garantir o reconhecimento e fortalecimento dos modos de vida do campo, das águas e florestas na Amazônia amapaense.

Caminhos da pesquisa: Um diálogo com a Juventude do campo, das águas e florestas

No que diz respeito às opções metodológicas que orientam essa proposta de pesquisa, é fundamental refletir acerca das motivações que provocam a eleição de um determinado tema. O ponto de partida está nos questionamentos o que, por que, para que pesquisar? A afirmação feita por GIL (1999, p. 52) de que “a escolha do tema de pesquisa sempre indica algum tipo de comprometimento”, dá conta da inexistência de neutralidade nas escolhas feitas.

Embora o exercício de reflexão exija o difícil distanciamento, a escolha do tema aponta para as implicações contidas nas opções que são feitas enquanto são percorridos os caminhos da pesquisa. Nesse sentido, a pergunta a ser colocada nesse momento se constitui em que vivências os sujeitos, tanto pesquisador/a quanto pesquisados/as, se fazem e/ou se constituem, já que “o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo.” (GIL, 1999, p.47)

Nesse sentido, Demo acrescenta que “uma definição de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano.” (2005, p.36) Esse diálogo, portanto, faz parte do dia-a-dia de professores e alunos, e em pesquisa, entre sujeitos no sentido de “comunicar criticamente o seu ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro.” (DEMO, 2005, p.37)

Nessa mesma relação, Paulo Freire afirma que ensino e pesquisa são que-fazerem que “se encontram um no corpo do outro” (1996, p.32). É nesse que-fazer que nos constituímos educadores/as-pesquisadores/as. Nesse processo, segundo Freire, enquanto ensinamos, continuamos buscando. Dessa forma, ele reflete que enquanto educador/a “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (1996, p.32) Isso ocorre nesse processo de busca contínua em que os/as pesquisadores se fazem, onde as experiências se tornam pesquisa quando colocadas em reflexão na intenção de melhorar a vida e o espaço onde os sujeitos se constroem.

Dito isso, para garantir a execução da pesquisa, a perspectiva assumida, do ponto de vista metodológico é o diálogo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, abordando as diferentes variáveis que possibilitam o público estudado, no caso a Juventude do campo, das águas e da floresta na Amazônia, sua permanência e construção de projeto de vida direcionado nesse contexto ou o êxodo em busca de alternativas.

Considerando seus objetivos e suas condições de realização, se trata de pesquisa descritivo-interpretativa estabelecendo relações entre as variáveis que motivaram as opções desses sujeitos. Ainda, compreende a utilização e análise documental e de dados empíricos relacionando-os com a produção bibliográfica existente nesse campo.

Por se tratar de um grupo social específico cujos anseios e significações não podem ser medidos apenas quantitativamente, se justifica a opção metodológica da pesquisa, visto que segundo Minayo, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” Essa realidade fica evidente quando a pesquisa afirma considerar valores, crenças, questões do universo simbólico do modo de vida da Juventude. Ainda, segundo a autora, esse universo de significados “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (2002, p.21)

Em relação ao universo da pesquisa, o trabalho se baseia na amostragem não-probabilística, no sentido de coletar os dados de forma intencional entre os/as Jovens buscando relacionar o perfil de renda, trabalho e trajetória educacional com a situação atual em que se encontram esses sujeitos.

Uma amostra dos/das Jovens que permaneceram no campo, outra de Jovens que assumiram papéis de liderança em algum Movimento Social e/ou Associação, com diferentes perfis de renda e acesso a educação, bem como dos que pretendem migrar para a cidade em busca de diferentes alternativas. É importante mencionar que esta pesquisa foi realizada com

caráter de estudo-piloto. Considerando que pouco se conhece sobre a juventude rural brasileira, a ideia foi experimentar o instrumento de pesquisa aplicado e o método de aplicação, para que – após avaliação sobre o processo – ela seja realizada, com os devidos ajustes, com um público maior e mais representativo.

A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de questionários semi-estruturados para o levantamento de dados quantitativos e a partir desse levantamento será feita a definição de sujeitos que serão entrevistados de acordo com os critérios mencionados anteriormente. Serão apresentados no presente artigo, resultados parciais desse levantamento realizado por meio dos questionários e as relações estabelecidas com o recorte Educação-Trabalho-Renda entrecruzando-os ao projeto futuro dos/as Jovens no que se refere a permanecer ou não no campo, nos rios ou florestas. Trata-se de dados quantitativos e análises a partir desses resultados.

Como previsão, pretende-se posteriormente definir os sujeitos da pesquisa considerando uma amostra de cada situação, primeiro, os que permanecerem no Campo a partir do perfil de trabalho, renda e acesso a educação e uma amostra dos que pretendem fazer opção por outra atividade profissional. Nesse processo, possibilitar uma relação de diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado no sentido de levantar questões referentes a motivações, crenças, aspirações e valores dos/as Jovens do campo, das águas e florestas.

A análise dos dados irá identificar a frequência e a relação dos fenômenos em questão com a finalidade de teorizar acerca dos aspectos que possibilitaram a permanência ou êxodo dos Jovens do campo, das águas e florestas. Para além disso, confrontar os dados coletados com a bibliografia consultada no esforço de avançar na produção teórica dessa temática, pois, conforme aponta Minayo: “O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.” (2002, p.26).

Os aspectos éticos da pesquisa foram tomados no compromisso de garantir confidencialidade das informações obtidas. Os Jovens foram convidados a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informados sobre os objetivos da pesquisa e que os/as mesmos/as poderão, em qualquer tempo, se retirar da pesquisa se assim desejarem.

Resultados Preliminares: O que dizem as escolhas da Juventude?

A pesquisa ora apresentada está em andamento e serão discutidos aqui dados preliminares com foco nos fatores de permanência dos Jovens no campo, nas águas e florestas. Nessa fase são apresentados dados quantitativos parciais, levantados em 44 (quarenta e quatro) questionários aplicados em diversas comunidades do interior do estado do Amapá e Ilhas do estado do Pará que se localizam próximas ao Amapá.

São dados de um total de 19 (dezenove) comunidades, além de 2 (dois) questionários que não informaram endereço. As referidas comunidades se localizam nos municípios de Mazagão e Laranjal do Jari no estado do Amapá, além de Afuá e Gurupá nos estado do Pará. Entre as comunidades com maior representatividade está a Ilha das Cinzas no município de Gurupá, Distrito do Carvão e Mazagão Velho no município de Mazagão.

Entre as/os Jovens que responderam ao questionário há uma maior representatividade entre as mulheres perfazendo um total de 61% de Jovens do sexo feminino e 49% do sexo masculino.

O foco principal está em saber sobre o projeto futuro desses/as Jovens se desejam permanecer no campo, águas e florestas ou se pretendem se deslocar e residir em centros urbanos. Para discutir os fatores de permanência (no campo, águas e florestas), foram realizados cruzamentos entre os dados levantados na pesquisa, sempre associando as respostas de questões gerais à pergunta central sobre permanecer ou não.

Considerando a pergunta central, obtém-se um total de 70% dos/as entrevistados que desejam permanecer no campo/águas/floresta enquanto 30% pretendem mudar para algum centro urbano. É importante ressaltar que 91% incluem em seu projeto futuro o desejo de estudar. Entre os 9% que não incluem estudar a maioria deseja permanecer no campo. Entre mulheres e homens não há alteração desse dado.

Sobre esse aspecto, Maria José Carneiro (2007) propõe o debate a partir de um conceito apresentado por ela como “novas mentalidades rurais”. Para colocar o debate, a autora parte da premissa de que o contexto de intensificação da comunicação entre campo e cidade aponta um importante desafio, o de “entender os valores e novos anseios dos jovens de residência rural em face não apenas da atração que a cidade e seus bens materiais e imateriais exercem sobre eles como também, na direção oposta, em face da revalorização de meio rural por segmentos da população urbana.” (2007, p.53)

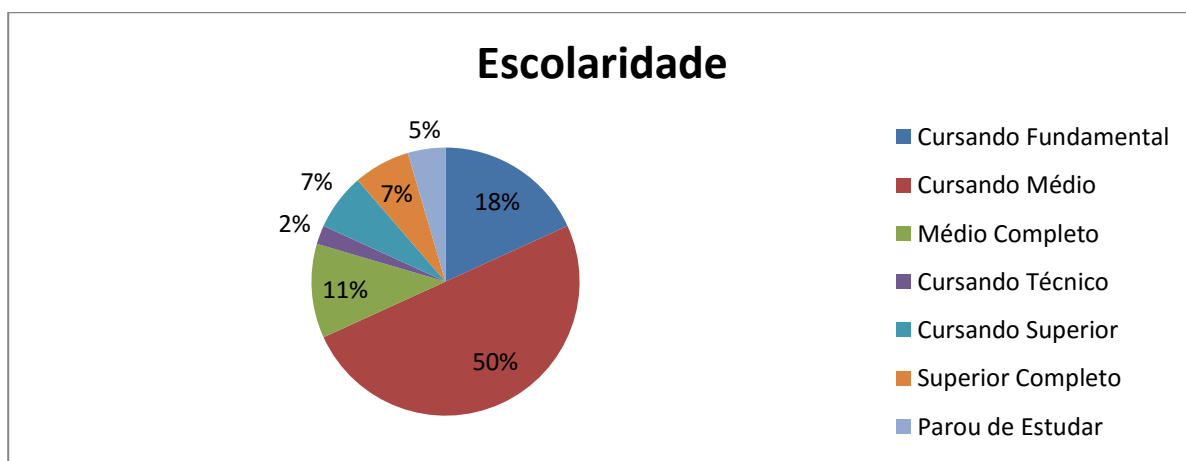
A proposição da autora utiliza a expressão “cenário rural”, abordado no sentido de “algo a ser montado, elaborado e definido por diferentes atores sociais em relação entre si. Este cenário seria, portanto, formado por relações sociais que variam em função dos contextos

e das posições dos sujeitos em relação.” (2007, p.54). Para Carneiro, tal reflexão permite perceber a diversidade dos sujeitos com vivências urbanas/rurais ou vice-versa. Nesse sentido,

Permanecer ou voltar para o campo não significa necessariamente uma derrota ou um fracasso para o jovem, mas pode ser resultado de uma escolha motivada pelo desejo de manter um padrão de vida possibilitado pelo fato de morar com a família, junto de amigos e parentes, compartilhando os mesmos códigos e valores, mas também ter acesso a determinados bens materiais e simbólicos que, até recentemente, só eram possíveis nas cidades. (2007, p. 60)

Nesse debate proposto por Carneiro (2007), Helena Abramo sintetiza a reflexão afirmando que “os jovens do campo não têm a vida juvenil urbana como padrão ideal. Eles desejam o “melhor dos dois mundos”, o melhor do campo junto com o melhor da cidade. Uma síntese muito difícil de se conseguir, mas que surge como desejo e como demanda”(2007, p.70), afirmação que deixa em aberto a decisão dos/as Jovens por permanecer ou sair, movidos/as pelo desejo desta cultura globalizada que chega aos confins dos campos, águas e florestas.

A primeira questão colocada aos sujeitos da pesquisa se refere ao nível de escolaridade que acessaram, onde um total de 50% dos/as Jovens encontra-se cursando ensino médio, 18% está cursando ensino fundamental, 11% possuem ensino médio completo, 7% cursando nível superior e outros 7% com nível superior completo, 5% deixou os estudos e 2% está cursando nível técnico, conforme apresentado no gráfico abaixo.



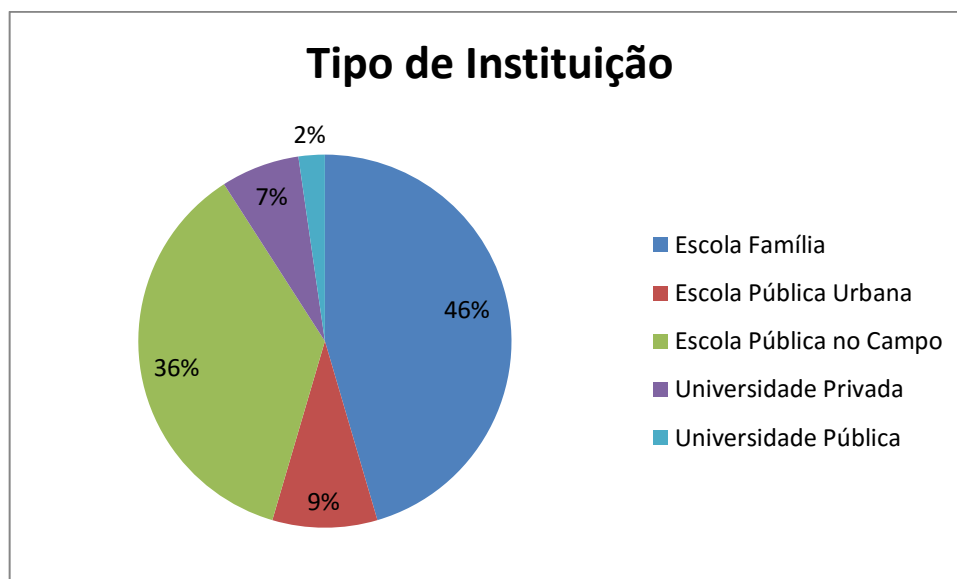
Fonte: Pesquisa de Campo

Após realizar o cruzamento entre o nível de escolaridade e o projeto futuro foi observado que o maior índice é de Jovens cursando ensino médio que desejam permanecer no

campo totalizando 64% desse universo, enquanto 36% deseja mudar para a cidade. Entre aqueles que estão cursando ensino fundamental temos 50% em cada uma das escolhas. Entre os/as entrevistados/as que tem ensino médio completo e os/as que pararam de estudar, 80% desejam ficar e 20% pretendem sair. Chama atenção o fato de 100% dos/as Jovens que estão cursando técnico e superior e os que possuem superior completo desejarem permanecer no campo. Este dado aponta para a constatação de que quando o nível de escolaridade é mais alto é maior o desejo de permanecer.

Para refletir sobre esta constatação, os dados do IBGE apresentam elemento interessante ao registrar no período entre 2000 e 2010, a taxa de permanência dos jovens de 15 a 29 anos em 65,66%. Dentre estes jovens, comparando substratos de 15 a 19 anos/20 a 24 anos/25 a 29 anos e comparando os dados de permanência entre os censos de 1991-2000 ante 2000-2010 constata-se as taxas da seguinte forma : de 15 a 19 anos +4,4% ; de 20 a 24 anos +7,01% e de 25 a 29 anos +8,67%. Analisando a idade deste corte específico e relacionando com as etapas concluídas de ensino médio e superior, pode-se inferir que esta tendência é válida entre os Jovens pesquisados e coincide com o censo em escala nacional.

Ao considerar o tipo de instituição que os/as Jovens estudaram, a pesquisa revela que 46% deles/as estudaram em Escolas Famílias, 36% em escolas públicas situadas em comunidades rurais, 9% em escolas públicas situadas em áreas urbanas, 7% em universidades privadas e 2% em universidade pública. Do cruzamento desses dados em relação ao projeto de vida se chegou a um universo de 75% dos/as Jovens que estudaram em Escola Família e desejam permanecer no campo e 25% mudar para a cidade, enquanto 56% dos que estudaram em Escolas públicas do Campo desejam permanecer e 44% pretendem sair. Nos demais tipos de instituição 100% dos Jovens fizeram a opção por ficar.

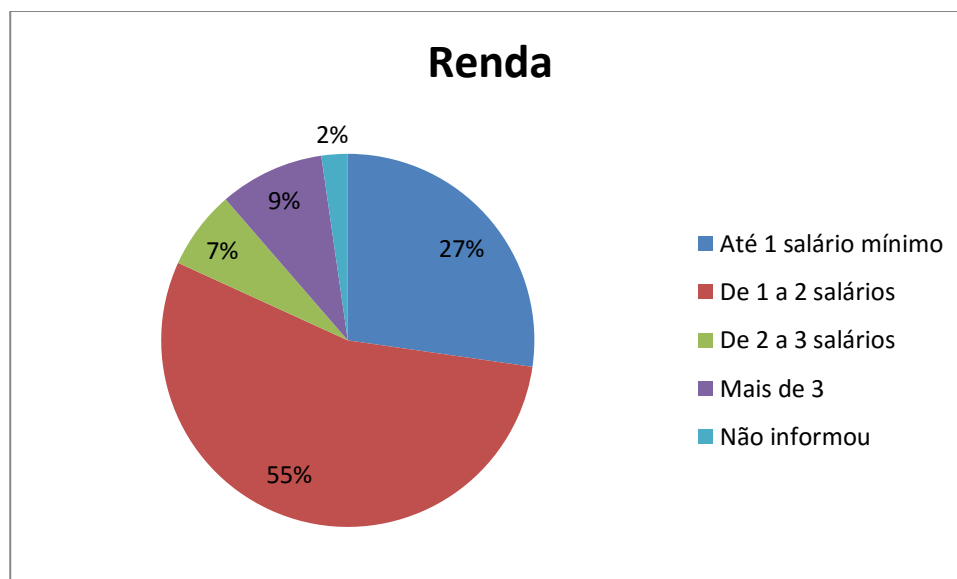


Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação ao tipo de instituição, merece destaque o dado referente à Escola Família (EFAs) que é o grupo mais representativo no universo pesquisado e apresenta o índice de 75% de Jovens que optam em permanecer. A proposta das EFAs considera a cultura, os tempos e valores das populações do campo e possibilita acesso a novas tecnologias de manejo sustentável qualificando o trabalho e geração de renda nas unidades produtivas, sobre o que WEISHEIMER afirma

Após participarem desses programas os jovens demonstram mais interesse em permanecer nas atividades agrícolas e ou agroindustriais, incorporam conhecimentos que são aplicados em suas unidades produtivas, geralmente com a introdução de novas técnicas, resultando em mudanças nas condições materiais das famílias o que possibilita assim a redução da tendência de migração (...) Demonstram que esses projetos fortalecem as identidades desses jovens como agricultores (2005, p. 17)

No que se refere a renda, a situação dos/as entrevistados/as também é diversa, onde 55% afirmam que a renda familiar é de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, seguidos de 27% que possuem renda familiar de até 1 (um) salário mínimo. De 2 (dois) a 3 (três) salários são 7% e acima de 3 (três) salários 9% dos/as entrevistados/as. É importante destacar que não se refere à renda per capita, mas familiar e o grupo familiar varia muito nessas regiões, porém, em geral são famílias numerosas. O tamanho das famílias, a renda per capita e acesso da Juventude aos esses recursos no seio da família são elementos que precisam ser melhor investigados na sequência da pesquisa para que se tornem dados precisos que fundamentem esta relação entre renda e permanência.



Fonte: Pesquisa de Campo

Do cruzamento desse dado com a questão central acerca da definição de projeto futuro resultou como cenário entre os/as jovens que possuem renda familiar de 1 a 2 salários e também entre os que possuem renda de 2 a 3 salários um total de 67% que desejam permanecer, enquanto 33% pretendem mudar para a cidade. Nos casos em que a renda é de até 1 salário mínimo essa percentagem cai para 58% que desejam permanecer no campo e 42% pretendem mudar para a cidade, nos poucos casos que informam renda familiar superior a 3 salários mínimos temos em 100% dos/as Jovens o desejo de permanecer no campo. A indicação destes dados aponta para uma coincidência entre o aumento da renda e o desejo de permanência.

Esta tendência pode ser de caráter estrutural, uma vez que ocorreram importantes transformações econômicas e sociais nas áreas rurais nos últimos anos. Para além do considerável incremento da renda, VALADARES, *et al*, 2016 apontam

notável reflexo no padrão de consumo de bens duráveis, incluindo veículos automotores; melhoria nas condições de infraestrutura, com ampliação significativa do acesso à energia, à água, à telefonia e à internet; ampliação do acesso e da importância das políticas sociais, em especial as transferências de renda e a previdência social, que tem seu piso atrelado ao salário mínimo; crescimento do acesso a políticas produtivas, tais como reforma agrária, crédito, assistência técnica, PAA, PNAE, entre outras. (2016, p.75)

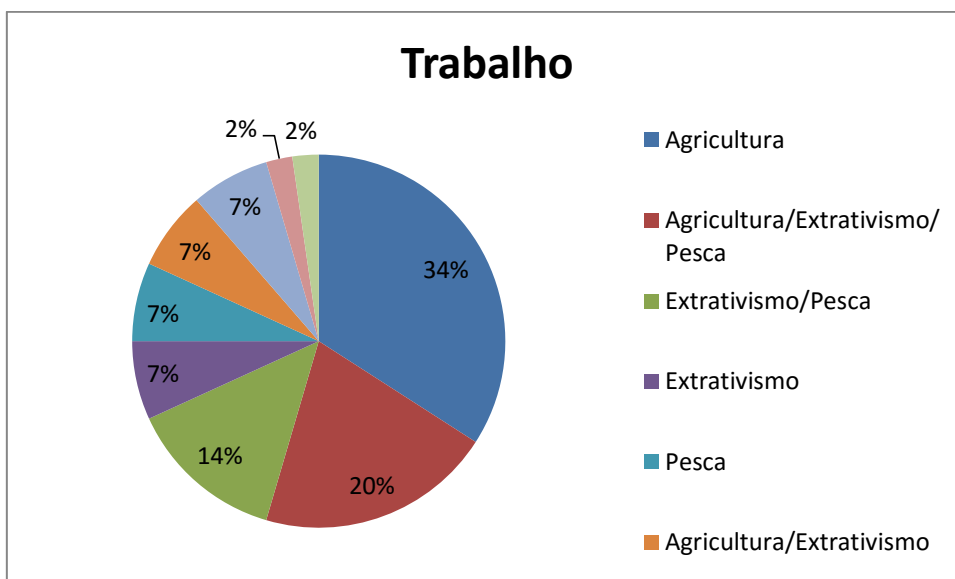
Para avançar na compreensão deste fator de permanência, outras informações se fazem necessárias, o que demanda novos instrumentos e novas abordagens na sequência da pesquisa para ampliar a dimensão qualitativa e afirmar de forma embasada a exatidão desta relação (renda/permanência).

Outra questão que é levantada na pesquisa diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas famílias nesse contexto, visto que a realidade “rural” amazônica apresenta uma heterogeneidade característica Salomão Hage afirma que “a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam” (2005, p. 61) o que por si só produz uma riqueza tamanha e ao mesmo tempo complexa, daí a necessidade de “ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.” (2005, p. 61)

Essa questão segundo o autor é ainda mais profunda se considerarmos “que convivem em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, economias extrativistas tradicionais, com processos de trabalho de tecnologias simples e atividades industriais e grandes empreendimentos que usam modernas tecnologias.” (...) Essas relações são marcadas pela disputa de hegemonia e pela garantia de projetos antagônicos, das diferentes identidades e do uso dos recursos naturais. (HAGE, 2005, p. 67)

O autor reflete, ainda, que toda essa riqueza exuberante deveria estar incluída e referenciar a formulação de políticas públicas visto que “essa é uma condição necessária quando nos pautamos pela intencionalidade de valorizar e afirmar as identidades culturais das populações da Amazônia.” (2005, p. 67) Para além disso, deve se considerar que “é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região.” (HAGE, 2005, p. 67)

Essa realidade se apresenta com uma maioria que afirma trabalhar com agricultura, ou seja, 34%. Na sequência temos 20% dos/as Jovens que informam que o trabalho desenvolvido por eles/as é a associação entre agricultura/extrativismo/pesca e, além disso, 14% dizem desenvolver extrativismo/pesca associados. Nos casos em que se trabalha apenas com pesca, apenas com extrativismo, com a associação agricultura/extrativismo, associação agricultura/pesca se repete o quantitativo de 7%.



Fonte: Pesquisa de Campo

Ao efetivar o cruzamento desses dados com o projeto futuro observa-se que entre os sujeitos da pesquisa que trabalham com agricultura o quantitativo que deseja permanecer no campo é de 53%, enquanto 47% desejam mudar para a cidade. Nos casos em que associam agricultura/pesca e agricultura/extrativismo/pesca esse quantitativo é de 67% que desejam permanecer e 33% pretendem mudar. Nos demais casos, 100% dos sujeitos desejam permanecer no campo.

Estes dados manifestam um desejo bem estruturado de permanecer entre os/as Jovens que trabalham com extrativismo, pesca e estas atividades associadas com a agricultura, ao passo que os/as Jovens que praticam apenas a agricultura estão bem divididos em suas expectativas e projetos de futuro.

Em se tratando de uma pesquisa em andamento, as informações e cruzamentos apontam para elementos pertinentes para analisar as escolhas dos/as Jovens do campo, das águas e florestas na Amazônia amapaense, ao passo que deixam em aberto e demandam outros instrumentos/abordagens para melhor embasamento dos projetos de futuro em sair ou permanecer em suas comunidades.

Os temas definidos para os cruzamentos educação-trabalho-renda podem ser considerados fatores de permanência dos/as Jovens do campo, águas e floretas que responderam a pesquisa, pois os dados apontam que, à medida que acessam maiores níveis de escolaridade, renda e diversificação das atividades produtivas amplia o quantitativo de sujeitos que desejam permanecer.

Nesta direção, é importante destacar a ênfase em permanecer no campo entre os projetos de futuro dos/as Jovens do campo, das águas e florestas da Amazônia amapaense, com a percentagem de 70% dos sujeitos optando pela permanência e a sequência da pesquisa vai aprofundar estas informações e indicar se esta tendência se apresenta de forma estruturada nas comunidades pesquisadas.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro** in FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. Ação Educativa. Disponível em <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em 18/06/2016

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (Orgs). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BELO, Joaquim. Carta Capital – disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cnosso-modo-de-vida-esta-ameacado201d-diz-lideranca-extrativista-5344.html> Acesso em 15/06/2016.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção** in ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2º ed, 2002.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e EUGÊNIO, Fernanda (orgs). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2006.

VALADARES, Alexandre Arbex; (et. al.). **Os Significados da Permanência no Campo: Vozes da Juventude Rural Organizada.** In SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Orgs). Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas. Brasília : Ipea, 2016.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Raízes Históricas do Camponato** Brasileiro. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Outubro de 1996.

WEISHEIMER, Nilson. **Jovens Agricultores: Gênero, trabalho e projetos profissionais.** XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Título do GT: Ruralidade na Sociedade Contemporânea: desafios e perspectivas

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

ESCOLA DA TERRA COMO PROCESSO EDUCATIVO DE DIÁLOGOS ENTRE SABERES E DOCÊNCIA

Suany Rodrigues da Cunha
suanyrodrigues26@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar como o Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense desenvolve seus processos educativos primando pelo diálogo entre saberes e docência. Justifica-se por compreender que dentre os princípios da construção de uma escola pública de qualidade do campo implica a atuação da práxis baseada na interação entre os sujeitos através do diálogo e enquanto instrumento metodológico, o que permite a leitura e visões crítica da realidade. Assim, este estudo emerge da seguinte inquietação: Como o Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense desenvolve seus processos educativos primando pelo diálogo entre saberes e docência? Para esse artigo, demandou-se uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso e observação participante. Os resultados da pesquisa evidenciam que à medida que o processo educativo intenciona, planeja e intervém no ensinar e aprender valorizando e problematizando as especificidades e realidade dos sujeitos, bem como promove a interação entre os saberes (experiência concreta) e conhecimento científico através da interdisciplinaridade, se constitui elementos para uma educação contra hegemônica e emancipatória.

Palavras-chave: Programa Escola da Terra. Processos Educativos. Saberes e Docência

INTRODUÇÃO

O Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense, instituído pelo Governo Federal, se desenvolve no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), têm por proposição promover formação permanente de educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo e Quilombolas, bem como oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

A Universidade Federal do Pará por intermédio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) dimensiona as ações do programa em 10 municípios do estado do Pará¹¹⁷ tendo aproximadamente um total de 1.000 docentes em formação, por meio da alternância pedagógica entre tempos e espaços formativos. A carga horária do curso soma-se 200 horas, sendo 140 para o tempo escola e 60 para o tempo comunidade. A organização curricular do referido programa está estruturada a partir do eixo central: Organização Interdisciplinar do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo e

¹¹⁷ Acará, Abaetetuba, Augusto Corrêa, Baião, Bragança, Cametá, Moju, Mojuí dos Campos, Santarém e Traquateua.

Quilombolas da Amazônia. Tal eixo se desdobra nos seguintes sub-eixos: A identidade da Escola do Campo e Quilombola - transgressão do paradigma (multi) seriado de ensino; Interdisciplinaridade na organização do trabalho docente: Planejamento, Currículo, Metodologias e Avaliação nas escolas do Campo e Quilombolas.

Na atuação com o programa Escola da Terra a universidade vem se debruçando a investigar, intervir e construir saberes sobre os objetos, sujeitos e práticas em escolas multisseriadas com o foco no trabalho docente e prática educativas o que repercute em processos reflexivos sobre a precarização do trabalho na sociedade capitalista, bem como, as dimensões pedagógicas do trabalho e da organização coletiva, da cultura no processo histórico que constitui elementos simbólicos que fazem parte de uma identidade pluralizada de vivências, experiências e saberes, os quais têm relação direta com a forma de aprender e ensinar no campo.

O compromisso acadêmico, político e social compreende a formação humana como parte da totalidade social, o que incide em primar por princípios educativos pautados no trabalho e na cultura que se materializam nas relações sociais, no ensinar e aprender do processo contraditório de sociabilidade e formação humana. Uma ação dialética que coadunam em novas formas de pensar e fazer o mundo, assim os conhecimentos são partilhados e legitimados em espaços de socialização de saberes.

O conhecimento crítico, dentro da totalidade das relações sociais reflete no potencial contra-hegemônico, na qual se diferencia das demais formações que primam pelo produtivismo e pragmatismo. Nesse contexto, os pressupostos formativos, presente no programa escola da terra, buscam trabalhar as várias dimensões humanas, tendo por base a inserção crítica da realidade social. E assim, romper com a lógica perversa capitalista e seriada de fragmentação do conhecimento.

Dentro das especificidades se pensa e vem construindo os pilares de um processo educativo emancipatório dentro do conhecimento crítico que problematize a realidade do educando através da práxis baseada na interação entre os sujeitos através do diálogo e enquanto instrumento metodológico, o que permite a leitura e visões crítica da realidade, partindo da linguagem do homem, dos seus valores, seus saberes e da sua concepção do mundo, cooperação e dinâmicas de articulação com o tempo e espaço para condução da prática educativa.

Com base nesses pressupostos esta pesquisa teve por objetivo analisar como o Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense desenvolve seus

processos educativos primando pelo diálogo entre saberes e docência. Para tanto, ao vislumbrar o caminho metodológico para essa busca investigativa estabeleceu-se um estudo de caso por entendermos que este tipo de pesquisa tem como objeto uma unidade significativa do todo. Partimos do entendimento de que o estudo de caso nos permite um debruçar-se sobre informações e acontecimentos acerca do objeto de estudo, a partir da compreensão de que este objeto se constitui em unidade dentro de uma totalidade de acontecimentos. Para Triviños (2011, p. 133) o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é *unidade* que se analisa profundamente”.

Gamboa (2010, p.112) admite que “a compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence [...]. Não há compreensão de um fenômeno isolado [...]”. Partir do princípio da totalidade para a compreensão do fenômeno estudado é assumir o pensamento dialético como balizador da pesquisa, é compreender as contradições existentes na educação. Para o autor “a educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas” (GAMBOA, 2010, p.115).

Assim, pesquisar um programa de educação a partir do enfoque dialético é compreender que a formação de educadores do campo não se esgota em si, faz parte de um contexto mais amplo. Ela localiza-se no bojo das relações contraditórias da sociedade capitalista e se coloca na disputa por um projeto de “desenvolvimento” do campo, que possibilite alternativas de sobrevivência sem exploração da classe trabalhadora (SILVA, 2013).

Dentre os municípios contemplados com o programa, optou-se por Acará por este está localizado em rota estratégica no desenvolvimento do agronegócio pela Biovale, no que tange a produção de óleo de palma (dendê). A empresa vem ocupando áreas remanescentes de quilombos e causando grandes transtornos para a população local ao impor outra lógica de desenvolvimento econômico, desapropriação de terras quilombolas, danos ambientais, sociais e culturais para a população que vive e se desenvolve na relação com a terra, especialmente na produção com base na agricultura familiar.

O foco de observação se deu durante as etapas de formação que constituiu o programa, intencionou-se observar o planejamento e a intervenção durante as ações educativas desenvolvidas, com vistas a identificar como ocorria a relação dialógica entre os saberes (educandos em formação) e a docência (formadores), na interação entre os saberes (experiência concreta) e conhecimento científico que constitui a totalidade da formação humana.

1 CONCEPÇÕES E BASES SOBRE MULTISSÉRIE DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO MUNICÍPIO DE ACARÁ

Os eixos norteadores demarcados nas ações do Programa Escola da Terra no Pará baseiam-se em uma proposta de formação de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana e valorização dos diferentes saberes no processo educativo; dos espaços e tempos de formação dos sujeitos na aprendizagem; do lugar vinculado à realidade do sujeito; e para a construção de uma identidade acerca da educação e das escolas do campo, em especial, as multisseriadas valorizando dessa maneira sua diversidade sociocultural. São propostas que se consolidam com lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à Educação, por condições dignas de trabalho, pela valorização e formação dos educadores.

As discussões iniciais pautam-se no aprofundamento ideológico e hegemônico que constituiu historicamente os meios produtivos e educacionais nos espaços rurais, legitimados pelas políticas públicas fundada em uma concepção de educação burguesa e elitista fundamentado na lógica do latifúndio, no qual os saberes e técnicas dos trabalhadores eram vistos como algo improdutivo. Desta forma, o campo não era reconhecido como espaço de vida e sim como um lugar do atraso e os sujeitos como defasados culturalmente, o que incide na educação instituída nesses espaços.

Arraigado a esse imaginário as escolas multisseriadas também trazem a marca histórica dessa construção, algumas análises dimensionam como segunda categoria, com produção de educação sem qualidade, distante de um currículo moderno, do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela complexidade do exercício da docência, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos em comparação aos da cidade, o que faz com que se advogue pelo desaparecimento da multissérie ao longo do processo.

Para outros, as escolas multisseriadas são vistas como “mal necessário” por enxergarem nelas a única opção para oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por conseguinte determinam que seja responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo, é a partir disso que disseminam o entendimento que a solução para os problemas das escolas rurais multisseriadas está na reestruturação das classes, dentro da seriação e do modelo urbano (HAGE, 2014, grifos do autor).

A macroestrutura ajuda a reforçar a visão negativa dessas escolas já que têm condições precárias de funcionamento, precarização do trabalho docente, configurada pela sobrecarga de trabalho, falta de recursos didáticos, de formação continuada, consternações relacionadas à organização do trabalho pedagógico, que dentro de um sistema capitalista e ideário neoliberal é marcado por políticas de dominação, subordinação, maciças exigências demarcado no cenário educacional através da intensificação sobre a ação do professor e de suas práticas, o que em alguns casos de escolas multisseriadas é imposto ao docente exercer várias funções, além da docência, ao mesmo tempo e no mesmo.

Nesse cenário, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, vem crescendo o número de fechamentos das escolas existentes no campo e com isso servindo de ferramenta para negação do direito a educação, invisibilização das formas de existência, de produção e de pertencimento dos povos.

É na contramão desse ideário que o movimento de educação do campo e da escola pública do campo e, por conseguinte, as ações do Programa Escola da Terra no Pará, têm pautado seus diálogos primeiramente na luta pela ampliação e garantias de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis, pela constituição de uma militância social com espaços de realizações de utopias coletivas concretizadas em condições dignas de trabalho e para se construir o conhecimento, valorização e formação do profissional e na **transgressão** do paradigma (multi) seriado urbanocêntrico para a multissérie.

Isto porque se compreende que a seriação é produto de uma construção histórica, social e cultural que se constitui na fragmentação, padronização do tempo, espaço, concepções e produção do conhecimento no contexto educativo, sendo pré-definido em um currículo unificado e sistema de avaliação (neo)tecnicista e pragmático que vêm sendo orientado por um modelo gerencialista com foco na apresentação de resultados e de racionalização do trabalho docente.

Portanto, estaria na superação do paradigma seriado o potencial para efetivar o trabalho pedagógico em escolas multisseriadas, à medida que se pode desempenhar a lógica de trabalho de ensinar e aprender nas relações interacionais da diversidade, em que a sala de aula é a sede que acolhe alunos de várias séries, distintos níveis de aprendizagem, diferentes idades, marcado por conjunturas sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano que compõe o universo heterogêneo.

A valorização do sujeito em seus vínculos identitários e de pertencimento implica em respeitar o seus tempos, suas constituições históricas advindas dos elementos simbólicos que fazem parte da identidade pluralizada e saberes materializado no espaço onde habitam, em suas práticas sociais e modos de vida adaptados através da relação com o trabalho, a floresta, à água e a terra, singularidades de formação da cultura e heterogeneidade humana constituída por caboclos, etnias indígenas, quilombolas, agricultores, pescadores entre outros povos.

A esse respeito se tem o desenvolvimento e aprendizagem num processo de interação social mediada pelo contexto histórico-cultural de cada realidade (VYGOTSKY, 1989). Neste contexto, a aprendizagem como atividade humana admite um caráter social, tendo seu ápice na relação com o meio em que são impulsionadas pela interação com outras pessoas, a escola nessa perspectiva deve considerar as ideias e valores que se encontram no desenvolvimento social e cultural do educando. Para tanto, é relevante considerar, não só “o meio e as regras que o constituem, **mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança**” (VIGOTSKI, 2010 p. 682 grifos nossos). Logo, o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento para os sujeitos.

Ao se estabelecer uma concepção de educação, de homem e de sociedade nesses moldes se estará visualizando o papel que a escola desempenha no desenvolvimento humano, o que incide na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e conseqüentemente uma articulação entre o saber dos elementos de pertencimento social e cultural que o sujeito traz em sua constituição histórica e o saber crítico/científico. Logo, se estará diante de uma formação que propicia o acesso aos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade humana de interação e criticidade em suas relações sociais frente ao sistema capitalista.

É nessas estruturas que se concretiza uma prática pedagógica libertadora baseada em uma concepção do conhecimento como processo de busca e dos homens enquanto seres da busca, a partir da qual se propõe uma metodologia baseada na educação problematizadora, mediatizados pelo mundo. Educandos são investigadores críticos em diálogo com o educador e com outros educandos. E o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos e as condições para a superação do conhecimento inacabado (FREIRE, 2005).

Para tanto, dentro de uma escola multisseriada o professor é levado a compreender a realidade e os mecanismos que poderá problematizar para lidar com as diferenças em uma só classe, na diversidade de idades, visões e leitura de mundo, níveis de aprendizagem, dentre

outros, de modo que a heterogeneidade entre os alunos possa ser potencializadora da aprendizagem.

A organização do ensino apresenta essa possibilidade formativa dentro do ambiente escolar, à medida que o professor como organizador do espaço social do aluno oportuniza condições planejadas para o compartilhamento do processo de aprendizagem, dado que nos remete à importância das formas de grupalização entre os aprendizes, na descoberta do saber e formação das qualidades humanas ao considerar a organização do tempo e espaço em sala de aula. Nessas conjunções, deverá ter uma intencionalidade, um planejamento e reflexão (intervenção) para promover o desenvolvimento psíquico (apreensão de conhecimento) dos alunos, sem desconsiderar que todos são ativos no ato de ensinar e aprender.

As relações entre professor, aluno e o meio são representações que se formam ao longo do seu processo histórico e a constituição como seres em transformação. Ao compartilhar e socializar a experiência adquirida, a criação e recriação que integram a diversidade, as concepções e práticas educativas pensadas para educar repercutirão na valorização do indivíduo constituído de direito que merece ser reconhecido em sua identidade.

Essas práticas incidem na desconstrução da visão estereotipada e segregadora que se construiu, é através da luta contra a hegemonia da classe dominante, exploratória do trabalho docente que se poderá efetivar a constituição de um projeto de educação próprio para os sujeitos do campo, e para que possam ter compreensão crítico e reflexivo das contradições existentes em seus territórios.

2 OS PROCESSOS EDUCATIVOS DIALOGADOS ENTRE OS SABERES E A DOCÊNCIA

O Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense iniciou seu primeiro eixo formativo pautando-se na temática “Histórias de vidas”, por compreender que o processo de formação por meio da história de vida emerge “a dimensão socializadora da atividade biográfica, o papel que ela exerce na maneira pela qual os indivíduos compreendem a si mesmos e se estruturam em um vínculo de co-elaboração de si e do mundo social” (DELORY-MONBERGER, 2006, p. 370). Nesse sentido, a história de vida se constitui como espaço de mudança ao ligar o sujeito ao seu tempo histórico.

O procedimento adotado por meio da prática da história de vida buscou conhecer os professores que atuam nas escolas multisseriadas, dando voz a esses sujeitos, no sentido de

conhecer suas histórias, suas experiências e seus saberes, para assim potencializar o seu envolvimento ativo no processo de apropriação do conhecimento como componente da construção da identidade do professor.

É relevante enfatizar que atividade biográfica não se resume a relato de vida de forma episódica, mas proporciona o exercício mental e reflexivo em que o ser humano é capaz de compreender-se na dimensão relacional de seu ambiente social e histórico (DELORY-MONBERGER, 2006), com base nessa concretude se buscou compreender como se constitui a identidade desse educador, instigando-os sobre o seu primeiro contato com o meio rural; como haviam se tornado professor do campo; quem eram seus alunos; o que das suas histórias poderiam ter sido colocadas na prática docente; como se identificavam com o lugar em que a escola estava inserida e como interagiam com a comunidade.

Como encaminhamento de diálogo se propiciou reflexões grupais e a materialização em cartazes evidenciando o que os unia e o que os diferenciava nas histórias de vida. No exercício reflexivo dessa busca identitária os educadores demonstraram que a precarização do trabalho docente marcada pela multifunção (docência e outras funções ao mesmo tempo); deslocamento longo de uma escola para outra sem direito ao transporte; merenda escolar insuficiente, fator que implica diretamente na não permanência dos alunos na escola; aulas sem planejamento, devido à sobrecarga de trabalho, repercutem em dificuldade em se promover educação de qualidade.

Muitas vozes demonstram que esses elementos incidem diretamente nas dificuldades em desenvolver o trabalho pedagógico com as turmas multisseriadas, em construir estratégias para superar as dificuldades, organizar o espaço escolar para a mediação do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos de diferentes níveis, idades e com as diferentes áreas do conhecimento.

Para Hage (2014) as questões que implicam a precarização da educação no meio rural, reforçam uma visão negativa sobre a multissérie, sendo a mesma responsabilizada pelo fracasso escolar, logo o modelo urbanocêntrico de ensino seriado é visto como a solução para os problemas “causados” pela multissérie. Com essa compreensão o ensino é organizado privilegiando a seriação em que os métodos e organização do trabalho pedagógico ocorrem de forma isolada e fragmentada.

Nessas condicionantes se buscou problematizar o modelo seriado como constituição de fragmentação, padronização, concepções e produção do conhecimento no contexto educativo advindos da lógica ruralista e capitalista que incidem na precarização da educação.

Logo, merece se fortalecer a luta por uma educação que valorize o sujeito em suas especificidades, problematize a realidade, assim como, lutas por condições dignas de trabalho para que se possa constituir o labor em uma totalidade de sujeitos ativos no processo de ensinar e aprender.

É imbuído no entendimento de que a formação do ser humano não pode ser separada da vida social e nem fragmentadas em conteúdos é que se seguiram as demais ações de formação do programa. A segunda etapa, na área de **Linguagem**, por meio da produção da auto cartografia, abordou aspectos culturais da dinâmica de cada comunidade, desvelando as identidades dos sujeitos, a constituição do espaço, o caminho percorrido para se chegar a escola, (igrejas, campos de futebol, igarapés, ramais, trapiches, casas de farinha, paisagens, entre outros), a formação da escola, o ambiente, religiosidade, mitos e o reconhecimento da presença prejudicial dos grandes projetos de agronegócios na região.

Ao considerar que os territórios identitários estão demarcados pelo lugar e espaço onde vivem, buscou-se problematizar as singularidades que compõem o município de Acará, haja vista que são latentes as relações sociais marcadas por projetos políticos em disputa: o agronegócio imperando como seu ideário de renovar a imagem da agricultura capitalista para “globalizada e moderna” e, de outro, o modelo da agricultura familiar, que vem resistindo e afirmando sua posição em relação à produção capitalista.

Dessa forma, a proposta de formação esteve pautada na história social, política e cultural da constituição e desenvolvimento do município de Acará, levando-se em consideração os conflitos decorrentes das lutas travadas pelos ocupantes da terra (sujeitos do campo) e os grandes fazendeiros e empresários que, utilizando-se da lógica do capitalismo, investem em estratégias de ocupação da Amazônia por meio da implantação de grandes projetos de agronegócios provocando prejuízos econômicos e sociais aos sujeitos do campo que veem sua identidade cultural sendo anulada a cada dia.

Ao constituir a perspectiva interdisciplinar, esses contextos puderam dialogar com o espaço em que a escola está inserida, correlacionando assim a escola do/no campo e quilombola/multisséries através das memórias, os costumes, a relação com o sagrado, a(s) língua(s) remanescente(s). Reverberou-se para a constituição da linguagem enquanto capacidade humana de articular significados coletivos e socializá-los, nas mais diversas representações, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

Nessa concretude esses eixos constituíram a auto cartografia do(s) sujeito(s), inicialmente através da problematização dialógica, linguagem poéticas, paródias, canções, relatos e a culminância com uma representação gráfica (cartografia social), este recursos como meio técnico, buscam registrar relatos e as representações sócio espaciais no processo de auto mapeamento, além de identificar situações de conflitos na forma de uso do território pelas comunidades (LIMA; COSTA, 2012).

O reflexo dessa articulação de saberes e docência incidiram nas práticas educativas, os educadores através das proposições do tempo comunidade puderam desenvolver em suas salas de aulas a problematização do espaço, linguagens verbais e não verbais e a confecção de mapas situacionais, propiciando assim a reflexão, apontamento e o redesenhar das relações socioculturais, traços singulares entre a pluralidade identitária, tais como as formas de interação com o meio ambiente, a atividade produtiva da família e o espaço que a escola do campo ocupa.

O desdobramento dessa contextualização se materializou na terceira formação, na área de **Ciências**, com o tema Currículo, Ciências e Identidade Sociocultural e sub-tema Trabalho como princípio educativo. Nessas condicionantes se buscou articular os conhecimentos tradicionais, a relação dos conteúdos com suas funções sociais, a ligação/relação da espécie humana com a natureza, entendimento de ambiente, valorização dos sujeitos e de suas práticas para vida.

Através de um eixo maior se contemplou o trabalho enquanto formação humana e integral, compreendido em um processo histórico o qual defini a forma de existência e sobrevivência do ser humano em relação com a natureza e constitui uma perspectiva dialética. Frigotto e Ciavata (2012) corroboram com esse entendimento ao afirmar que o trabalho como princípio educativo implica a compreensão da importância do trabalho como elemento fundante da espécie humana.

Para o entrelaço das discussões o debate ocorreu mediado pela dinâmica da árvore do cotidiano, a qual possibilitou trazer elementos da comunidade dos educadores. Na representação da árvore, a raiz simbolizava as formas de trabalho presente na comunidade; o tronco representava a necessidade de nutrientes para desenvolvimento das práticas cotidianas; os frutos referiam-se aos valores que orientam as relações que se estabelecem no cotidiano dos sujeitos do campo.

A partir das reflexões realizadas durante a socialização da dinâmica da árvore, demandadas por valores, como a cooperação, coletividade, a troca de experiências e dentre

outros, foi possível perceber o processo educativo que ocorre nessa relação. Nesse sentido, podemos inferir que o trabalho não se constitui em atividade isolada, mas, sobretudo, em atividade coletiva, uma vez que o conhecimento vai se aperfeiçoando ou sendo reinventado a partir das experiências vivenciadas por outros sujeitos. Assim, a relação coletiva propiciada pela atividade do trabalho, além de transformar a natureza, estabelece relações sociais entre os sujeitos. E Netto e Braz (2006, p. 34), ampliam a discussão ao assinalar que “o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade é o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social”.

O sentido do trabalho, com base na concepção dos autores citados acima, ainda existente nas comunidades rurais de Acará, vem sendo ameaçado pela imposição capitalista, por meio da implantação dos grandes projetos, como a Biovale, empresa que atua na plantação de dendê, cultivo e comercialização de óleos, que imprimi sentido diferente ao trabalho. No modelo de produção capitalista o trabalho perde seu caráter educativo e volta-se para acumulação e reprodução do capital.

A partir dessa realidade concreta vivenciada pelos sujeitos do campo, especialmente as comunidades quilombolas, nos mobilizou ao estudo e reflexão do texto, “Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil” da Fiocruz. O referido texto apresenta os impactos sociais, econômicos, culturais e ambientais causados pela empresa, bem como o movimento de resistência denominado AMARQUALTA¹¹⁸, que por via judicial vem lutando pela reconquista de seu território e denunciando os problemas provocados por tal empresa.

O debate em torno dos conflitos em Acará, suscitado pelo Mapa de conflitos, provocou aos educadores a tarefa de desafiar a escola a refletir sobre essa problemática que incide diretamente na vida dos alunos do campo. Nesse sentido, os professores foram questionados sobre a relação entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos. Como relacionar os conteúdos de ciências considerando os conflitos existentes em Acará? Como isso pode ser discutido dentro dos conteúdos? Esse debate é interdisciplinar? Como pode ser trabalhado no ensino de ciências? Com essas indagações os professores foram provocados a desenvolver atividades em suas turmas tentando fazer esse exercício de articulação entre o ensino de ciências e a realidade concreta.

¹¹⁸ Associação de Moradores e Agricultores Remanescentes de Quilombolas do Alto-Acará. Fundada em 2010, foi composta por seis comunidades quilombolas localizada no município de Acará, as quais são: Vila Formosa, Turé, 19 de Maçaranduba, Monte Sião, Ipitinga-Mirim e Ipitinga-Grande.

Nessas tessituras e por considerar que a educação não se encontra em um esvaziamento social, e que, portanto existem os mesmos projetos em disputa, constituindo a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo. A etapa voltada para a área de Ciências Humanas (**História e Geografia**) teve como tema o Agronegócio *versus* Agricultura Familiar como sub-tema a Educação no MST e Projeto Educativo Socialista.

O delineamento inicial se constituiu em um debate buscando refletir e demarcar as diferenças entre agronegócio e agricultura familiar em Acará e identificar os impactos e as consequências desses projetos para o município, as análises se substanciaram em produções verbais, paródias e poemas com denúncia sobre as ações da Biovale no município com danos ambientais (uso de agrotóxicos no cultivo do dendê), controle do território, da riqueza, da desapropriação, exploração e pelas mazelas sociais causadas as populações quilombolas e consequentemente a mudança da paisagem, espaço do município.

Fernandes e Molina (2004) ao assinalarem que o termo agronegócio é uma construção ideológica, cuja intencionalidade é modernizar a agricultura capitalista, nos remete o caráter produtivista que caracteriza esse modelo de produção e monopólio da riqueza. Na contramão disso, a agricultura familiar vem resistindo contra toda a imposição ideológica imposta por esse modelo produtivo, sua lógica de produção assenta-se na diversidade e no uso de recursos naturais e a força de trabalho utilizada na produção está na base familiar.

Em contrapartida, embora o agronegócio seja uma forma de cooptação da agricultura familiar para defender o modelo de produção capitalista, a organização coletiva tem sido a forma anunciada para se lutar para que sejam respeitados seus espaços de vivência, formas de produção e trabalho por meio a agricultura familiar. Assim, os sujeitos evidenciaram que muitas comunidades quilombolas de Acará tem se organizado, por meio da AMARQUALTA, para o enfrentamento desse modelo de produção. É nessa sincronia que Fernandes e Molina (2004) nos chama atenção para a intensificação da resistência camponesa, com destaque para a Via Campesina, uma articulação mundial de movimentos camponeses, contra esse modelo de produção¹¹⁹.

Mediante a esse movimento a reflexão e debate acerca da temática da formação, possibilitou articular a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos, com os conceitos da Geografia e da História numa perspectiva interdisciplinar. A reflexão que se propôs foi pensar

¹¹⁹ No Brasil essa articulação compõe-se pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, pelo Movimento dos Pequenos agricultores - MPA, pelo Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB e pelo Movimento de Mulheres Camponesas – MMC. (FERNANDES; MOLINA, 2004)

o conceito de território, lugar, espaço, história local e memória coletiva considerando a realidade que se apresenta no momento atual no município de Acará. O diálogo se concretizou através das histórias dos hábitos da comunidade tendo como perspectiva as mudanças do espaço geográfico em decorrência do agronegócio. Além disso, tornou-se fundamental a reflexão sobre os impactos negativos do agronegócio e ressaltar a importância da articulação e luta coletiva como estratégia de enfrentamento das contradições que emergem dos tempos e espaços e as artimanhas do capital tendenciado sempre em fazer deslizar e acreditar na hegemonia dominante.

Por fim, a última formação voltada para a área de **matemática**, cujo enfoque foi direcionado ao currículo, conhecimento matemático e identidade. Privilegiou-se a articulação da realidade concreta dos sujeitos com o conhecimento matemático, no sentido de reconhecer e afirmar a identidade camponesa. Nesta perspectiva, a provocação foi pensar o conhecimento matemático como aquele que se constrói valorizando e levando em consideração o cotidiano do aluno, sua cultura e sua identidade, a fim de que possa, utilizando-se desses conhecimentos, tornar-se agente de transformação dentro da sociedade em que vive.

Dessa maneira, foi imprescindível o diálogo no sentido de refletir sobre: como o ensino de matemática tem sido trabalhado na escola do campo? Os professores que atuam na escola do campo tem conseguido articular os saberes dos sujeitos do campo com o currículo de ensino de matemática? Como esses conteúdos interferem na identidade dos sujeitos? Como esses conteúdos conseguem trazer a reflexão do ser humano como parte da natureza, e ao mesmo tempo produto de seu meio social ao longo dos tempos? Bem como, trazer o debate multissérie como um espaço de valorização da diversidade de saberes e de valores.

As reflexões sobre tais questões foram norteadas pelo entrelaçamento dos saberes que emergem das necessidades e práticas cotidianas no desenvolvimento do trabalho, buscando fazer uma relação com a história da matemática e com os princípios da etnomatemática, a fim de discutir sobre como esses saberes se relacionam com o conhecimento formal ensinado na escola.

É na interface do ensino da matemática que possibilite a articulação e diálogo entre saberes dos sujeitos do campo e os saberes escolares, sem hierarquizá-los, bem como problematizar a realidade a partir de situações concretas vivenciadas pelos sujeitos, no que tange suas práticas sociais que se propõem uma matriz de planejamento por complexos temáticos como proposta metodológica para a construção de um plano de ensino de matemática, em classes multisseriadas.

No obstante, a conjuntura formativa das etapas do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense buscou dialogar com os saberes e docência, dentro de um entendimento que sujeitos do campo produzem pelas suas práticas (experiência concreta) seus saberes e conhecimento e, portanto não podem ser desprezados pelo saber acadêmico e científico, mas sim conviver e se completar mutuamente.

Assim, o diálogo entre os vários saberes, presentes em todas as culturas, seja a tradicional ou a científica, ao ser valorizado e respeitado possibilita desvelamentos críticos e reflexivos da realidade. Desta maneira, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...]” E assim, “ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.79).

Para tanto, trabalho e cultura, teoria e prática, senso comum e ciências problematizados e dialogados possibilitam um processo de formação humana na totalidade das relações sociais, isso por fornecerem um conhecimento crítico e com potencial contra-hegemônico, para se contrapor às imposições capitalistas, que por meio de sua pedagogia produz uma educação voltada para o fortalecimento das desigualdades, do individualismo, da competição e exploração, para manutenção de seus princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados obtidos, em consonância com os objetivos do presente trabalho, evidenciou-se que as ações do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense desenvolvem seus processos educativos primando pelo diálogo entre saberes e docência à medida que intenciona, planeja e intervém no processo de ensinar e aprender valorizando e problematizando as especificidades e realidade dos sujeitos, de modo a promover interação entre os saberes (experiência concreta) e conhecimento científico.

A escuta das denúncias, anseios e necessidades de aprofundamentos teóricos e metodológicos foram preponderantes para sistematizar as ações dos processos formativos proporcionados pelo programa Escola da Terra. Neste sentido, consideramos que suscitar a discussão sobre questões que estão diretamente relacionadas à vida desses cidadãos é necessário para o resgate da identidade do sujeito do campo e de sua cultura, bem como para pensar o papel da escola e dos conteúdos trabalhados dentro desta realidade.

Essas interferências possibilitam o movimento dialético, problematizador e crítico que configura e reconfigura a educação e de sua principal função social, formar os cidadãos, para que através da própria educação eles possam materializar a conquistas de outros direitos sociais.

É por isso que ao conceber o município de Acará fortemente marcado por diferentes projetos para o campo, (agronegócio e agricultura familiar), o qual por serem antagônicos defendem interesses político-pedagógico distinto, se tornou latente introduzir a temática para se refletir e problematizar a educação do campo, especialmente na multissérie, em uma conjuntura de formação não fragmentada na sua totalidade, mas que se possam compreender as relações humanas tanto na diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital.

Os debates permeados pela interdisciplinaridade, por consequência do rompimento com a fragmentação entre as diversas áreas do conhecimento se apresentaram como alternativa para uma educação do campo, principalmente porque existe um potencial de incorporar trabalho e cultura, teoria e prática, senso comum e ciências bem como, outros elementos determinantes para uma educação emancipatória e contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

DELORY-MONBERGER, C. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 32, n.2. P.359-371, mai/ago.2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia M. S. A de. (org). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004.

FIOCRUZ. **Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil**. Disponível em:< <http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/>>. Acesso em: 03 de mai. de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpresão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 748-754.

GAMBOA, Silvio A. Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014.

LIMA, Marcos Vinícius da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. Cartografia Social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Revista Geografares**, nº 12, p.76-113, julho, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Polo de Castanhal**. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UFPA, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev. S. O papel do meio na pedologia. **Psicologia USP**. São Paulo, 2010, 21 (4), 681-701.

UM OLHAR SOBRE OS SENTIDOS QUE PERMEIAM AS AÇÕES DOS DOCENTES NO TRATO COM AS MENINAS VÍTIMAS POR ESCALPELAMENTO NA AMAZONIA PARAENSE RIBEIRINHA

Edwana Nauar de Almeida
ednauar@yahoo.com.br
UFPA

Salomão Mufarej Hage
salomao_hage@yahoo.com.br
UFPA

Lucélia de Moraes Braga Bassalo
lbassalo@uol.com.br
UEPA

RESUMO: O trabalho apresenta resultados de pesquisa de mestrado que objetivou compreender os sentidos e significados, implícitos ou explícitos, que permeiam as ações pedagógicas dos(as) professores(as) das escolas públicas que trabalham com meninas vítimas de escalpelamento na Amazônia paraense ribeirinha. A pesquisa propõe-se também destacar a diversidade de corpos marcados por desigualdades sociais, raciais, de gênero e étnica também presentes no espaço escolar. Debate-se sobre os impasses e os desafios para a Educação do Campo na Amazônia paraense. Para refletir sobre o lugar do corpo em sala de aula, a pesquisa fundamentou-se nos postulados foucaultianos e no pensamento de Miguel Arroyo. Analisa entrevistas narrativas com professores(as) de municípios paraenses que demonstram que os sentidos do agir docente baseiam-se em juízos fundamentados não apenas nos padrões, normas sociais ou valores morais impostos e apreendidos no seu contexto sociocultural, mas em juízos práticos envoltos de emoções, desejos, dores, afeto e história de vida e experiências para a tomada de decisões interventivas estando, muito mais relacionadas à negociação, improvisos e adaptações do que a técnicas científicas, que evidencia a condição de humanidade e afetividade que mobiliza e modela as interações.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Escalpelamento; Corpo; Escola; Educação do Campo; Amazônia.

INTRODUÇÃO

No Estado do Pará, onde os rios recortam a paisagem amazônica, é comum vermos o caboclo ribeirinho utilizando como meio de locomoção pequenas embarcações de madeira construídas de maneira rudimentar, em estaleiros clandestinos. Para dar equilíbrio à navegação, ele fixa o motor no centro do barco, apostado longitudinalmente à hélice. Essa disposição, diante do eixo exposto da embarcação, sem nenhum tipo de proteção, acaba por causar acidentes.

Com o uso comum de cabelos longos, geralmente soltos, mulheres e crianças tornam-se as principais vítimas, quando, por um descuido qualquer deixam os cabelos enroscarem-se no eixo do motor. O resultado é o que se denomina de escalpelamento, ou seja, o arrancamento total ou parcial do couro cabeludo e, não raro, também de sobrancelhas, pálpebras e orelhas, muitas vezes ocasionando a morte (NAUAR; MORAES, 2015).

Cabe destacar que não obstante todos os esforços empreendidos¹²⁰, esse tipo de acidente ainda faz parte da rotina da vida ribeirinha. Hoje, conforme os dados divulgados pela Secretaria de Estado de Saúde do Pará (SESPA) e pelo Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, quase a totalidade das vítimas de escalpelamento (80%) são mulheres e crianças de municípios paraenses, a maioria do arquipélago do Marajó. Desde 1979, já foram registrados 435 casos conforme os dados da Capitania dos Portos no Pará.

Entre as minhas inúmeras viagens pude conhecer a realidade de pessoas que convivem com este drama e atentar para as questões socioeducacionais que este trágico acidente causa às vítimas. Além do afastamento de suas localidades, em virtude do longo tratamento, estas meninas veem-se imersas num turbilhão de dores provocadas pelo “escalpelamento físico” e, mais tarde, também, pelo que denomino de “escalpelamento social”, uma vez que sofrerão com o trauma psicológico e social decorrente de seu estranhamento (NAUAR ; AZEVEDO, 2003)-situação que se agrava para a jovem que retorna a sua localidade de origem e para a escola, uma vez que enfrentará também preconceitos no ambiente escolar, pois passam a ser foco de curiosidades, estranhamento, decorrentes do estigma de serem escalpeladas, tendo que conviver com a discriminação e a possível exclusão. É nesse momento que o desafio e impõe, no campo da educação formal, para o professor, uma vez que é na escola que o convívio social demarcará a diferença e o preconceito, por distinguirem-se dos padrões estéticos estabelecidos como normais e aceitos socialmente.

Por reconhecer que seus corpos, precarizados, trazem indagações para o fazer docente e provocam a reflexão sobre o dever ético-profissional de entender e acompanhar processos tão delicados de quebra de identidades nas meninas e de inventar processos de recuperação da sua auto estima, identidade e reinserção social e escolar. Contudo, ao colocar o foco nos

¹²⁰As ações preventivas não-governamentais se iniciaram por volta de 2007, com o trabalho da OSCIP Sarapó, através do Projeto Sorriso nos Rios, com ações visando à prevenção, tratamento e reabilitação psicossocial das vítimas. Em 2002, as ações de mobilização pressionaram o Poder Público e garantiu a obrigação estadual de instalação do equipamento de proteção nas embarcações. Em 2009, a Lei nº 11.970, de 6 de julho, instituiu a sua obrigatoriedade.

corpos vitimados das meninas, com suas identidades roubadas, sua autoimagem destruída, a pesquisa propõe-se também pôr em destaque a dimensão corpórea de crianças e adolescentes marcados por desigualdades sociais, raciais, de gênero e étnica também presentes no espaço escolar.

É urgente para a pesquisa educacional avançar na compreensão da etnodiversidade, incluir grupos sociais, étnicos, raciais, das águas, como sujeitos concretos, com corpos concretos, partícipes de um modo de produção de vida específico. Para Hage (2011), tanto as pesquisas científicas precisam de maior comprometimento com a realidade regional, como as políticas públicas precisam estar pautadas em novos referenciais que deem ênfase aos estudos sobre o “homem amazônico”.

I. O CONTEXTO AMAZÔNICO RIBEIRINHO

Para Hage(2006), ao delinear o contexto das populações da Amazônia ribeirinha paraense, nos colocamos diante de uma realidade com raízes históricas de abandono e de convívio marcado por um modelo de desenvolvimento colonialista que pouco contribuiu para o desenvolvimento da região, gerando, grandes conflitos e violações dos direitos dessas populações diante da negligência com que o Estado trata o homem amazônico.

Cabe destacar que é no âmbito desta Amazônia, que convive com esta situação de exclusão, que existem outras Amazônias, que convivem e dialogam com as riquezas naturais e a exploração desses recursos de forma sustentável que mais recentemente surgiu uma nova Amazônia, aquela que convive com os conflitos, a violência, a denúncia da exploração desmedida, do desmatamento e dos perigos que estes crimes ambientais representam para o equilíbrio do Planeta. Neste sentido, para os teóricos com quem dialogo nesta pesquisa, o que se verifica no interior das reivindicações dos movimentos sociais do campo na Amazônia paraense é também a constante denúncia desse quadro de abandono e o enfrentamento travado pelos movimentos visando ao cumprimento dos preceitos constitucionais e legislações específicas da Educação do Campo, muitos dos quais hoje já conquistados.

Ao visualizarmos a falta de cuidado com políticas públicas para a região amazônica, nos deparamos com o grande desafio de desenvolver ações que garantam e protejam os direitos humanos. Esse trabalho de enfrentamento requer ainda a afirmação de concepções, práticas e políticas educacionais inter/multiculturais que reconheçam o valor das populações amazônicas como protagonistas no diálogo com outros povos para a edificação de novos paradigmas de educação, de formação de professores visando o desenvolvimento do Pará, da

Amazônia e do país como um todo. Segundo Caldart, Arroyo e Molina(2005) assim como Hage (2006) urge a necessidade de elaboração de um projeto de educação para esses espaços rurais que contribua para a construção de novas estratégias de ensino e seleção de conteúdos que dialoguem com a vida desses sujeitos, que contemplem não somente o trabalho de produção científica, mas que também considerem outras formas de produção de conhecimentos e saberes.

2. A PESQUISA

A aproximação da realidade da educação do campo na Amazônia, acessando dados estatísticos, sua organização e a sua relação com o processo educativo, escolas, classes multisseriadas e discussões das diversas realidades socioculturais e territoriais que permeiam a sala de aula do campo se deu por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa do Campo na Amazônia - GEPERUAZ-UFPA. Dados relativos ao acidente forma obtidos nos órgãos¹²¹que prestam atendimento às vítimas de escarpelamento nas escolas dos municípios de suas respectivas localidades.

A pesquisa foi realizada nos municípios de Bagre e Barcarena por serem locais identificados como de alto índice de acidentes no Pará e onde encontramos estudantes vítimas do escarpelamento. Os dados orais foram obtidos com quatro professores do Ensino Médio e no município de Barcarena, com dois professores, sendo um do Ensino Médio e um do Fundamental Menor.

Cabe destacar que o reconhecimento sociocultural da diversidade das populações amazônicas e sua relação com a própria ação pedagógica de professores/as vêm se constituindo um dos principais fatores de visibilidade nas pesquisas sobre o cenário educacional amazônico paraense. Emerge, deste cenário, a necessidade de se encarar as experiências e vivências dos sujeitos da educação como criadoras de conhecimentos específicos decorrentes da ação docente e, portanto, na condição de fatos culturais que precisam ser significados e encarados como ricas fontes para a construção de referenciais para uma nova epistemologia pedagógica.

¹²¹ Espaço Acolher, que funciona desde 2006, em Belém, como extensão da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. Oferece hospedagem, alimentação e atendimento integrado às vítimas de escarpelamento e seus familiares acompanhantes; Diretoria de Políticas de Atenção Integral à Saúde, da Coordenação Estadual de Educação em Saúde, vinculada à Secretaria Estadual de Saúde (SESPA).

O pressuposto teórico epistemológico de base deste estudo dialoga com a perspectiva de Shütz (1997: 1983; 1992) *apud* Jovchelovitch e Bauer (2015), que coloca em primeiro plano um tipo de narrativa intencional por ser interacional, em que o próprio falante é o agente da história a ser narrada, ou seja, “uma história vivida, quando narrada retrospectivamente, é novamente atualizada ou “vivenciada” pelo narrador”(p.14). Assim, a narração de si surge como fruto da própria experiência do narrador, de suas lembranças e fatos vividos, que lhe propiciam um autoconhecimento, dentro de um processo singular de apreensão de si mesmo. São narrativas reveladoras de especificidades construídas ao longo da vida, uma experiência única de apreensão e representação do mundo e das coisas que o constituem e que formam o seu próprio eu. Assim, na pesquisa social qualitativa com o uso dos textos narrativos orais informais, “estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam suas ações e as dos outros”. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 21).

Nesse dedilhar as contas do rosário do passado dos professores, as reconstruções das imagens apontaram que entre os inúmeros desafios e dificuldades enfrentadas para chegar à docência, ou para exercê-la, estava o desejo de fazer diferente, a coragem para trabalhar, a honestidade e o prazer de ser professor. É, portanto, nesse clima de subjetividade, sentidos e significados que atravessa a ação docente que passamos a apresentar o tratamento analítico das entrevistas no tópico a seguir.

3. SER PROFESSOR DE UMA ESCALPELADA TEM OU NÃO DIFERENÇA?

Na busca para compreender como professores avaliam a situação das vítimas no retorno ao convívio social e escolar, analisa-se nas narrativas como acontece o estabelecimento das relações e como vem se desenvolvendo a ação pedagógica com as meninas/vítimas buscando apreender se a atuação destes contribui para a reinserção social e escolar das meninas acidentadas.

Sobre o primeiro contato com elas em sala de aula, os professores revelaram não terem percebido, inicialmente, que se tratava de uma aluna escarpada : “*Eu não tinha percebido porque ela se mostrava uma aluna, assim, muito quieta, mas participava das atividades. (Profª ALAÍDE)*”. A falta de conhecimento sobre a condição da menina também fica evidente no relato de outra professora que diz: “ *eu cheguei depois do encontro pedagógico, não me falaram que tinham os casos, então eu me deparei na sala de aula como pessoas normais,*

alunos normais, sem diferença nenhuma”(Profª INÁCIA). Este fato se deve, em parte, às alunas não terem informado no ato da matrícula que haviam sido vítimas desse tipo de acidente, o que impediu que a coordenação pedagógica repassasse a informação aos seus respectivos professores: *“Quando ela chegou, eu confesso que não identifiquei de imediato, passou despercebida a forma. Claro que a gente sempre observa cada aluno, cada um deles, seu jeito, tudo”*. (Profº. ALFREDO)

Sem informação prévia, mesmo aqueles que comumente desenvolvem uma prática pedagógica pautada na interação particular com seus alunos, não perceberam a condição das vítimas. Além disso, muitas costumam usar perucas ou toucas de crochê com o intuito de esconder o seu corpo. Este é o caso da maioria das meninas atendidas e acompanhadas em escolas que já iniciaram seu processo de reinserção escolar e social. Sem informação, os professores muitas vezes enfrentam situações que podem até causar constrangimento em sala de aula.

Ela já vinha sendo acompanhada pelos professores em outras escolas, já vinha sendo inserida na sociedade após esse acidente. Pra eu perceber, aconteceu um fato até interessante, quase que de constrangimento, porque foi assim: nós temos um costume colocado no início do ano, que os alunos podem até entrar de boné na escola, mas, chegando na sala de aula, eles precisam tirar o boné; porque eu sou aquele professor que cobro isso deles. Se é norma da escola, vamos respeitar, e aí nesse dia, logo no primeiro dia de aula, tinham alunos de boné, o que é um costume muito comum aqui em Barcarena. Cheguei na sala de aula e pedi (...) e eles tiraram. E ela não tirou. Ela tava com um chapeuzinho assim de crochê. Eu olhei e os outros alunos olharam pra ela. Eu não falei nada, pra você ver que eu não prestei muita atenção no primeiro dia de aula. Como ela não tirou - eu estava organizando alguma coisa, porque eu sempre converso muito no primeiro dia de aula, aquele diálogo pra poder manter a boa relação com eles, como sempre -, aí uma aluna, preocupada, de repente chegou comigo e disse assim: Sabe aquela menina ali Professor? Ela não pode tirar o chapéu. Por quê? É que ela sofreu um acidente assim, assim... Eu disse: Então porque ela não me falou? Não, porque ela ficaria com vergonha de falar. Resultado disso: aquilo, pra mim, serviu pra poder olhar pra ela de outro jeito. Primeiro fato: o chapéu, ela não poderia tirar, e depois eu passei a observar. Bom, já criei um constrangimento pra ela aqui, agora eu tenho que me preocupar em deixar ela à vontade na turma e até comigo, porque, sem querer, sem saber, eu acabei criando um constrangimento pra ela, né? Mas, por nenhum momento diante da turma, eu citei ou coloquei: “olha, ela não vai tirar o chapéu por causa disso, não”. (...) Aí ela veio até mim, aí eu disse: olha eu entendo porque você não tirou o chapéu eu peço até desculpas porque eu não sabia, agora já sei.(ALFREDO)

Devido a falta de informação, seu primeiro contato com a aluna vítima colocou em xeque a dimensão ética de seu trabalho docente. Esses momentos de certa tensão nas salas de

aula são muito fecundos, pois propiciam reflexões que trazem à tona questões no campo da ética. Essa é, sem dúvida, uma das mais tensas questões que permeiam as interações com os alunos, diante do universo de valores e concepções éticas que cotidianamente exigem preparo de nossa função como docentes, sendo estas partes imbricadas nas interações estabelecidas com grupos de alunos que diferem uns dos outros, em classe, gênero, raça/etnia, idade, cultura, religião e experiências que desafiam os professores a repensarem seus valores pedagógicos e a construir uma ética profissional que não hierarquize essas diferenças.

Neste contexto, tendo o professor uma organização baseada em padrões homogeneizantes, o fato de trabalhar com diferentes realidades o obriga a equacionar suas ações, seus juízos de valor e sua subjetividade para que atinja seu objetivo sem discriminar os alunos de um mesmo grupo. Eis aí a tensão colocada: agir para o grupo tendo em vista sua formação universalizante, mas atingir também os indivíduos que o compõem. Sob essa perspectiva, no entanto, é impossível resolver esse dilema de maneira satisfatória do ponto de vista ético, uma vez que cada professor adota, conscientemente ou não, uma maneira própria de gerir as relações com o grupo ou com os indivíduos que dele fazem parte. É, portanto, na busca para solucionar os problemas de equidade e diante das constantes tensões vividas que afloram os saberes práticos dos professores, tensionados entre a adoção de padrões e normas escolares e os casos particulares que fogem a essas regras, como aquele em que a menina/vítima provoca a contradição entre essas duas instâncias, ao desestabilizar a norma, colocando o/a docente e a escola em xeque. Ao suspender a regra escolar, que padroniza comportamentos visando à ação pedagógica de professores pautada na pedagogia tradicional, deixa de servir e sustentar sua ação educativa junto a seus alunos, expondo lacunas e fragilidades de sua formação para lidar com a diversidade, como se faz necessário no caso das alunas escalpeladas.

Segundo Arroyo (2014), verifica-se nas falas dos docentes a falta de preparo profissional num campo tão delicado da ética, pois para a maioria deles é muito mais inseguro lidar com a formação moral do que com a formação intelectual, cognitiva, científica. Os docentes, ao se defrontarem com as condutas indisciplinadas dos alunos, defrontam-se também com o seu próprio universo ético e com os valores e preconceitos moralistas pelos quais foram formados. Ou seja, os olhares moralistas e as visões naturalistas destes estão, a todo o momento, permeando suas ações pedagógicas, orientando os julgamentos que fazem dos comportamentos de seus alunos, classificando-os entre aqueles que nasceram com inclinações para o bem, a pontualidade, o bom rendimento, a dedicação, o esforço, e os outros

com inclinações para o mal, com ritmos lentos, tendência à violência, à preguiça, ao alcoolismo e às drogas.

Ainda segundo o autor, os docentes reconhecem que as correias dos regimentos escolares, a lista daquilo que se pode e, sobretudo, do que não se pode, a proibição, os castigos e as punições que se fazem presentes na escola não tem funcionado no trato com os adultos. A imposição do dever pelo dever, sem diálogo, não tem funcionado. Por outro lado, os docentes temem que, ao proclamarem os direitos de seus alunos através da prática do diálogo e do acerto coletivo de regras de convivência, acabem contribuindo para a extinção dos valores da escola tradicional, provocando dessa forma a perda do controle, da disciplina e da ordem no ambiente escolar.

A questão que se apresenta é: como enxergar os tempos e os contextos diversos de nossos educandos se não tivemos formação profissional para tal? Devemos refletir sobre a necessidade de reorientar nossos olhares para o reconhecimento de que os alunos são sujeitos totais, históricos, corpóreos, envoltos de cultura e imersos em suas próprias materialidades de vidas violentadas. Arroyo (2013a) afirma que para que nossas lições tenham sentido e não se percam no vazio, necessitamos trazer ao “diálogo pedagógico” os significados das linguagens das marcas corporais que estes carregam; incorporar nos currículos e em nossas práticas educativas as suas narrativas, seus saberes, seus conhecimentos e suas experiências corporais, sociais, culturais e diversas nos múltiplos processos de ensino-aprendizagem, para que assim possamos encontrar respostas não somente para as suas condutas, mas que sirvam para auxiliar os alunos a procurarem outras explicações, outros significados e interpretações para os complexos processos de sua formação.

Nas passagens explicativas da narrativa de Jorge acerca de sua maneira de interagir com seus alunos *‘porque eu sempre converso muito no primeiro dia de aula, aquele diálogo pra poder manter a boa relação com eles, como sempre’* (...) *‘porque eu sou aquele professor que cobro isso deles. Se é norma da escola, vamos respeitar’* pode-se identificar o que Tardif (2014) denomina de *tecnologias de interação*, ou seja, a “persuasão”, a “autoridade” e a “coerção” necessárias para o êxito do trabalho do professor com alunos em sala de aula. Desse modo, a autoridade conferida nesse relato reside não somente no seu carisma, ou no “respeito” que ele é capaz de obter, sem que seja necessário a coerção, ou ainda a missão que a escola lhe confere de manter os alunos disciplinados. O que se depreende da fala do professor é que a sua autoridade está ligada a sua “personalidade” na forma particular de gerir o seu grupo, o que justificaria a sua competência e o êxito com eles. Ou seja, a importância

que ele atribui a seus atributos subjetivos revela que sua ação pedagógica não está baseada somente em saberes técnicos formais, mas na sua “personalidade” como ferramenta essencial de controle sobre os alunos.

Outro tema relevante no decorrer da análise das narrativas dos professores refere-se aos significados que estes conferem aos padrões que estabelecem o que seria “normalidade” e “diferença” quando lhes perguntei como era ser professor de uma aluna escalpelada em relação aos demais alunos da turma.

Eu não vejo diferença nenhuma, até por conta do desempenho delas e a forma como elas conseguem assimilar o que tá sendo colocado pra elas; eu não vejo necessidade de trabalhar de uma forma diferente com elas. Elas são meninas esforçadas, são inteligentes. É normal. (MISSUNGA)

Ela é uma excelente aluna. Ela faz os trabalhos dela bem, apresenta o seminário bem, escreve muito bem, domina os assuntos. Mas independente dela ter tido esse acidente, não diminuiu em nada assim; ela é uma pessoa normal como todas as outras. (INÁCIA)

Verifica-se que as professoras, em seus relatos, não consideram que exista diferença no trabalho que desenvolvem no dia a dia, mesmo quando lidam com uma aluna escalpelada, pois, na sua concepção, elas são “normais”, iguais a todos os outros alunos, quando o assunto é aprendizagem. A partir deste cenário, entende-se que o desenvolvimento das habilidades intelectuais, para esses professores, parece ter mais importância no processo educativo, como se somente a mente, a razão, para a qual o ensino formal está voltado, resumisse o aluno em sua plenitude e apenas e tão somente o intelecto desse aluno estivesse matriculado, deixando-se o corpo em segundo plano na sala de aula, não atentando para o fato “de que o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo”.(ARROYO, 2014, p. 131)

Foucault (1999) e Louro (2010) nos auxiliam a entender que o que leva os educadores a terem uma visão dicotômica entre corpo/mente e natureza/cultura é reflexo histórico de nossa formação no contexto do dualismo filosófico ocidental, que afirmou o corpo apenas no âmbito da natureza (biológico), negando-o no campo cultural. Por essa razão, boa parte da aprendizagem pauta-se em um planejamento minucioso apenas dos conteúdos disciplinares e das competências técnicas que devem ser adquiridas pelos alunos em detrimento do aprendizado baseado na práxis, da cultura local e das relações que delineiam o contexto sociocultural em que o aluno está inserido, como é o caso da Amazônia paraense ribeirinha.

Apesar das narrativas evidenciarem que o corpo das alunas escalpeladas, assim como dos outros alunos, é considerado um elemento secundário para a educação - um acessório de menor importância se comparado ao predomínio da mente, encarado, portanto, como mero instrumento de acesso às faculdades mentais -, as professoras admitem que não possuem formação técnica para lidar com questões tão complexas como estas, que envolvem a simbologia do corpo dentro do processo de reinserção das meninas vitimadas pelo escalpelamento numa sociedade marcada por padrões midiáticos homogeneizantes: (...) *Eu acredito que na escola deveria ter uma capacitação, uma orientação de como deveria trabalhar.* (INÁCIA)

Então, eu tenho que ir buscar; então, a gente vai pesquisar na internet, lê e se informa.(...) Com as meninas, eu não tenho problema nenhum, mas poderia ter alguém que viesse estudar aqui que eu poderia sentir esse tipo de dificuldade, e aí como é que eu vou trabalhar com elas? De que forma é que eu trabalho?(...) a gente tem que procurar, a gente tem que ir pra internet, até porque aqui a cidade é uma cidade pequena, não tem outros lugares, não tem onde a gente recorrer, e aí a gente tem que procurar fazer o possível. Eu, sempre que pego, eu ligo pras minhas amigas da faculdade, pergunto pra elas, vejo se elas têm materiais, e elas mandam pra mim. Mas assim, é uma dificuldade que eu tenho. Eu vejo assim, que tem capacitação pra trabalhar com isso, com esse tipo de coisa, mas nós não temos. **E, na verdade, nós não temos capacitação nenhuma.** (MISSUNGA)

Pode-se observar que três questões são colocadas: a falta de preparo para trabalhar com alunos em situações especiais; a carência do acesso a informações e a falta de capacitação para assumir tarefa tão complexa como a de lidar com os corpos marcados das meninas escalpeladas. Não podemos, também, nos abster do fato de que não se trata somente de falta de formação profissional ou ainda de atenção ou vontade de ouvir as falas que gritam dos corpos dos alunos, mas devemos considerar que os professores são também produtos de uma educação mais ampla, adestradora que silencia e nega os corpos.

Segundo Louro (2000), se olharmos mais atentamente para as teorias educacionais¹²², ou para os cursos de formação de professores(as), facilmente perceberemos que estes fazem muito pouca ou quase nenhuma referência ao corpo, seja dos alunos ou dos próprios educadores. Muitas vezes sem formação pessoal e profissional, desprovidos de

¹²²As teorias educacionais estavam preocupadas, nitidamente, com a inteligência ou com a consciência, com os níveis de abstração que deveriam ser alcançados pelos estudantes, com os estágios de desenvolvimento mental. As tecnologias e as estratégias propostas falavam que as professoras e professores deveriam organizar situações-estímulo, prever condições facilitadoras da aprendizagem, promover o diálogo, favorecer a conscientização. (LOURO, 2000, p.61)

instrumentalização teórica para problematizar o corpo na sua dimensão ética, estética e política, têm dificuldades em abordar o tema em sala de aula. Porém, argumentamos que sem atentar para o fato de que as dimensões cognitiva e corpóreas de seus alunos dialogam por estarem imbricadas em suas condições de sobrevivência, os docentes acabam praticando uma educação que se limita ao ato de informar, instruir e avaliar, subalternizando a função de socializar, formar e acompanhar o desenvolvimento pleno de seus alunos em todas as suas dimensões, inclusive a corpórea.

Este é um dos principais argumentos de Foucault (1987) e Louro (2010) ao defender que na escola o corpo vem, historicamente, sendo regulado através do disciplinamento das mentes pelos dispositivos de vigilância, dos exames e avaliações escolares que permitem qualificar, classificar, punir, comparar, sancionar, demonstrar força e estabelecer padrões de normalidade e verdades. O sistema classificatório existente no espaço escolar age no jogo das promoções pela recompensa, ou punição pelo rebaixamento, promovendo dessa forma a hierarquização entre os bons e maus alunos pela comparação que diferencia, homogeneiza e normaliza comportamentos ou, por outro lado, leva à exclusão aqueles que não se encaixam nos padrões normativos vigentes.

Diante desse contexto, se os corpos das meninas/vítimas marcadas corporalmente e socialmente pelas cicatrizes não obriga professoras e professores a avaliar suas concepções educacionais e atuação pedagógica em sala de aula, por acreditarem não haver necessidade, uma vez que estes agem sem diferenciar, o que se verifica, na prática, é que a dimensão da educação tradicional pesa mais e se manifesta com mais vigor, pois ao simplesmente não perceberem essas diferenças, desenvolvem uma tentativa vã de homogeneizar os alunos de acordo com os rigores classificatórios a que foram submetidos na sua formação, acabando por contribuir para, ela própria, criar paradoxalmente essa diferenciação. Ou seja, os professores, através das avaliações, mesmo de modo inconsciente, acabam produzindo hierarquias, lugares, preconceitos, através de práticas pedagógicas que “normalizam” a rejeição ao diferente e instituem assim a discriminação e a intolerância entre os próprios alunos ao premiarem aqueles que aprendem com boas notas e punirem os que não alcançam os níveis satisfatórios de aprendizagem estabelecidos por esse tipo de pedagogia. Conhecer a realidade do aluno para não diferenciá-lo é um discurso recorrente nas narrativas docentes:

Acho que o primeiro passo é, sem deixar de perceber a situação, mas é justamente não diferenciar; ela (a menina escarpada) tem que ser vista e tratada como uma aluna comum; ela passou por uma situação delicada, que dali, com certeza, tirou os sonhos, a estética, mas que no caso dela está se

reconstituindo. Mas eu vejo assim tanto ela como qualquer um outro caso que aconteça. Acho que o primeiro passo é justamente esse: não diferenciar, mas entender a situação, que a melhor forma de contribuir com quem passa por um acidente desse; é mostrar à pessoa, naturalmente, que ela faz parte de um grupo, de uma sociedade, porque foi um acidente. O nome já diz – acidente. Ela não pediu pra passar por aquilo, não pediu pra estar ali, e a gente precisa justamente entender esse lado. Saber da realidade do aluno, a gente não pode diferenciá-lo. Eu acho que na sala de aula a gente não pode diferenciá-lo. Eu acho que cada um tem um problema, seja ele qual for. Eu acho que na sala de aula tem que ser tratado igual. Se há exigência pra aquele, pra aquele também; se é de comportamento, ou de atividade, acho que tem que ser tratado igual na sala de aula. O que nós precisamos nos preocupar é justamente saber que cada um passa por uma situação. (Alfredo)

O que se depreende dessa narrativa é que o professor, ao utilizar o argumento democrático de que todos os seus alunos devem ser tratados igualmente, inclusive a menina escarpada, sem qualquer distinção, utilizade um discurso para escamotear, na verdade, a sua falta de preparo para lidar com a situação da diferença, acabando por reforçar mais uma vez o currículo cognitivista, hegemônico e a escola tradicional, que não considera a dimensão corporal e sua diversidade em sala de aula, apenas mede os resultados avaliativos ligados ao campo intelectual. Sem trato profissional para problematizá-la, é mais cômodo para ele tratar a menina escarpada como igual aos demais alunos, mesmo que ela não seja, para que o ambiente escolar da sala de aula transcorra dentro da “normalidade”. Trabalhando o discurso da igualdade pela igualdade e para a igualdade, o professor demonstra não ter noção de que as marcas sociais do escarpamento, mesmo sendo silenciadas, estão lá e tendem a ser mais fortes se não forem desocultadas e socialmente reconhecidas. Aí reside o sentido de que não se deve ocultar a diferença, mas reconhecê-la, fugindo-se dessa forma ao preconceito, em vez de silenciar diante da diferença por todos percebida como se fosse uma forma de solucionar um problema, como se agindo dessa forma, pudesse não expô-la socialmente, em vez de trabalhar em sala de aula um processo de conscientização para que a diferença seja socialmente aceita e valorizada.

Mas se o diferente não quer ser tratado como subalterno, quer ter visibilidade para poder conquistar o seu espaço - não porque é inferiorizado, mas porque tem orgulho de seu corpo, cabelos, cor, traços e condição social-, certamente entrará em conflito com o *status quo* vigente, com os currículos da escola tradicional e os valores dos próprios professores. Portanto, reconhecer as diferenças, de certa maneira, abre espaço para um choque entre grupos historicamente discriminados (indígenas, negros, mulheres) e os sistemas que os excluem. Nesse contexto, portanto, tratá-los como igual é uma forma de excluí-los, de silenciá-

los, o que faz com que o argumento da igualdade utilizado pelo professor Alfredo seja, na verdade - e inconscientemente -, um argumento de exclusão do outro por não perceber que a sua diferença deve ser exposta e socialmente reconhecida, principalmente no que tange aos seus direitos, e não escondida, silenciada, para não chocar os padrões de “normalidade”.

No relato anterior, esse mesmo professor revelou que, num primeiro momento, não percebeu sinais de que sua aluna fora vítima de escarpelamento, mas, ao tomar conhecimento do fato, aí sim, infere-se que ele inconscientemente preferiu continuar não percebendo socialmente a sua condição, a partir do momento em que cuidou para que ela não tivesse visibilidade com o intuito de não constrangê-la diante da classe, ao permitir o uso da touca de crochê. Esta ação, na tentativa de tratá-la igual aos demais alunos, acabou na verdade por invisibilizá-la.

Os alunos vitimados por toda sorte de preconceitos, discriminação e descaso por parte do governo “pedem e exigem que tenhamos um olhar positivo sobre os seus corpos, seus traços, seus cabelos, que nos mostram com orgulho. Como uma muralha onde se defender dos preconceitos e construir sua identidade positiva” (ARROYO, 2014, p. 127). É diante dessa necessidade que o professor, como responsável pela formação humanística de seus alunos, deve pautar sua ação educativa considerando que estes não são uma simples expressão da definição científica de ser humano, de forma genérica, mas que representam seres dotados de particularidades e potencialidades específicas que não podem ser ignoradas em suas práticas educativas.

Como podemos observar, o argumento de que a escola é somente um lugar para o desenvolvimento da aprendizagem intelectual ainda impera nos dias atuais, estando presente no espaço escolar ribeirinho através de práticas pedagógicas desvinculadas das representações dos corpos dos alunos, com a ideia de que estes, com seus desejos, gestos, comportamentos indesejados e cheios de vontade podem dificultar a aprendizagem. Rever o cognitivismo e o cientificismo tão arraigados nas didáticas de ensino, na formação de professores, nas concepções de aprendizagem e na produção do conhecimento, é o referente central das indagações que chegam à docência, ao currículo, às artes pedagógicas foco desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se impõe ao exercício docente é, portanto a superação do dualismo em que cindimos o ser humano em corpo e mente. Urge, como enfatiza Arroyo (2014, p.131), a necessidade de incluirmos a dimensão corpórea em sala de aula, afastando-nos da “cultura da

ilusão de que é possível trabalhar mentes incorpóreas, sem “bio”, sem fome ou sem medo, sustentado no vazio biológico e material, social e cultural” dos nossos alunos, para reconhecê-los como seres com realidades corpóreas próprias”.

O olhar mais atento para as marcas corporais de nossos alunos somente será possível se desenvolvermos uma nova matriz formadora, com nova postura ética emancipadora dos corpos, que propicie ações pedagógicas que estimulem pensar as condições de vida a que foram submetidos esses corpos-infância tão vulneráveis pelo silenciamento, pela regulação, marcados pelas desigualdades sociais, de classe, raça/etnia, gênero e geração (ARROYO, 2012a). Reconhecê-los como protagonistas de diferentes papéis, entendê-los e acompanhá-los, são tarefas que exigem “outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas na especificidade desses contextos” (p.15), que desafiam nosso profissionalismo como docentes, no cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico.

Sem que se perceba toda a realidade humana e os desdobramentos sociais, culturais e históricos que perpassam a dimensão corpórea de nossos alunos e as imagens corporais das meninas escarpadas, agora quebradas, com suas identidades desfiguradas, os professores se tornaram inábeis como profissionais nos processos de ensinar e aprender. Neste contexto, torna-se, portanto, urgente uma visão mais profissional sobre questões tão delicadas e complexas ligadas ao corpo, atentando para o imbricamento destas nos processos educativos e nas formas com que esses corpos se socializam, pensam e aprendem. Afinal, muito mais do que corpos indisciplinados, estes alunos nos revelam os problemas de suas existências corporais ora relacionados aos seus desejos mais íntimos, ora relacionados às suas dificuldades de alternar estudo e sobrevivência.

REFERÊNCIA

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis- RJ. 5ª Ed.:Vozes, 2013.

_____. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis- RJ. Ed.:Vozes, 2012.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 90-113.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A história da sexualidade I** - a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

FRANCO, H. **As Pequeninas de Turbante**. *NET*. Belém, jun. 2003. Disponível em: <http://www.Oliberal.com.br/social/default7.asp.htm> . Acesso em: 20. jun. 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia**: currículo e diversidade cultural em debate. IN: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (ORG.). *A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores*. Belém, EDUFPA, 2006.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 90-113.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MACEDO, D. O. Multiculturalismo para além do jugo do positivismo. In: **Currículo sem fronteiras**. V 4, nº 1, Jan/Jun, 2004. [p. 101-114].

NAUAR, de A. Edwana; AZEVEDO, Maria Fátima Dias. “Joga ela fora”: um estudo sócio-educacional sobre o escarpelamento de mulheres/meninas ribeirinhas. 200 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade da Amazônia- Centro de Educação - Belém, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Belém, UNAMA, 2001.

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. in: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OS TEMBÉ TENETEHARA DE SANTA MARIA DO PARÁ: PERCALÇOS DO RECONHECIMENTO E DA AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

Glauber Ranieri Martins¹²³
glauberranieri@yahoo.com.br

Claudio Emídio-Silva¹²⁴
emidiosilva@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo é resultado de discussões e análises de documentos constantes do processo de reconhecimento dos Tembé *Tenetehara* de Santa Maria do Pará. O Texto tem como objetivo demonstrar o processo de organização em movimento social destes indígenas (AITESAMPA) como forma de reivindicar direitos que lhes são assegurados como a educação, porém descumpridos em face à morosidade das instituições brasileiras. Para a produção do mesmo, utilizou-se informações de debates, palestras e encontros de estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará na linha de pesquisa Linha Educação, Cultura e Sociedade.

Palavras-Chave: Tembé *Tenetehara*; Educação Indígena; Movimentos Sociais; territorialidade;

1 Introdução

Este artigo é produto de um ensaio realizado pelos discentes da disciplina Movimentos Sociais e Educação do Campo na Amazônia ministrada pelo professor Salomão Hage vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação no segundo semestre de 2014 na Universidade Federal do Pará. A disciplina teve como dinâmica o diálogo dos alunos de mestrado e doutorado com os movimentos sociais, dentre os quais, o Movimento Sem Terra (MST), movimentos e associações de quilombolas, ribeirinhos e indígenas, haja vista que tais movimentos se dedicam a investigar, compreender e articular as questões político-sociais da Amazônia no que tange aos povos do campo, das águas e da floresta. A realização desse registro se mostra como a culminância sintética das leituras, arguições, perspectivas e entraves que fizeram parte das reflexões desencadeadas durante os encontros formativos propiciados pela disciplina e diretamente relacionados à educação e os movimentos sociais na Amazônia.

¹²³ Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA); Mestre em Geografia (PPGEO/UFPA); Especialista Em Gestão Escolar (UNAMA/EGPA); Pedagogo (UFPA); Geógrafo (UFPA). Coordenação da seção de educação indígena do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA; Professor do Núcleo de Formação Indígena da UEPA.

¹²⁴ Doutorando em Educação (PPGED/ICED/UFPA); Mestre em Ciências Biológicas (UFPA/MPEG); Biólogo (UNESP); Coordenação da seção de educação indígena do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA; Professor do Núcleo de Formação Indígena da UEPA.

No desenvolvimento da disciplina, muitas questões se evidenciaram a partir da divulgação de pesquisas e também pela militância que se revela em movimento para resistir aos constantes ataques do capital, que se materializa nas ações desenfreadas do agronegócio, que expulsa o extrativista, o camponês, os quilombolas e os indígenas de seu lugar¹²⁵, ferindo-lhes a identidade e tirando-lhes a condição de pertencimento social e cultural.

Neste contexto, o texto ora produzido abordará a condição de pertencimento e identidade dos Tembê de Santa Maria do Pará, especificamente o povo *Tenetehara* que vive nas localidades de Jeju e Areal, tendo como análise a situação de aldeamento frente a disputa com a demarcação territorial das terras indígenas nesse município. Para situar o debate a que o texto se propõe, considera-se necessário evidenciarmos o processo educacional ao qual os Tembê Tenetehara estão inseridos.

Partindo dessa premissa, tomamos por objeto a situação do aldeamento dos Tembê em Santa Maria do Pará e o papel da escola, considerando duas questões que guiaram o ensaio, a saber:

1. Qual é a condição de aldeamento e pertencimento dos Tembê Tenetehara em Santa Maria do Pará?
2. Qual é o tratamento dispensado pela educação, enquanto direito público básico a ser provido, às especificidades dos índios Tembê Tenetehara em Santa Maria do Pará?

Ao dialogarmos com representantes Tembê Tenetehara, em campo e também em palestras componentes da disciplina Movimentos Sociais e Educação do Campo na Amazônia, observamos que a situação da etnia Tembê Tenetehara é de completo abandono, principalmente devido sua condição de des-territorialização¹²⁶. Esta condição tem ocasionado o não acesso das comunidades indígenas às políticas públicas voltadas a este seguimento étnico, o que faz com que esses sujeitos coletivos não tenham acesso à educação adequada a sua identidade, forçando-os a frequentar a escola básica da região, agravando o que eles denominam de etnocídio de seus costumes e características que a muito vem dizimando a cultura Tembê Tenetehara em Santa Maria do Pará. Vale ressaltar aqui, que o processo de urbanização e, em especial a construção das grandes rodovias (BR-316/ BR-010/ PA-124),

¹²⁵ Para Ana Fani Carlos (1996:31), “o lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido... produzindo a identidade”.

¹²⁶ Com base nos escritos de Saquet (2001 a 2009), desterritorialização é a perda e saída do território por uma população, enquanto des-territorialização são as transformações territoriais advindas do movimento contraditório que resultam em mudanças na territorialidade.

desestruturaram aspectos do aldeamento destes povos a tal ponto que, hoje, grande parcela da população vive em áreas urbanas.

Diante desse argumento, temos por objetivo analisar a situação do reconhecimento dos Temb  Tenetehara em Santa Maria do Pará, situando alguns percalços deste processo burocrático e das necessidades referentes ao papel da educação diante das especificidades desta população. Este artigo está estruturado em quatro sessões: a primeira é a introdução, na qual consta a definição do tema, motivo de escolha do tema, o argumento e a descrição da estrutura do texto; na sessão dois temos o corpo do texto, onde situamos a análise e o desenvolvimento da situação de aldeamento dos Temb  Tenetehara que vivem em Santa Maria do Pará e sua relação com a educação e movimentos sociais, fazendo um breve comparativo acerca das necessidades de implementação de uma proposta de educação diferenciada. Na seção tr s discutimos a situação de aldeamento dos Temb  Tenetehara de Santa Maria do Pará e sua relação com a educação, baseados em documentos adquiridos junto a representantes Temb  Tenetehara. A última seção do trabalho aponta   constatação da situação de abandono dos Temb  Tenetehara por parte do poder público, a qual muitos justificam em decorrência de sua des-territorialização.

2. Por entre convergências e diferenças: Contextualizando a educação e o protagonismo coletivo dos Temb  Tenetehara em Santa Maria do Pará

Há cerca de 10 anos, alguns modelos de Educação vêm se construindo em oposição a Educação Rural, a exemplo os modelos de Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola. A Educação Rural   forma que se consolidou hegemonicamente no Brasil como modelo de educação para as populações não-urbanas, e trazia consigo o estigma da precarização e homogeneização das propostas de educação para uma enorme diversidade de povos, tal situação ainda se mant m na atualidade, dada a pouca atenção do estado aos que vivem e produzem nos espaços não-urbanos. Assim, a Educação do Campo e a Educação Indígena nascem numa perspectiva de inter-relação entre os modos de vida destas populações e o sentido de pertencimento e identidade advindos destes modos de vida, além do reconhecimento da diversidade dos povos que o habitam. Essa premissa tem intima relação com a Região Amazônica, uma vez que nesse território coabitam indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares, entre outros sujeitos coletivos que se organizam para garantir seus direitos em uma região que vive em constante disputa do capital hegemônico por

seus recursos naturais, numa tentativa de apropriação, inclusive dos territorial e ideológica. Entretanto, é evidente também que tal formato não contemple o patrimônio imaterial de determinados sujeitos.

O estudo em torno dos movimentos sociais se torna fundamental para compreensão da ação coletiva dos sujeitos buscando a garantia de direitos que, de formas escusas, são negadas ou dificultadas a essas populações. Observa-se que os movimentos sociais historicamente são compreendidos como estratégias, frente à expropriação que o capital realiza para negar direitos fundamentais aos cidadãos, fazendo com que surgissem, enquanto resistência, diversas modalidades de organizações de trabalhadores e atores sociais que tendo seus direitos violados, intentam estratégias de enfrentamento das situações e imposições diversas.

Visivelmente os movimentos sociais têm se constituído, neste sentido, estratégia apropriada para encarar a ação homogeneizante imposta pelo capital. No campo, a história registra a ação e protagonismo dos sujeitos coletivos em torno da posse da terra, a qual remonta às antigas associações rurais, perpassando pelas ligas camponesas, até o ressurgimento do movimento social do campo, na forma do MST (Movimento dos Sem Terra) que ganhou força ao combater o modelo econômico neoliberal, materializado pela intensa territorialização do agronegócio no campo. Das florestas, os povos indígenas passaram a se organizar em associações com objetivo de lutar pela garantia de direitos como saúde e educação que considerem seu patrimônio cultural, a fim de valorizar e garantir a sobrevivência de seus costumes e de suas características inevitavelmente pressionadas a partir do contato com outras formas de organização social, especialmente a urbanização, sem perder de vista a constante e intensa luta pela terra.

Essas descrições são importantes para situar o contexto em que nasce a educação do campo, já que surge da mobilização dos sujeitos coletivos do campo para requerer a terra, mas não somente ela, também o fortalecimento da agricultura, garantia da vida digna, promoção do acesso à educação, saúde, moradia e outras amenidades constituintes de direitos da pessoa humana. A Educação do Campo, nessa perspectiva, apresenta-se numa expectativa relacional, pois envolve natureza, trabalho e cultura como premissas para práticas sociais e educacionais que valorizem o lugar e sua identidade. Da mesma forma, a Educação Indígena tem como objetivo possibilitar ao mesmo tempo a manutenção e valorização das especificidades de cada povo, haja vista as inúmeras nações indígenas, bem como possibilitar o acesso ao conhecimento acadêmico.

A perspectiva relacional é a sustentação para que a educação do campo seja abrangente e diversa, já que abrange uma série de populações que são pressionadas pelo poder hegemônico, que têm no estado e suas políticas seu maior representante. O caso dos Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará se constitui uma ação de sujeitos coletivos organizados que lutam pelo reconhecimento e territorialização, mas não possuem a garantia de seus direitos, haja vista serem submetidos a usar os serviços sociais dos ditos “brancos”, pois são impedidos, pelo não reconhecimento por parte do estado de sua etnia, e por isso não podem ter acesso a projetos direcionados especificamente às comunidades indígenas, o que lhes seria garantido desde 2001, inclusive pela resolução nº. 001 do Conselho Estadual de Educação do Pará em seu artigo 104, *in verbi*:

Art. 104 - A oferta de educação escolar básica indígena, no Sistema Estadual de Ensino do Pará, deverá ser promovida mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dos povos indígenas, visando à valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, reconhecendo-se às respectivas unidades escolares a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios.

Apesar desta resolução, basear-se em legislação própria que reconhece e determina a criação de escolas indígenas em aldeamentos ou comunidades em que haja o auto reconhecimento por parte da população de sua etnia e ainda das posteriores publicações de normas como o Parecer CNE/CEB Nº 13/2012, que lhes concedem estes direitos, os Tembê de Santa Maria não têm obtido sucesso no objetivo de constituírem em suas localidades a educação escolar indígena, apesar de encamparem lutas tanto na esfera municipal quanto estadual.

Ora, estamos estabelecendo uma discussão entre o que seria a educação do Campo e a Educação Indígena pois, recentemente, ambas têm necessidades e regulação específicas, mostrando a emergência que a temática aponta para o planejamento de políticas e ações que acolham a diversidade dessas populações que tem se organizado e requerido sua condição de sujeitos de direitos. Esta aproximação não se confunde do ponto de vista das especificidades das populações, mas mostra a similaridade estabelecida no que tange à necessidade de luta e adequação imposta pelo poder público, quando das questões de regulação, e daí a importância dos movimentos sociais na Amazônia.

2.1 Situação da etnia Tembê Tenetehara em Santa Maria do Pará

A etnia Tenetehara – *gente verdadeira* – se refere ao tronco linguístico Tupi. Os Tenetehara habitam o estado do Maranhão e a parte ocidental do estado do Pará, possuído aldeamento em diversos municípios, entre eles o município de Santa Maria do Pará, o qual constitui novo espaço de apreciação. Os Tenetehara se dividem em Guajajaras e Tembé, os primeiros se concentram no Maranhão e os segundos no Maranhão e no Pará, onde estão também, dispersos pela mesorregião nordeste, especialmente nos municípios de Capitão Poço, São Miguel do Guamá, Paragominas, entre outros, dividindo-se neste estado em Tembé Turiwara, Tembé do Alto Guamá e Tembé do Gurupi, segundo dados da FUNASA (2006).

A etnia Tembé, de uma forma geral guarda uma história de invasões e posse de suas terras, como também de luta, resistência e mobilização pela demarcação das mesmas, especialmente com o processo de reconhecimento de terras que ocorreu a partir da década de 1970 e se prolongou por praticamente duas décadas culminando com a demarcação das Terras Indígenas do Alto Rio Guamá. Tal reconhecimento e demarcação não impediram a invasão por parte de fazendeiros e posseiros, o culminou com a diminuição da referida terra indígena em 1983. (PAIXÃO, 2010).

Observa-se através desse breve histórico que a etnia Tembé enfrenta desafios até hoje, já que seu percurso ao longo do tempo só foi piorando, mas também despertou nesse grupo étnico a necessidade de se mobilizar e organizar para defender seus direitos. Segundo lideranças Tembé Tenetehara uma das formas de extermínio que se abateu entre os Tembé foi o etnocídio advindo da urbanização, já que fez com os indígenas se afastassem de sua identidade e assumissem a cultura do “branco”, urbana e consumista. Essa desintegração da identidade Tembé, segundo um representante da Aldeia Jeju, teve como consequência principalmente em torno do abandono da língua materna e, por conseguinte, também da cultura, pois os ritos, crenças e costumes foram paulatinamente deixados de lado, sendo necessário, hoje uma batalha pelo resgate cultural.

Fernandes; Silva; Beltrão (2011) em artigo sobre os Tembé Tenetehara, apontam que esse etnocídio se deu inicialmente por influência das missões da igreja católica, responsáveis históricas pela perda da identidade cultural indígena e que no caso dos Tembé se deu pela via da “cordialidade”, que segundo os autores se constitui como uma das formas mais violentas de genocídio, tanto físico, como cultural.

Esses argumentos são fundamentais para compreensão da condição territorial dos Tembé Tenetehara, os quais precisaram lutar pelo reconhecimento junto à FUNAI de sua identidade indígena e não possuem a propriedade de suas terras, o que ocasiona uma série de

problemas a esses sujeitos, que somente poderiam ser sanados a partir do reconhecimento territorial com a devida demarcação das terras para os Tembé de Santa Maria do Pará.

3. Por entre documentos e mobilizações: os Tembé Tenetehara e sua constante des-territorialização

Para definirmos o processo de des-territorialização do povo Tembé de Santa Maria do Pará, partiremos primeiramente da concepção da territorialidade enquanto arcabouço identitário, considerada aqui como a rede de relações existentes entre o homem e o meio que o cerca, seja esta considerada do ponto de vista sociocultural ou do ponto de vista da natureza.

[...] a noção de territorialidade como um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana. Isso significa dizer que entendemos a identidade de maneira híbrida, isto é, como processo relacional e histórico, efetivado tanto cultural como econômica e politicamente. A identidade é construída pelas múltiplas relações-territorialidades que estabelecemos todos os dias e isso envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos, como os templos, as canções, as crenças, os rituais, os valores, as casas, as ruas etc. (SAQUET & BRISKIEVICZ, 2009).

Neste sentido, o processo de des-territorialização, dos Tembé Tenetehara localizados no Jeju e Areal advém de um artifício de destribalização¹²⁷, a qual foi marcada por ocupações de terras sem títulos e que ocasionaram a perda de referências indígenas. No entanto, os Tembé Tenetehara, mesmo não tendo o título de propriedade da terra, permaneceram ocupando parte das terras que pertenceram a seus antepassados, sem qualquer documento que comprove, tanto o pertencimento étnico, quanto a propriedade da terra.

O protagonismo Tembé em Santa Maria se afigura diferenciado, pois eles não se encontram em área demarcada. Como dizem, a ‘cidade chegou à aldeia’, portanto a luta é pela identidade que ‘exige’ não apenas considerar-se Tembé, mas ser reconhecido pelos demais parentes Tembé e por outros, além de precisarem requerer e comprovar que possuem direitos à terra e a

¹²⁷ Termo cunhado por Almeida (2009) para definir a perda da identidade étnica e linguística de uma comunidade indígena.

assistência diferenciada por parte da agência indigenista. (BELTRÃO, 2012).

Essa situação tem demandado intensa mobilização dos atores indígenas, que no período entre os anos de 2003 e 2011, vêm se organizando por meio de reuniões e audiências junto a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e ao Ministério Público Federal - MPF requerendo o reconhecimento étnico para que possam se organizar como comunidade indígena. Neste período, os Tembé de Jeju e Areal organizaram-se na Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA), para buscar junto a estes órgãos as possibilidades de cumprimento, pelo estado, da garantia dos direitos desse povo. Neste sentido, o ofício n. 708 de 2003 da FUNAI, informa que o processo de reconhecimento do povo Tembé das Aldeias Jeju e Areal, em Santa Maria do Pará, está em andamento. Porém, documentos seguintes (especialmente ofícios), deixam claro que muitas foram as tentativas para o reconhecimento, mas infelizmente não foram atendidos pelos órgãos competentes, por falta de informações mais consistentes sobre sua descendência. Os documentos revelam que o não reconhecimento tem atrapalhado a aquisição de um posto de saúde na comunidade de Areal. Essa informação é detalhada em ofício e memorandos encaminhados à FUNAI, ao MPF e ao Ministério da Saúde no ano de 2004, os quais também não tiveram sucesso. No ano de 2005, os Tembé Tenetehara continuaram a requerer a solução de seu caso, só que desta vez, não apelaram somente para a FUNAI, mas também para outros órgãos de apoio a causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, porém o sucesso de tal empreitada se mostra ainda como uma incerteza.

O lapso de tempo entre 2005 e 2011, não significa que os Tembé Tenetehara tenham desistido ou paralisado as reivindicações, mas sim que os processos de organização e normatização atingiram um ponto de incertezas e busca por apoio de outras comunidades indígenas (parentes). No ano de 2011, voltaram a reivindicar seu reconhecimento junto a FUNAI, por meio de abaixo assinados dos moradores de Jeju e Areal. O ofício nº. 137 de maio de 2011, a FUNAI, apesar das argumentações positivadas, não determina o reconhecimento étnico do grupo e propõe que sejam feitos novos procedimentos que efetivem essa determinação.

Da análise da documentação, é possível concluir que não há, até este ponto, vontade política em resolver o caso dos Tembé Tenetehara, já que a comunidade se reconhece e conta com o reconhecimento das demais etnias Tembé, tudo isso registrado nos documentos encaminhados aos órgãos responsáveis. Observou-se nos documentos que o acesso a alguns

direitos está condicionado a esse reconhecimento, porém, as diversas tentativas, inclusive com a presença de antropólogos da FUNAI, não surtiram efeitos determinantes para a solução do problema.

Essa problemática tem contribuído para a ampliação da destribalização do povo Tembé Tenetehara, pois sem seu reconhecimento não conseguem acesso a bens essenciais como a saúde, educação entre outros bens de direito desses sujeitos, direitos estes que devem atender esse povo de modo específico e segundo sua identidade.

3.1 Precarização do processo educacional Tembé Tenetehara

A educação é uma ação que envolve práticas e saberes dos sujeitos que a fazem. Para a educação no ambiente indígena se consagra essa premissa, considerando que saberes são repassados por meio da prática, não dispensado, dessa forma, a educação escolar, já que o indígena não está isolado e precisa se compreender e entender o mundo a sua volta e as lógicas diferenciadas de produção e reprodução da sociedade.

A situação exposta sobre o processo de reconhecimento dos Tembé Tenetehara mostra o quanto a educação é importante para a mobilização e organização dos sujeitos, como também para o fortalecimento de sua identidade, pois as tensões vivenciadas ao longo dos anos descritos, mostram que um processo educacional está em andamento que se dá nas práxis dos sujeitos e no procedimento mobilizativo da luta tem se configurado.

No entanto, a educação escolar é urgente, pois os Tembé Tenetehara frequentam a escola regular dos “brancos”, fato que corrobora para enfraquecimento cada vez maior da etnia e cultura Tembé, uma vez que recebem educação regular, quando deveriam receber educação multicultural e bilíngue, segundo determina a Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Essa situação fica clara no parecer nº. 017/03 do DEE/ FUNAI encaminhado a SEDUC-PA, o qual determina que seja empregado o modelo de educação multicultural e bilíngue para os Tembé Tenetehara de Jeju e Areal. Esse parecer posiciona a referida etnia como remanescente e que para cumprir esse modelo educacional, a esses indígenas não precisaria de reconhecimento.

Contudo, as orientações do referido documento não foram levadas à execução, já que a situação educacional continua a mesma, ampliando a tensão que envolve essa etnia e os espaços urbanos estratificados social e economicamente. O conflito que se estabeleceu em torno do reconhecimento identitário traz à tona uma dimensão instituinte, como afirma Molina

(2010), os conflitos devem ser analisados como uma estratégia política. É nesta premissa que reside a força e a fraqueza dessa etnia, pois, sendo a educação precarizada, as possibilidades de ampliação da consciência em torno da luta ficam mais escassas. Mas, sua força está em resistir e se mobilizar diante das dificuldades.

4. Dúvidas e imprecisões: para não finalizar

A situação do reconhecimento étnico da etnia Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará se constitui a grande imprecisão que este estudo constata, pois observou-se que não há vontade política em resolver a questão em favor da referida etnia que há 11 anos vem tentando seu reconhecimento, mas esbarra na intolerância política que impede que esses sujeitos possam gozar os direitos da identidade reconhecida.

Essa imprecisão deixa dúvidas quanto à prestação de serviços para esses sujeitos, pois já que essas ferramentas sociais dependem de reconhecimento segundo os regramentos e normatizações de nossa institucionalização dos direitos e tal reconhecimento foi estabelecido pelo poder público em 2011, portanto, deveria se esperar que a partir de então, tais serviços e direitos fossem assegurados aos Tembé de Jeju e Areal:

Por intermédio da Associação, a comunidade tentou diversas vezes obter o reconhecimento étnico e o atendimento merecido, porém, como mencionado anteriormente, a FUNAI sempre agiu no sentido de negar direitos. A relação começou a mudar em uma reunião realizada no Ministério Público Federal (MPF) com o presidente da FUNAI, Márcio Augusto Freitas Meira, recentemente, dia 8 de abril de 2011. Durante a reunião foi redigido um documento de reconhecimento da pertença étnica Tembé, elaborado e assinado pelas lideranças indígenas que representavam, na ocasião, as comunidades do Alto Rio Guamá, do Gurupi e de Tomé-Açu. O documento é vitória da tenacidade dos “de Santa Maria”, pois foram reconhecidos pelos parentes na região e assim ganham respaldo à luta garantindo a continuidade enquanto povo. (FERNANDES, SILVA & BELTRÃO, 2011).

Porém, esses serviços continuam não sendo prestados a essas comunidades, ou sendo prestados de maneira precária e desvinculada da proposta de entendimento diferenciado. Ora, tal situação se apresenta suscitando o seguinte questionamento: Será que o reconhecimento étnico é garantia de acesso a serviços essenciais?

Essa questão pode ser encarada como essencial para se continuar a investigar o tema, uma vez que não há como se ter garantia, que conseguindo o tão esperado reconhecimento, seja condição de serviços e bens que se constituem direitos desses sujeitos. É necessário que

haja mobilização e organização constante da comunidade a fim de conseguir o reconhecimento não só étnico, como também o reconhecimento e a demarcação das terras que lhes deem garantias de outras conquistas importantes para a etnia Tembê Tenetehara.

Por fim, é importante ressaltar importância de tais reflexões no sentido de compreender e se instigar com a os direitos e garantias prescritos e os direitos e garantias realizados que constantemente provocam inquietudes não somente aos pesquisadores, mas a todos que de alguma maneira tem seus direitos mitigados. Vale ressaltar também aos pesquisadores amazônidas investigadores da educação do campo, que somente um movimento organizado a partir daquilo que os une – a busca pela melhoria da educação de qualidade num âmbito que contemple todas as populações historicamente vítimas de dominação – pode romper com o imaginário negativado sobre as conflitualidades existentes no campo no contexto das diversas populações, como é o caso que se acabou de analisar, mas que são essenciais para o avanço dos debates e compreensão da realidade vivida pelos povos das águas, dos campos e das florestas brasileiros e, em especial, no espaço amazônico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito*. In.: **Diversidade do campesinato: expressões e categorias** (GODOI, Emília Pietrafesa de et al, org.). São Paulo, Editora UNESP.

BELTRÃO, J. F. **Histórias ‘em suspenso’**: os Tembê ‘de Santa Maria’, estratégias de enfrentamento do etnocídio ‘cordial’. *Revista História Hoje*, v. 1, nº. 2, p. 195-212.

Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

BOUDIN, Max. *Dicionário de Tupi moderno (dialeto Tembê-Tenetehara do alto Rio Gurupi)*. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978. 2 v.

CARLOS, A. F. A. O lugar no/do mundo. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERNANDES, Edimar Santos; SILVA, Almir Vital da; BELTRÃO, Jane Felipe. **ASSOCIAÇÃO INDÍGENA TEMBÊ DE SANTA MARIA DO PARÁ (AITESAMPA): Um relato sobre a luta por direitos étnicos**. *Amazônica* 3 (2): 392-406p. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **As implicações educativas do pluralismo cultural**. In: _____. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO

DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA-EGAL, 2005, SP. Anais... SP: USP, 2005. p. 6774-6792. CD ROM

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia Teko Haw – Pará**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 171 f. Tese (Doutorado em Educação).

SAQUET, M. A. & BRISKIEVICZ, M. **Territorialidade e identidade**: um patrimônio no desenvolvimento territorial. Caderno Prudentino de Geografia, nº31, vol.1, 2009.

_____. **Abordagens e concepções de território**. SP: Editora Expressão Popular, 2007.

Documentos analisados

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Parecer n. 017/03 DEE/BSB. **Parecer sobre a educação escolar indígena – orientações**. Brasília-DF: 31 de janeiro de 2003.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Ofício nº. 712/03 DAP. **Informa o andamento da regularização das terras Jeju e Areal da etnia Tembé Tenetehara**. Brasília-DF: 17 de dezembro de 2003.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Memorando n. 063/04 GAB/AER/ BEL. **Solicitação de aceleração do processo de reconhecimento das terras Jeju e Areal como parte da etnia Tembé Tenetehara**. BELÉM-PA: 18 de março de 2004.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Ofício n. 513/ 2004/RDC/PR/ PA. **Encaminhamento de informações sobre as terras Jeju e Areal como parte da etnia Tembé Tenetehara**. BELÉM-PA: 24 de setembro de 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Ofício n. 150/04 MS/ FUNASA. **Solicitação de posto de saúde nas terras Jeju e Areal**. BELÉM-PA: 01 de setembro de 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/ PROCURADORIA DA REPUBLICA NO ESTADO DO PARÁ. Ofício n. 008/04 PR/ PA/ GAB. **Solicitação de conclusão do processo de reconhecimento das terras Jeju e Areal**. BELÉM-PA: 29 de janeiro de 2004.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Ofício n. 137/ 2011/Pres. FUNAI. **Reconhecimento étnico do grupo Tembé de Santa Maria**. BRASÍLIA/ DF: 18 de maio de 2011.

Carta ao senhor Márcio Meira, presidente da FUNAI, solicitando esclarecimentos sobre o processo de reconhecimento da etnia Tembé Tenetehara de 05 de junho de 2005

CIMI. e-mail da assessoria jurídica do CIMI para a coordenação do CIMI Norte II, fazendo uma consulta sobre o caso envolvendo os Tembé Tenetehara de 10 de Fevereiro de 2005.

Abaixo assinado dos membros da etnia Tembé Tenetehara e demais etnias Tembé reivindicando a finalização do processo de reconhecimento datado de 08 de abril de 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESENVOLVIMENTO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Sérgio Roberto M. Corrêa¹²⁸

Maycom Douglas F. Nascimento¹²⁹

Paulo Henrique Bechara Araújo¹³⁰

RESUMO: O presente artigo se propõe a refletir e debater sobre a Educação do Campo e os movimentos sociais no Brasil, em particular na Amazônia, sob uma interpretação das Epistemologias do Sul. Este artigo tem como objetivo apresentar resultados iniciais do projeto de Iniciação Científica – PIBIC/FAPESPA/UEPA- intitulado: “Desenvolvimento Agroecológico e Educação do Campo na Amazônia: uma análise da experiência do MST sob o enfoque das Epistemologias do Sul”. Essa pesquisa tem como sujeito o MST e como *locus* o assentamento João Batista I, no município de Castanhal, Estado do Pará. Ela se assenta numa abordagem qualitativa, envolvendo entrevista semiestruturada e observação participante. É possível identificar uma reorientação no repertório do MST e em sua agenda em defesa da educação do campo, da reforma agrária e do desenvolvimento com a inserção do tema da agroecologia.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Desenvolvimento; Amazônia; Epistemologias do Sul.

“Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe um Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.
(SANTOS, 1995, p. 508)

Introdução

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia (GEPDETAM) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), através de sua linha de pesquisa: Desenvolvimento, Trabalho e Ações Coletivas na Amazônia, vem desenvolvendo, como parte associada de suas atividades de pesquisa nesse ano corrente, o projeto de iniciação científica “Desenvolvimento Agroecológico e Educação do Campo na

¹²⁸ Docente-pesquisador da Universidade do Estado do Pará/UEPA. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia (GEPDETAM) e Coordenador do projeto PIBIC/FAPESPA/UEPA. E-mail: sergiocm2001@yahoo.com

¹²⁹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/UEPA. Integrante do GEPDETAM e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FAPESPA/UEPA. E-mail: maycomdouglasf.10@gmail.com

¹³⁰ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/UEPA. Integrante do GEPDETAM e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FAPESPA/UEPA. E-mail: phenrique.phba@gmail.com

Amazônia: uma análise da experiência do MST sob o enfoque das Epistemologias do Sul” (CORRÊA, 2016). Esse projeto foi aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), em convênio com a UEPA, no ano passado para ser implementado no período de março de 2016 a março de 2017.

Nesse texto, propomo-nos a refletir, de forma inicial, sobre a contribuição da abordagem das *Epistemologias do Sul*, em especial a perspectiva de Boaventura Santos, para o debate teórico e epistemológico dos movimentos sociais e da educação do campo, em particular aqui a experiência do MST na sociedade brasileira. Com isso, pretendemos contribuir com a reflexão e discussão teórica acerca da educação do campo e dos movimentos sociais, tendo em vista apresentar outros olhares e caminhos interpretativos a partir da emergência e reconhecimento dos povos, grupos e saberes subalternos do Sul, em particular da Amazônia.

O texto está organizado em três sessões temáticas, além dessa breve introdução e das considerações finais. Aqui, apresentamos alguns resultados iniciais da pesquisa com base na entrevista de campo realizada, cujo sujeito é uma liderança estadual e nacional do MST¹³¹. Como resultados iniciais, é possível identificar uma reorientação no repertório do MST e em sua agenda em defesa da educação do campo e da reforma agrária com a inserção do tema da agroecologia.

1. Algumas enunciações do projeto de pesquisa

O presente projeto de iniciação científica se situa no campo de estudo das experiências de movimentos sociais de resistência, que se posicionam criticamente ao modelo de desenvolvimento hegemônico no Brasil, em particular na Amazônia. Tais ações coletivas defendem e protagonizam outras propostas e experiências sociais de projetos de desenvolvimento e sociabilidade, posicionadas num campo contra-hegemônico. Esse é um projeto que se inscreve num leque mais amplo de investigação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia (GEPDETAM), cadastrado no CNPq e vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (CCSE-UEPA).

¹³¹ Designamos o entrevistado com um nome fictício: “sujeito A”, tendo em vista a preservação de sua identidade.

O referido projeto tem como objeto de estudo a proposta e experiência de *Desenvolvimento Rural Agroecológico* do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vista sob o ângulo da *Educação do Campo* (CORRÊA, 2014). Parte-se da **HIPÓTESE** de que a incorporação, nos últimos anos, pelo MST do paradigma agroecológico tem produzido mudanças no seu repertório e na sua proposta de desenvolvimento e de educação do campo, ganhando ênfase a dimensão da sustentabilidade, provocando, por conseguinte, reinvenções na experiência social de resistência e na posição do movimento num campo de resistência contra-hegemônico.

Com isso, esse projeto pretende enfrentar as seguintes **QUESTÕES**:

- A perspectiva e experiência de *Desenvolvimento rural agroecológico* do MST pode ser posicionada no terreno de uma experiência de resistência contra-hegemônica? Se sim, sob que discursos e práticas, quais os seus limites e possibilidades para expansão da sua experiência e fortalecimento frente à agenda neodesenvolvimentista e neoliberal no Brasil?
- Que papel e impacto essa perspectiva e experiência de *desenvolvimento rural agroecológico* do MST, vista sob o ângulo da educação do campo, vêm produzindo renovações nessa proposta de educação e de desenvolvimento no âmbito da realidade dos assentamentos rurais da Amazônia paraense?
- Em que medida essa experiência de *desenvolvimento rural agroecológico* e da *educação do campo* do MST vem contribuindo tanto para contestar o paradigma epistemológico hegemônico de desenvolvimento, quanto para sinalizar novos elementos no campo teórico-conceitual e prático-político?

Esse projeto tem como **OBJETIVOS**:

Geral:

- Verificar se a perspectiva e experiência de *desenvolvimento rural agroecológico* do MST pode ser posicionada no terreno de uma experiência de resistência contra-hegemônica. Caso sim, sob que discursos e práticas, quais os seus limites e possibilidades para expansão da sua experiência e fortalecimento frente à agenda neodesenvolvimentista e neoliberal.

Específicos:

- Identificar e analisar que papel e impacto essa perspectiva e experiência de *desenvolvimento rural agroecológico* do MST, vista sob o ângulo da *educação do*

campo, vem produzindo renovações nessa proposta de educação e de desenvolvimento no âmbito da realidade dos assentamentos rurais da Amazônia paraense.

- Identificar em que medida essa experiência de *desenvolvimento rural agroecológico* e da *educação do campo* do MST vem contribuindo tanto para contestar o paradigma epistemológico hegemônico de desenvolvimento, quanto para sinalizar novos elementos no campo teórico-conceitual e prático-político da realidade brasileira, em particular amazônica.

Como referencial teórico-metodológico, esse projeto de pesquisa se assenta na proposta e abordagem crítica do cientista social Boaventura de Sousa Santos com foco em suas formulações teóricas e epistemológicas da *Sociologia das Ausências*, *Sociologia das Emergências* e *Trabalho de Tradução* (SANTOS, 2004, 2006). Essas suas formulações se inscrevem no que esse autor vem denominando de *Epistemologias do Sul* (2009).

Para o desenvolvimento e aprofundamento da pesquisa, o grupo iniciou estudo de campo, para levantamento e coletas de dados. Nele, desenvolvem-se as seguintes "técnicas" dentro da abordagem qualitativa: observação e registro de campo; entrevista de corte semiestruturada. Os espaços de investigação, priorizados pelo projeto, são o assentamento João Batista localizado no município de Castanhal, Nordeste paraense, e a escola do assentamento, assim como, a relação desta com a dimensão do tema do desenvolvimento rural com foco na questão da agroecologia.

2. Epistemologias do Sul: uma análise a partir da periferia e dos excluídos

Ao tratar das *Epistemologias do Sul*, Boaventura Santos (2006; 2009) afirma que não existe uma Epistemologia do Sul, mas sim, várias, que se inscrevem nesse campo (pós-colonial ou decolonial) diverso e tenso de ideias e posições, que têm aproximações, mas também diferenças. Por exemplo, Boaventura, depois de se autodefinir como “pós-moderno de oposição” como contraponto à corrente dominante do “pós-modernismo celebratório”, ele passou a se autodefinir como “pós-colonial de oposição” como contraponto à corrente dominante culturalista do pós-colonialismo (SANTOS, 2006).

Como o *Sul* é concebido? “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p.12). Para Santos, é importante saber e reconhecer que existe um Sul, saber os caminhos que levam até ele, construir o aprendizado a partir dele e com ele. O Sul, por sua vez, é designado pelos

estudos de Boaventura, como um lugar onde as experiências sociais, os saberes, a cultura de povos e nações pertencentes ao Sul, que foram historicamente colonizadas, violentadas física e simbolicamente, tiveram suas experiências sociais e seus conhecimentos invisibilizados e excluídos pelo paradigma epistemológico hegemônico ocidental moderno. Esse paradigma está associado ao modelo capitalista e colonialista que vem se impondo historicamente e, conforme o autor, sendo legitimado por essa racionalidade eurocêntrica dominante. Assim, há uma articulação coerente e tensa entre essa base epistemológica dominante e as dimensões, social, política, cultural e econômica do sistema capitalista.

A racionalidade moderna ocidental hegemônica, em especial a sua forma positivista, é um paradigma epistemológico global dominante. Com o avanço da ciência moderna, que passou a determinar o conhecimento válido e o não válido, científico ou popular, ajudando a produzir e legitimar uma divisão, classificação e hierarquização social, que encontra sustentação no pensamento abissal. “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2009, p. 23).

Através disso, conforme Santos impôs-se uma divisão ou classificação social inscrevendo uma linha global que divide o mundo: Norte e Sul. Contudo, é importante atentar, como adverte o referido autor, para o “Norte Imperial” e “Sul Europeu”; o “Sul Imperial” e “Sul das vítimas”, dos/as oprimidos/as. Por um lado, aqueles detentores do conhecimento eurocêntrico tido como válido pela ciência moderna, por outro lado, aqueles onde seus saberes, culturas e práticas sociais são invalidados e desautorizados pela racionalidade eurocêntrica dominante, a “Razão Indolente”, que produz lógicas de não-existência social¹³² configurando um campo de relações de poder e de disputa estruturalmente desigual e excludente (2004, p. 779 a 788).

Ao se referir à contribuição de Santos sobre a questão da *miscigenação* ou *hibridização* na sociedade brasileira, Corrêa identifica aí nessa abordagem um importante contraponto tanto à interpretação eufêmica e idealizante dessa questão aos moldes de *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freire, quanto essencialista, da originalidade da cultura e da alma brasileira.

A cultura, como produção humana e social e como modo de existir de um povo/grupo social, faz-se necessário num campo conflitual, no qual as

¹³² Boaventura Santos (2006) aponta cinco lógicas ou modos de produzir a “não-existência social” por esse paradigma hegemônico: i) a monocultura do saber e do rigor do saber; ii) a monocultura do tempo linear; iii) a lógica da classificação social; iv) a lógica da escala dominante; e v) a lógica produtivista.

relações de poder expressam as forças sócio-políticas em disputa. Essas relações se dão de forma desigual, onde determinados grupos/classes têm mais poder para impor e levar a frente seus interesses. Nesse sentido o processo de *hibridação*¹³³ não pode ser entendido, *ipso facto*, como algo harmônico, mas sim conflitual, pois quem hibrida quem? Quais são os interesses nesse processo de hibridação? (CORRÊA, 2007, p. 180).

Partindo dessa problemática Norte e Sul, Boaventura sugere um *pensamento pós-abissal*. Enquanto proposta alternativa, ele (2006; 2009) orienta para uma *ecologia de saberes* e a *tradução intercultural*¹³⁴. O que a Ecologia de Saberes tem a nos revelar sobre as linhas globais? Para que isso, de fato, ocorra terá que se travar uma luta, em várias dimensões (epistemológica e política e social), para que outras formas de privação e de constelações de opressão e dominação sejam visibilizadas, enfrentadas e superadas, bem como fazer emergir alternativas plurais de sociabilidade desse Sul, isto é, de experiências e resistências sociais contra-hegemônicas. Isso sugere a crítica, também, à limitação da abordagem estrutural marxista das lutas de classes, do centralismo na dimensão econômica e de seu próprio eurocentrismo em relação aos povos e grupos sociais do Sul e suas formas de sociabilidade.

Em face disso, ele defende a urgência e necessidade de trazer à tona as experiências sociais invisíveis e excluídas por esse paradigma hegemônico, para alargar o presente e criar a possibilidade de construção de caminhos contra-hegemônicos vindos de *baixo*, do Sul, das classes populares subalternas. Para isso, Santos (2004, p. 790) chama atenção para se pôr a vista esses conhecimentos e experiências sociais ausentes e invisíveis, através de uma *Sociologia da Ausência*, visando “substituir a monocultura do saber científico” por esse paradigma da “ecologia de saberes” e alargar o presente.

É importante, também, trazer à tona, com a emergência dessas experiências sociais, novas perspectivas e abordagens de sociabilidade, por meio de uma *Sociologia da Emergência*, a fim de colocar em evidência o reconhecimento desses diversos saberes e atores sociais em busca de um projeto contra-hegemônico intercultural emancipatório. E aqui, nesse outro momento, reside o desafio de um “trabalho de tradução”.

¹³³ Como ressalva Corrêa (2007), valendo-se de Boaventura, é relevante, todavia, frisar que o processo de formação histórica e social da cultura da Brasil/Amazônia revela uma forte hibridação “na constituição e conformação das suas populações e de suas identidades político-culturais, a qual se deu (e vem se dando), desde o processo colonial, de forma conflitual e desigual, fundando uma matriz cultural híbrida” (CORRÊA, 2007, p. 180), sendo o paradigma da racionalidade eurocêntrico e de produção capitalistas hegemônicos produtor e difusor de uma política cultura conservadora, fundamentalmente classificatória, estratificante e excludente.

¹³⁴ Boaventura trabalha com o conceito de Interculturalidade, que pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural. Contrapondo o conceito de Multiculturalismo Conservador, que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina (SANTOS, 2009).

Sob esse ângulo e perspectiva, torna-se necessário investigar e mapear, a partir da realidade e particularidade amazônica do campo – desse *Brasil profundo* –, as experiências de movimentos sociais de resistência na sociedade brasileira, que contribuam para visibilizar novos temas, dinâmicas e atores sociais e provocar novas formulações interpretativas e debates acerca de experiências sociais de resistência alternativas de educação e desenvolvimento.

O pensamento pós-abissal, que Boaventura chama de *acção-com-clinâmen*, assim, ultrapassaria pouco a pouco as linhas abissais da estrutura do sistema capitalista e colonialista em que vivemos. Exemplo disso seriam as políticas públicas, fundadas na participação popular, que, dentre outros aspectos, promovessem a garantia de direitos humanos na sua diversidade e contribuísse na reflexão dos diversos atores sociais, para que munidos de uma consciência coletiva e plural, não continuassem mais a ser objetos de políticas, mas sim sujeitos de uma cidadania ativa em busca de uma democracia de alta intensidade na sociedade contemporânea.

Essa abordagem ajuda a balizar interpretações diferentes sobre o mundo rural brasileiro, em particular amazônico, posto que procura visibilizar e assinalar experiências, dinâmicas e processos socioterritoriais e educacionais da *periferia*, que passam, em grande medida, à margem de interpretações estruturalistas e eurocêntricas, que reproduzem e reforçam uma lógica de classificação social e hierarquização, quer seja entre o urbano e o rural, quer nos próprios territórios urbano e rural, conforme a lógica normativa da racionalidade política e produtividade mercantil (DARDOT e LAVAL, 2016; LANDER, 2016).

3. Educação do Campo e Movimentos Sociais no Brasil/ Amazônia: uma reflexão a partir das *Epistemologias do Sul*

Em seus estudos sobre a formação social do Brasil, em especial o seu subdesenvolvimento, Celso Furtado (2007) identifica que, longe deste ser uma causa natural e própria do Brasil (e da América Latina), como sugere a teoria da modernização eurocêntrica, ele é, sim, um produto histórico-social do desenvolvimento capitalista promovido e imposto pelos países dominantes centrais, que constroem e instauram uma divisão internacional do trabalho desigual e injusta e reproduzem uma lógica de produção e colonial ao se apropriarem do excedente e explorarem os recursos naturais dessas nações periféricas.

No contexto da história brasileira, as classes subalternas, principalmente das periferias do campo e das cidades, vêm sendo marginalizadas e excluídas dos modelos de modernização, de desenvolvimento e das políticas públicas marcadamente eurocêntricas, dentre elas a educação. Quando esse direito lhes chega, vem de forma, sobretudo, tutelada, normativa e com poucos investimentos, sendo controlado e ajustado, particularmente pelas lógicas e diretrizes liberais, impondo uma subordinação do Estado e da sociedade ao livre mercado e ao poder político e aos privilégios de uma reinante elite tradicional, o que marca a especificidade do capitalismo dependente e da modernização brasileiros (FERNANDES, 1987, OLIVEIRA, 2003).

Sob essa perspectiva e modelo dominantes, as classes populares têm sido subordinadas a um padrão histórico de desenvolvimento e educacional eurocêntricos, partes do empreendimento capitalista e colonialista. Contra essa estrutura social excludente e desigual e profundamente conservadoras, as classes populares oprimidas e excluídas do campo e da cidade criam e inventam formas de organização, de luta e resistência coletiva, para trazer ao debate público suas denúncias contra as lógicas de dominação e opressão, suas proposições de alternativas de sociabilidade e tornar visíveis suas práticas sociais, os seus interesses, saberes, inscrevendo assim, uma dinâmica socioterritorial marcada por novos atores e atrizes sociais, que historicamente vêm sofrendo com a invisibilidade e violações de direitos.

Mirar a realidade social, em particular o campo brasileiro a partir desse “Brasil profundo”, da periferia e desses sujeitos oprimidos ou vítimas, como nos sugere Santos (2001; 2006; 2009), ajuda a produzir outras interpretações desse “enigma” chamado Brasil e dessa Amazônia, como contraponto às formulações e interpretações eurocêntricas dominantes, que relegaram essas periferias e sujeitos à margem de suas análises e da história.

Como aponta Molina & Muranim (2006, p. 20):

A construção de uma nova base epistemológica consiste na busca de uma nova base conceptual sobre a Educação do Campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

Observa-se a nítida influência do eurocentrismo como construtor de uma epistemologia de referência para a constituição do imaginário dominante da modernidade/colonialidade. Esta perspectiva do modelo eurocêntrico de razão se consolidou como *Monocultura do Saber* (SANTOS, 2009), que tem como alusão para as produções científicas e estéticas a epistemologia europeia dominante. A não existência dos povos colonizados, neste contexto, significa a ignorância de não pertencer ao modelo válido de

pensamento e ao universo da alta cultura europeia, vista como representação do Norte e seus saberes altamente “superiores” e padrões normativos legítimos.

Neste sentido, pode-se dizer que os povos do campo, na sua diversidade e complexidade, foram historicamente violentados pela lógica capitalista e colonial, quer seja através da monocultura do saber, quer seja, concomitantemente, pelas lógicas da classificação social, do tempo linear, da produtividade do tempo linear. Com efeito, da visão dualista, que se tem o centro como ideal de modernidade e civilização e a periferia como o lugar do atraso, coloca-se sob forte interpelação o lugar que a Educação do Campo e os sujeitos que vivem no/do campo ocupam na sociedade. Sendo estigmatizados social e culturalmente na figura de atrasados na “estratificação social”, que repercute em relação ao modelo dominante de sociedade e que contribui para o apagamento de suas histórias, seus saberes e suas experiências de educação popular na educação brasileira. Desta forma, ainda que o colonialismo, enquanto relação formal e política tenha se extinguido, as heranças coloniais persistem, a lógica da colonialidade poder e do saber (SANTOS, 2006, QUIJANO, 2009).

Isso ajuda tanto a cartografar e configurar novas experiências sociais, contradições e conflitos socioterritoriais, como identificar a emergência de novos caminhos *por baixo* de invenção do Brasil contra a sua história de modernização conservadora feita *pelo alto e para poucos*, como nos adverte Florestan Fernandes (1987; 2008).

Sob esse ângulo e perspectiva é que nós trazemos esse debate da educação do campo, vista a partir da experiência e da luta dos movimentos sociais do campo, em particular do MST. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasce oficialmente, em 1984, durante o *1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, na cidade de Cascavel, Estado do Paraná*. Um novo ator social entrava em cena na trama da sociedade brasileira em plena efervescência do processo de redemocratização do país. Ocupou um lugar de destaque na constituição do campo democrático popular, demarcando a emergência de novos temas e personagens e inscrevendo uma nova cartografia dos conflitos sociais e das correlações de poder, em particular no campo brasileiro.

Ao se colocar e se posicionar como esse novo ator social nos debates acerca do desenvolvimento capitalista dependente brasileiro e de suas consequências sociais, políticas, econômicas, culturais, em particular para o campo no país. Esse movimento (re) põe à baila velhos e novos temas, problemas e questões, que passam a interpelar os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais a rever e construir novas interpretações da realidade brasileira, em especial, a problemática da questão agrária. O MST ocupou a cena, na década de 90 do

século passado, como um dos mais atuantes movimentos de resistência frente ao modelo capitalista neoliberal, em especial, o agronegócio, posicionando-se e identificando-se num campo contra-hegemônico, inclusive em escala transnacional com a criação da *Via Campesina*¹³⁵.

Para que possamos aprofundar as reflexões em torno da educação do campo, é necessário apresentarmos, de maneira resumida e esquemática, entendendo algumas ideias breves sobre sua história e suas bases teóricas e epistemológicas. Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), evento em que algumas entidades¹³⁶ apoiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a situação do mundo rural brasileiro e de sua educação.

Essa nova visão, contudo, deveria levar em consideração a participação dos sujeitos que vivem no/do campo, assim como suas especificidades. Para que pudesse considerar os diversos segmentos sociais seria necessário que a educação fosse do campo e no campo. Roseli Caldart (2004), ao pôr em debate a contribuição do projeto-político pedagógico da educação do campo, aponta que um dos princípios fundamentais é o diálogo com a teoria pedagógica, sustentando que “não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constituiu como um projeto de educação sem diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação” (CALDART, 2004, p. 20).

“Esse debate se dá em torno de uma ideia de ser humano, na qual a formação é necessária para própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 20). Para essa autora, o destaque se situa no paradigma de que o “diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Assim, essa proposta de educação tem como fundamento principal a inclusão dos diversos atores que vivem no campo. Para que possa ser feita a inclusão, torna-se

¹³⁵ Criada em 1992, a *Via Campesina* é uma articulação internacional de movimentos camponeses por 4 diversas organizações da Ásia, África, América e Europa, que tem como linhas políticas: Soberania Alimentar e Comércio Internacional; Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural; Gênero e Direitos Humanos; Agricultura Camponesa Sustentável; Biodiversidade e Recursos Genéticos. A *Via Campesina* se conforma como um dos principais autores nas lutas atuais contra a hegemonia do modelo neoliberal de agricultura, denominado, agronegócio.

¹³⁶ As entidades que apoiaram o I Enera foram também depois, junto com o MST, as promotoras da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

necessário que as classes populares do campo sejam reconhecidas como sujeitos históricos de direitos e como protagonistas de seus direitos e de processos educacionais e sociais.

Ao situar as matrizes pedagógicas-críticas que compõem o veio teórico-político dessa proposta da educação do campo, que recoloca a necessidade e atualidade dos princípios e temas da formação humana, da emancipação, da justiça social, da igualdade e liberdade e da condição de protagonismo dos sujeitos do campo etc., ela aponta para o vigor da educação do campo, renovada com a *pedagogia do movimento* (CALDART, 2004), em busca de novos horizontes utópicos, que, ao mesmo tempo, visibiliza, e evidencia, nos termos de Santos (2006), as experiências sociais dos povos excluídos e invisíveis do campo e contribui para construir novas alternativas de resistência e sociabilidades.

Na atualidade, a dimensão da *sustentabilidade* tem ocupado um lugar cada vez mais relevante na agenda de movimentos sociais combativos, como o MST, figurando uma das mudanças recentes no repertório e no discurso político do movimento em defesa da reforma agrária, da educação do campo e de um projeto de desenvolvimento para o país. Em pesquisas recentes, tem-se verificado essa mudança importante no MST com a inserção e defesa do paradigma agroecológico de desenvolvimento em seu repertório e projeto (BORGES, 2009; DE' CARLI, 2013; BORSSATO; CARMO, 2014).

Como destacam esses autores, a apropriação e adoção desse paradigma da agroecologia pelo MST expressa, além de avanços, também, limites e dificuldades do movimento em expandi-la e territorializá-la para um conjunto mais amplo dos assentamentos rurais e avançar da proposta à concretização na prática. Conforme, esses autores, existem diversos fatores que influenciam e dificultam a mudança de organização da produção dos assentados para uma transição da agroecologia. Dentre esses fatores, identifica-se a assistência técnica, a formação, a carência de crédito e investimento.

Em setembro de 2015, o MST realizou seu II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), repondo a necessidade do debate da educação pública, da reforma agrária e do projeto de Brasil sob novos termos. Neste ano, esse movimento assume, também, como um dos atores sociais o protagonismo na construção e realização da I *Feira Nacional da Reforma Agrária*, realizada em São Paulo, nos dias 22 a 25 de outubro de 2015. Nesse evento, foi lançado o caderno de educação em agroecologia com o título “De onde vem nossa comida?”. A publicação trata-se de um projeto em desenvolvimento pelo setor de Educação do MST e pela campanha permanente contra agrotóxicos e pela vida para o uso escolar, com estudantes e professores.

Quando o entrevistado “A” foi perguntado sobre qual o espaço que o debate da Educação do Campo ocupa atualmente dentro do MST, ele demarca a ênfase dessa educação associada a “estratégia” da luta pela reforma agrária do MST ao mesmo tempo vinculada a um outro de projeto de sociabilidade, orientado pelo paradigma agroecológico:

O debate da educação do campo se constrói dentro da discussão da reforma agrária para o campesinato brasileiro, sendo ela entendida não só como o acesso a terra, mas como um conjunto de políticas públicas que visam melhorar e ordenar o campo brasileiro (Entrevistado A).

Identificamos na fala do entrevistado que o tema da educação do campo deve ser situado numa agenda e repertório mais amplo, isto é, associado dialeticamente à questão da agenda da reforma agrária e de um projeto de nação de desenvolvimento, em particular rural, que envolve o conjunto de políticas públicas para garantia de direitos dos povos do campo. Assim, a defesa da democratização “da terra” e do território com a reforma agrária está associada à implementação de um conjunto de políticas públicas que vise melhorar a vida dos trabalhadores (as) do campo, garantindo as condições básicas de dignidade humana, como direito à saúde, educação, cultura e moradia e sustentabilidade etc. Sobre esse aspecto, o entrevistado diz:

A educação do campo se inseriu nesse processo, pois não só adiantava ter acesso à terra com pessoas ignorantes, sem o acesso à educação e cultura. O assentamento não pode ser visto somente como uma maneira de se obter renda, ali se produz cultura, vida, novas relações sociais, e com isso, a educação foi ganhando centralidade no MST. Para nós, a escola não é uma bandeira do MST, é uma prioridade do movimento. (Entrevistado A).

Essa narrativa sugere identificar que a reforma agrária e a luta por ela têm papel ético-político, social e pedagógico central na contribuição da consciência ao direito pela vida, pelo trabalho e pela educação do campo nos assentamentos. Além disso, ela é entendida como estratégia que não se pauta somente na luta pela terra, mas também por outros direitos sociais que buscam ressignificar e reinventar a vida no campo e na sociedade brasileira. O que se percebe é que a pauta e dimensão econômica, estrutural de classes, que ainda recebe muita ênfase no MST, vai se coadunando a novas temáticas e questões (gênero, étnica, ambiental, territorial etc.), relativizando o tom do seu diapasão produtivista e estruturalista, reconfigurando, por conseguinte, uma plataforma de resistência e luta contemporânea, que coloca em debate e em cena novas dimensões de opressão e dominação e, também, de luta e resistência, que precisam ser enfrentadas em busca da construção de caminhos de novas alternativas de sociabilidade de desenvolvimento e da reinvenção da educação.

Com isso, conclui-se que o olhar sobre a educação do campo e o próprio campo é reelaborado pelos movimentos sociais e sujeitos do campo, através das lutas e resistências sociais por eles travadas no campo popular. A qualidade, o acesso, a garantia do direito à educação é colocada como prioridade e ganha relevância na agenda do movimento associada a um projeto de desenvolvimento e de sociedade democrática, que nos termos de Boaventura Santos, se insere numa perspectiva contra-hegemônica vinda de baixo, do Sul. A partir disso, conforme sugere Santos em sua formulação sobre as *sociologias das ausências e das emergências e da ecologia de saberes*, é possível identificar a emergência de um sujeito coletivo e de sua experiência social de resistência contra-hegemônica ao paradigma hegemônico capitalista e colonialista na sociedade brasileira, assumindo a educação do campo e agroecologia papel político central nesse processo de correlação de poder.

Contudo, é importante, também, identificar na educação do campo uma dimensão eurocêntrica e estruturalista, que ainda se vincula a uma herança produtivista e economicista da relação de classe capital e trabalho, que compromete o alargamento da interculturalidade do campo e a visibilidade de conjunto de outros atores sociais e suas lógicas e formas de sociabilidade.

Considerações Finais

As *Epistemologias do Sul* ganham relevância para problematizar questões postas na pesquisa e contribuem para o surgimento de novos elementos de investigação na Educação do Campo e dos Movimentos Sociais, em particular, na Amazônia, advindos dos estudos, observações e reflexões feitas pelos pesquisadores (a) responsáveis pelo estudo.

Ao discutirmos a temática da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais à luz das Epistemologias do Sul, foi importante para trazer um olhar a partir da contribuição de Boaventura Santos, que traz a discussão sobre a valorização dos saberes, das práticas, das experiências sociais de povos/nações/grupos e classes sociais que sofreram e sofrem com o processo de colonização advindo de uma lógica capitalista e colonialista excludentes que segregacionam os diferentes grupos sociais.

Nesse horizonte, a presente pesquisa, em seu esforço analítico inicial, identifica que essa reconfiguração do repertório e da luta do MST assinala uma imersão diferente no campo de resistência contra-hegemônico e de debate da educação do campo e do desenvolvimento, em particular do desenvolvimento rural e da reforma agrária, inserindo dimensões e questões ambientais e simbólico-culturais ao debate político-econômico e, assim, pautando uma

necessidade de revisão e problematização da agenda anterior de luta e resistência e de interpretação do lugar desse sujeito coletivo no Brasil e no debate do desenvolvimento e da questão agrária do país, que passa por uma crítica redefinida e contextualizada ao capitalismo (periférico) e, também, à colonialidade do poder e do saber.

Cabe, também, destacar a necessidade de problematização da educação do campo, em particular sua dimensão eurocêntrica e estruturalista, que ainda se vincula a uma herança produtivista e economicista da relação de classe capital e trabalho, que compromete o alargamento da interculturalidade do campo e a visibilidade de conjunto de outros atores sociais e suas lógicas e formas de sociabilidade.

Assim, esse é um debate em aberto e, por conseguinte, o que o torna desafiante e rico teórica e politicamente. Vale, aqui, atinarmos e concluirmos inconclusamente com a epígrafe apresentada nesse texto: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe um Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508).

Referências bibliográficas

BORGES, J. **MST: do produtivismo à agroecologia**. Goiânia: Terceira Margem; Editora da PUC. Goiás; 2010.

_____. MST: do produtivismo a agroecologia. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional de Sociologia e Política da UFPR, 2009 (GT 07).

BORSATTO, R. S e CARMO, M. S do. A Construção do Discurso Agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 4, p. 645-660, Out/Dez 2013 – Impressa em Fevereiro de 2014.

CALDART, Roseli S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. MOLINA, Monica [et al]. **Contribuições para a Construção de Um Projeto de Educação do Campo**. (Orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção por uma educação do campo, nº 05.F

CORRÊA, Sérgio R. Moraes. **Desenvolvimento agroecológico e educação do campo na Amazônia: uma análise da experiência do MST sob o enfoque das Epistemologias do Sul**. Projeto PIBIC/FAPESPA/UEPA aprovado para ser desenvolvido do período de mar/2016 a mar/2017.

CORRÊA, Sérgio R. Moraes. **Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: uma leitura a partir da Pedagogia do movimento atingido por barragem**/ Sérgio Roberto Moraes Corrêa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2007.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. [Tradução: Mariana Echalar]. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016 (Col. Estado de Sítio).

DE' CARLI, Caetano. O discurso político da agroecologia no MST: O caso do Assentamento 17 de Abril em Eldorado dos Carajás, Pará. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 100 | 2013, colocado online no dia 24 Outubro 2013, criado a 29 Maio 2015. URL : <http://rccs.revues.org/5245> ; DOI : 10.4000/rccs.5245.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro, Guanabara:1987.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTONIO, Munarim. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Gráfica Coimbra; Janeiro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Gráfica Coimbra; Janeiro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A Ecologia dos Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 2005.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Conhecimento prudente para Uma vida Descente. Um discursos sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.

DESVELANDO CERCAS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ARRAIAS - TO

Thiago Ferreira dos Santos
thiagoferreira@uft.edu.br
UFT

Idemar Vizolli
idemar@uft.edu.br
UFT

Adriana Demite Stephani
astephani@uft.edu.br
UFT

RESUMO: Vivemos numa época de mudanças na política, economia, ciência e tecnologia, o que tem gerado profundas transformações na sociedade. Porém, o passado de abandono e isolamento ainda é latente nas escolas do campo. O presente estudo tem como objetivo mapear a realidade das escolas do campo no município de Arraias-TO, analisando sua atual situação. Fez-se uso da pesquisa documental com uma abordagem predominantemente qualitativa para o trato e coleta de dados e informações disponíveis no acervo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, Secretaria Municipal de Educação de Arraias e Ministério da Educação e Cultura. Além desses documentos, alguns autores embasam nossas discussões: Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2012), Cordeiro (1989), Costa (2007), Kolling, Nery e Molina (1999), Locatelli, Nunes e Pereira (2013), entre outros. Os resultados apontaram que ainda são frágeis as condições de atendimento educacional às populações que vivem no e do campo no município de Arraias, mesmo ante a ampliação das políticas públicas voltadas ao atendimento dos camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. Pesquisa Documental. Arraias-TO.

1. ABRINDO ESTRADAS

Nos últimos vinte anos, temos assistido a uma grande e marcante presença dos sujeitos do campo nas cenas política e cultural do país; seus processos de formação passaram a ser objeto de pesquisas nas universidades, agências internacionais, governos e dos diversos movimentos sociais. Milhares de educadores estão se mobilizando, debatendo e buscando refazer concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas família-agrícola, escolas de assentamentos, escolas de atingidos por barragens, escolas em comunidades ribeirinhas, escolas de comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

No entanto, tal interesse no estudo em relação à educação dos povos do campo nem sempre existiu e por longa data tais povos foram “silenciados” nas pesquisas sociais e educacionais, dado histórico considerado pelos pesquisadores Arroyo, Caldart e Molina (2004) muito preocupante. Segundo os autores, “somente 2% das pesquisas diziam respeito a questões do campo”, não chegando a 1% as que se referiam à educação básica dos camponeses. Logo, o movimento em busca de uma educação do campo de qualidade surgiu com a intenção de denunciar este esquecimento por partes dos órgãos governamentais, centros de pesquisas e estudiosos de questões sociais e educacionais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Na perspectiva de contribuir com as análises e reflexões sobre a educação ofertada aos camponeses, nos desafiamos a analisar a realidade das escolas rurais localizadas no município de Arraias – TO e a escolha desse *lócus* se deve ao fato da existência de uma considerável população rural. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: identificar as escolas rurais em funcionamento no município, verificar o quantitativo de estudantes matriculados; analisar as condições estruturais físicas, humanas e de material, assim como de atendimento aos estudantes; e, identificar os projetos de formação docente.

2. DERRUBANDO CERCAS

2.1 Educação do Campo: dos movimentos a terminologia

A Educação do Campo descreve um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação os interesses sociais das comunidades camponesas, no que tange às questões referentes a trabalho, cultura, conhecimento e lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade (CALDART, 2012).

Segundo Caldart (2012), a expressão “Educação do Campo” tem data de surgimento. Segundo o autor,

[n]asceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 259-260)

Em 1997 foram iniciadas as discussões para a realização da I Conferência, o que ocorreu após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano. Tal evento culminou no desafio para o MST de discutir a educação no meio rural do Brasil, sendo instituído ainda pelo governo federal em 16 de abril de 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (CALDART, 2012).

Oportuno destacar que nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria ao que no Brasil se denominava até então de Educação Rural (CALDART, 2012).

De acordo com as pesquisas de Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26), passa-se a usar a usar

[...] a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Dentre os esforços para constituir-se a Educação do campo e que ainda obteve resultados relativos estão as lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária. Articulando-se experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais (CALDART, 2012).

Nesse processo de discussão e formulação de uma identidade do movimento pró-educação campesina, em julho de 2004 fora realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo:

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a

posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa (CALDART, 2012, p. 262).

Dando continuidade as discussões e organizações camponesas, no ano de 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), objetivando retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, agora com a participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. O FONEC tomou como posição contrária ao fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (CALDART, 2012). Diante desses avanços e conquistas, pode-se afirmar que a Educação do Campo ainda está em processo de construção, no entanto, já possui algumas características próprias que podem identificá-la:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma [...] (CALDART, 2012, p. 263).

Essas características apontadas por Cadart (2012) já vislumbram o espaço que a Educação do Campo pode alcançar, e suas práticas visam reconhecer e trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, com suas formas singulares de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida (CALDART, 2012).

2.2 A Educação Básica do Campo

O movimento de lutas e debates que fomentou a discussão de uma educação voltada aos povos camponeses começou a colher alguns frutos nos anos finais da década de 1980. E, para “se compreender o cenário da educação básica do campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da

diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Oliveira e Campos (2012), ao discutirem e analisarem o contexto de solidificação desse movimento, destacam as particularidades deste momento:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

O recomeço pelo qual o país passava se fez oportuno para a retomada de algumas discussões no que tange aos direitos humanos, inclusive a educação e também abriu espaço para as discussões sobre a educação Campesina. Nesse sentido, Oliveira e Campos (2012) destacam que:

[...] a educação básica é um conceito avançado e inovador para o Brasil, na medida em que se instituiu em meio à efervescência de propostas reivindicadas pelos movimentos, ao mesmo tempo em que se tornava um bem público e ampliava o campo dos direitos. Compreendida assim, a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Dando sequência às ações pró-educação campesina, foram criadas por ocasião da ocorrência do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, as primeiras e mais marcantes insatisfações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Para Kolling, Nery e Molina (1999), a rebeldia sempre foi traduzida em vontade de emancipação das diversas populações hoje intituladas do campo (campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores), que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. Para os autores, foi justamente esse fato que trouxe a diferenciação da Educação do Campo da histórica “educação rural” - o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas,

territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social e o trabalho.

Na continuidade do movimento,

[a]s conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década de 1990 até a década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo. Visando responder às demandas dos movimentos sociais do campo que, desde o final da década de 1990, se arrastavam no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgem, no contexto educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 (3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da educação do campo”) [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC) que tinha entre as suas funções a de buscar a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A secretaria foi criada no âmbito desta mesma secretaria com o objetivo de dar conta das políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades a Coordenação Geral da Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

No entanto, “[a] pesar de os dados da educação do campo serem reconfigurados em função das lutas, ainda permanecem deficiências grandes, tais como a falta de atendimento no âmbito da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, além das modalidades de EJA e educação especial” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 242).

Ainda comentando sobre os desafios que os povos campestinos enfrentam na luta por uma educação de qualidade, Oliveira e Campos (2012) assim se posicionam:

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a

implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244-5).

Diante dessa breve retomada de fatos e eventos que ajudaram a solidificar a defesa de uma verdadeira “Educação do Campo”, podemos verificar que muitas foram as conquistas nas últimas duas décadas, no entanto, os avanços ainda são relativos e mudanças ainda são necessárias para que haja de fato uma educação de qualidade para os povos que vivem no e do campo.

2.3 O *lócus* da pesquisa

Diante dessa atual conjuntura de avanços e de necessidades ainda latentes, faz imprescindível a realização de pesquisas que elucidem a realidade das escolas que se intitulam “do campo” no intento de, além de diagnosticar tal realidade, também levantar dados que possam ser utilizados na proposição de alternativas e estratégias para que realmente o direito à educação se efetive para os povos do campo.

Assim, objetivamos aqui trazer dados e informações de um *lócus* específico, Arraias – TO, que possui singularidades tanto no que tange a sua formação histórica, quanto a sua localização geográfica e demarcação territorial. Dessa forma, para entendermos algumas particularidades dessa região, faz oportuno trazer dados de sua constituição que possui nuances que elucidam a atual situação do ensino nesse espaço geográfico. Arraias é uma cidade de quase 3 (três) séculos, localizada no sudeste do Tocantins, próxima as dividas de Goiás e Bahia.

O município possui suas raízes no século XVII, a partir da vinda de jesuítas do Maranhão em 1626 que objetivavam propagar a fé pelas terras onde hoje se situa o Tocantins. A partir dessas missões foram fundadas aldeias em diversos locais, entre elas, uma próxima ao local onde hoje está situada a cidade de Arraias, num espaço chamado de boqueirão dos Tapuios. E após, um pequeno grupo de negros veio alojar-se numa planura próxima que ficou conhecida por Chapada dos Negros (CORDEIRO, 1989).

Em Arraias, demorou-se mais, escolhendo o local, transferindo o Arraial da Chapada dos Negros para onde está hoje Arraias, em virtude de ali contar com excelentes águas: Córrego Rico e Maravilha, o que faltava lá. Auxiliado por Domingos Pires, fez traçar o arruamento e, com a ajuda do Capitão

Felipe Antônio Cardoso e dos escravos, fundou-se o povoado, que tomou o nome de Arraias (CORDEIRO, 1989, p. 12).

Quanto à origem do nome do município, um fato curioso orienta a escolha e é assim explanado por Cordeiro, baseado em versões populares:

[...] além do rio, que bem lhe comprova a escolha, diz a história regional que ele advém do seguinte episódio: Na fundação do arraial de Palma, hoje Paranã, o Ouvidor Teotônio Segurado remeteu, por ironia, a seu adversário político, Capitão Felipe Antônio Cardoso, algumas arraias, como se fossem espécie estranha e rara no rio Paranã e como sugestão ao nome do arraial que se fundava nas imediações da Chapada dos Negros (CORDEIRO, 1989, p. 13).

E, “com a queda da mineração, os proprietários de minas, visando à própria sobrevivência, passaram à criação de gado bovino, descendo das serranias para as quebradas de boa vegetação, onde fixaram suas fazendas” (CORDEIRO, 1989, p. 22). E assim, por meio da “Lei Estadual 501, de 1º de agosto de 1914, Arraias galgou a categoria de cidade, instalada a 19 de setembro do mesmo ano” (CORDEIRO, 1989, p. 23). Trocava-se nesse momento a extração de ouro pela criação do gado.

Conforme apontam alguns pesquisadores, o município de Arraias foi fundado no antigo Norte do Estado de Goiás, visto pelos moradores de regiões mais desenvolvidas como um lugar de infinitas terras desabitadas, lugares ermos, de aridez e abandono (FARIAS, 2011), cuja população era concebida por alguns, como apontado por Leal (1980, p. 27), como a imagem do povo que “caminha para o entorpecimento, para o tumulto. *Esta gente não falla – boceja, não anda – arrasta-se, não vive – vegeta*” (grifo nosso). Permanecendo em território goiano por mais de duzentos anos, em 1989, Arraias passou a pertencer ao mais novo Estado da federação brasileira, o Tocantins. Atualmente, Arraias possui aproximadamente 10.778 (dez mil setecentos e setenta e oito) habitantes¹³⁷, sendo que desse total 44,14%¹³⁸ reside na área rural. Esses números ilustram o quanto a discussão sobre a Educação do Campo se faz necessária nessa região.

3. CONSTRUINDO CAMINHOS

Para desenvolvimento do presente estudo fez-se uso da pesquisa documental com uma abordagem predominantemente qualitativa para o trato e coleta de dados. “A ideia de se

¹³⁷ IBGE: população estimada, 2015.

¹³⁸ Fonte: IBGE/Censo 2000 e 2010/SEPLAN-TO/Diretoria de Pesquisa

incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha [...]” (GODOY, 1995, p. 21); porém:

[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

Dessa forma, estruturou-se o presente trabalho em etapas, sendo elas: 1) levantamento de bibliografias relacionadas (a educação do campo, a educação básica do campo e o contexto da pesquisa); 2) coleta de informações junto a documentos disponíveis em leis, resoluções e levantamentos impressos das Secretarias de Estado de Educação do Tocantins e Municipal de Educação de Arraias, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Educação e Cultura (MEC); 3) sistematização das informações coletadas nos documentos supracitados e 4) análise e discussão das informações. Com vistas a buscar traçar um perfil da realidade das escolas do campo (levantamento das escolas, matrículas e condições de atendimento) no município de Arraias (TO), especificamente a educação básica para obtenção de parâmetros de discussão e orientação para edição de futuras políticas públicas.

4. CONHECENDO A TERRA EM QUE PISAMOS

4.1 Escolas do campo em Arraias (TO)

O município de Arraias possui 02 (duas) unidades escolares do campo mantidas pelo governo do Estado do Tocantins e 16 (dezesesseis) mantidas pelo governo do município – que concentra maior parte dos estudantes. A organização que vem sendo mantida em maior parte dos municípios do Estado é a seguinte: a rede municipal de ensino atende prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, a rede estadual de ensino, atende prioritariamente as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que, o atendimento a população rural para estes níveis de ensino, na maioria das vezes, se faz na sede da cidade e não no meio rural (NUNES, 2013).

Tal processo de organização foi iniciado desde 2002 e vem sendo acentuado nos anos seguintes, principalmente em 2013, devido à redistribuição das responsabilidades de atendimento das esferas Estaduais e Municipais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e Resolução CEB/MEC nº 001, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (NUNES, 2013). Vejamos como está a distribuição atual na tabela a seguir:

Tabela: Escolas do Campo em Arraias – dados do Censo Escolar

MUNICIPIO	DEP. ADM.	ZONA	NOME DA ENTIDADE
ARRAIAS	Estadual	Rural	ESCOLA ESTADUAL AGRICOLA DAVID AIRES FRANCA
ARRAIAS	Estadual	Rural	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ZULMIRA MAGALHAES
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL EVENY DE PAULA E SOUZA
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM AIRES FRANCA
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL SAO JOSE
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL SAO SEBASTIAO
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARIA HELENA ALVES ARAUJO
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL GREGORIO BARRETO E MELO
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL JOAO FRANCISCO DA COSTA
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL MADRE GABRIELA
ARRAIAS	Municipal	Rural	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO BASICA IA IA CIRIACA
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL ELIZIARIO JOSE DE BARROS
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL MATAS
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL LAZARO FERREIRA
ARRAIAS	Municipal	Rural	ESCOLA MUNICIPAL BERNARDINO NUNES DE CARVALHO

Fonte: adaptado de TOCANTINS (2015).

Percebe-se que o Estado do Tocantins, em seus levantamentos, ainda utiliza o termo “educação rural”. Em contraponto a isso, Kolling, Nery e Molina (1999) destacam que quando se tratar da educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, logo, deve se tratar tal assunto como “educação do campo”.

4.2 Matrículas em escolas do campo em Arraias (TO)

Em relação às matrículas, no ano de 2015 o governo do Estado do Tocantins matriculou em Arraias em escolas comuns 370¹³⁹ estudantes; já o governo do município matriculou 342¹⁴⁰ alunos, o que corresponde 92,43% das matrículas gerais efetuadas pelo Estado para esta população.

Assim, o objetivo do processo de transferência de responsabilidade educacional ao município – a municipalização – foi de redução dos custos econômicos e atendimentos às políticas públicas neoliberais, via descentralização, ingrediente ambíguo do pacote estrutural do modelo neoliberal. Como consequência, houve a desativação de muitas escolas do campo tendo em vista as dificuldades dos municípios em mantê-las em termos econômicos, logísticos, pedagógicos, entre outros (NUNES, 2013).

Registra-se, ainda, as dificuldades oriundas da estrutura técnico-administrativa e financeira para a alocação de recursos complementares através de projetos conveniados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outras instituições. Para os municípios, então, é mais fácil reduzir o número de escolas isoladas, ou seja, fechar as escolas e transferir os alunos e alunas para outras escolas de preferência mais perto do centro urbano, do que mantê-las onde estão. É o que está acontecendo na maioria dos municípios do Tocantins (NUNES, 2013), inclusive em Arraias, em que em alguns casos os estudantes saem de casa para as escolas da cidade ainda de madrugada. As informações relativas às matrículas no ano de 2015 seguem abaixo:

Tabela: Matrículas das escolas do Campo em Arraias – 2015

NOME DA ENTIDADE	CRE	PRÉ	A. I.	A. F.	E.M.	EJA (F)	EJA (M)	TOT.
ESCOLA ESTADUAL AGRICOLA DAVID AIRES FRANCA	0	0	0	45	93	0	0	138
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ZULMIRA MAGALHAES	0	0	48	138	46	0	0	232
ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARIA HELENA ALVES ARAUJO	0	6	11	0	0	0	0	17
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	0	1	20	12	0	0	0	33
ESCOLA MUNICIPAL ELIZIARIO JOSE DE BARROS	0	1	13	0	0	0	0	14

¹³⁹ Fonte: TOCANTINS (2015).

¹⁴⁰ Fonte: TOCANTINS (2015).

ESCOLA MUNICIPAL GREGORIO BARRETO E MELO	1	11	32	0	0	0	0	44
ESCOLA MUNICIPAL BERNARDINO NUNES DE CARVALHO	0	4	5	0	0	0	0	9
ESCOLA MUNICIPAL LAZARO FERREIRA	0	4	7	0	0	0	0	11
ESCOLA MUNICIPAL JOAO FRANCISCO DA COSTA	0	0	0	0	0	0	0	0
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	0	0	5	0	0	0	0	5
ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM AIRES FRANCA	3	3	13	0	0	0	0	19
ESCOLA MUNICIPAL SAO JOSE	0	1	4	0	0	0	0	5
ESCOLA MUNICIPAL SAO SEBASTIAO	1	1	6	0	0	0	0	8
ESCOLA MUNICIPAL MATAS	0	0	0	32	0	0	0	32
ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA	0	0	9	0	0	0	0	9
ESCOLA MUNICIPAL MADRE GABRIELA	2	4	21	20	0	0	0	47
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO BASICA IA IA CIRIACA	9	24	30	0	0	0	0	63
ESCOLA MUNICIPAL EVENY DE PAULA E SOUZA	0	0	26	0	0	0	0	26

Fonte: adaptado de TOCANTINS (2015).

À luz de dados mais atuais, comparando-se dados relativos a matrículas para as populações do campo entre os anos de 2015 e 2016, houve um aumento de 2,11% nas matrículas das escolas estaduais de Arraias. Porém, nos anos analisados, nenhuma das instituições atendeu ao ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) o que nos leva a questionar: Não estaria a população em idade avançada incluída neste processo, principalmente na instituição estadual Professora Zulmira Magalhães (no distrito de Cana Brava, em Arraias) e que possui grande parte de sua população com possibilidades de ser atendida? Observemos essa constatação ilustrada na tabela a seguir:

Tabela: Matrículas das escolas estaduais do Campo – Ano de 2016

ESCOLA	REGULAR		EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS	
	Ens. Fund.	Ens. Med.	Ens. Fund.	Ens. Med.
Escola Estadual Agrícola David Aires França	44	94	0	0
Escola Estadual Professora Zulmira Magalhães	191	49	0	0

Fonte: adaptado de TOCANTINS (2016).

Outro ponto que merece destaque é o atendimento às populações com necessidades especiais, hoje realizado nas instituições do campo no município. No entanto, cabe destacar que, o Projeto de Formação 2016 da Gerência de Educação do Campo e Quilombola do Tocantins (referência também para as secretarias municipais) não traz em seu bojo a capacitação dos profissionais envolvidos para ensinar tais cidadãos com suas singularidades. No ano de 2015 a quantidade de estudantes com necessidades especiais matriculados nas escolas do campo de Arraias correspondeu a 9,18% do total de matrículas em condições normais do município. Em complemento segue tabela:

Tabela: Matrículas de alunos com necessidades especiais nas escolas do Campo em Arraias (TO)

ENTIDADE	CRE.	PRÉ.	A. I.	A.F.	E.M.	EJA (F)	EJA (M)	TOTAL
ESCOLA ESTADUAL AGRICOLA DAVID AIRES FRANCA	0	0	0	0	2	0	0	2
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ZULMIRA MAGALHAES	0	0	10	7	0	0	0	17
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO BASICA IA IA CIRIACA	0	0	1	0	0	0	0	1
ESCOLA MUNICIPAL BERNARDINO NUNES DE CARVALHO	0	0	1	0	0	0	0	1
ESCOLA MUNICIPAL ELIZIARIO JOSE DE BARROS	0	0	1	0	0	0	0	1
ESCOLA MUNICIPAL EVENY DE PAULA E SOUZA	0	0	3	0	0	0	0	3
ESCOLA MUNICIPAL GREGORIO BARRETO E MELO	0	0	6	0	0	0	0	6
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	0	0	1	0	0	0	0	1
ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARIA HELENA ALVES ARAUJO	0	0	1	0	0	0	0	1
ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA	0	0	1	0	0	0	0	1

Fonte: adaptado de TOCANTINS (2015).

4.3 Objetivos dos Projetos de Formação Docente na educação do campo no município

A Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins é o órgão responsável pela coordenação das escolas intituladas “estaduais” e administra 42 (quarenta e duas) escolas, localizadas no meio rural que, na sua maioria, trabalham o mesmo currículo das

escolas urbanas, sem discussão do currículo, das atividades cotidianas da escola e da realidade vivenciada pelos seus alunos (TOCANTINS, 2016).

Em 2013 foram ofertados poucos programas de formação continuada para às escolas do campo entre eles o Programa Pacto de Alfabetização na Idade Certa. Até 2012, existia-se em algumas escolas o Programa Escola Ativa e, em outras escolas, o Programa Circuito Campeão (NUNES, 2013).

Com o intuito de mudar tal realidade, muitas escolas se articulam e propõem planos de formação realizando na própria instituição formações em seminários, buscando a discussão a partir das realidades individuais de cada unidade escolar. Logo, estas formações são desenvolvidas em três momentos, sendo: no primeiro, discussão das concepções filosóficas e históricas da Educação do Campo; no segundo, discussão a respeito dos currículos das unidades escolares envolvidas e terceiro, seminários sobre avaliação das propostas apresentadas (TOCANTINS, 2016).

Com essas ações intentam promover uma transformação nas escolas do campo, uma vez que a equipe escolar passa a ter um maior conhecimento referente aos princípios e legislações de sua modalidade de ensino, e ainda, tem-se a possibilidade de construção de currículos mais próximos da realidade dos envolvidos (TOCANTINS, 2016).

4.4 Estrutura Curricular da educação do campo de Arraias

O currículo da educação do campo do município de Arraias é composto de disciplinas como: Língua Portuguesa, Educação Física, Iniciação Esportiva, Leitura e Produção de Textos, Artes, Matemática, Saúde e Meio Ambiente, Trabalho e Sustentabilidade, Ciências, História, Ensino Religioso, Geografia, Diversidade Cultural, Cidadania e Direitos Humanos, Inglês, Múltiplas Vivências Esportivas, Experiência Matemática, Identidade e Autonomia, Letramento e Movimento e Corporeidade (ARRAIAS, 2015). Isso revela que

[...] ainda estão presentes na estrutura curricular para atendimento da população do campo do município disciplinas desconexas da realidade a ser transformada. Historicamente, o projeto educacional para a área rural tem suas raízes provenientes de projetos transportadas da realidade urbana para a realidade rural - reafirmando a cultura dominante em detrimento da cultura popular. Transformando tais projetos em formas estranhas de conceber uma educação, que a cada dia mais se mostra ineficiente para enfrentar os problemas escolares de uma população que representa 16% do total da população brasileira [...] (LOCATELLI; NUNES; PEREIRA, 2013, p. 588).

Merece destaque o fato de que a maioria dos alunos do campo no município que se deslocam ainda pela madrugada para as escolas da zona urbana por falta de uma escola que atenda aos seus direitos dentro da própria comunidade e que na falta dessas unidades próprias saem de casa ao nascer do sol e chegam já no período da tarde. Para Nunes (2013), os alunos da zona rural do Tocantins passam por uma dura trajetória escolar, sendo considerados quase como heróis. O que é muito importante para a realização de análises relativas ao fraco desempenho escolar, ao abandono e evasão, vivência de preconceito, rotas longas (passam muito tempo no traslado de casa para escola e vice versa), entre outros. Outro fator que ilustra essa dificuldade de permanência dos alunos na educação é a paralisação de atendimento no transporte por questões mecânicas e de trajetos impossibilitados na época de chuvas (rios cheios sem pontes que impedem passagem e estradas alagadas e com atoleiros).

Essas dificuldades enfrentadas pelos alunos refletem a distância entre o ideal e o real da oferta de educação para os camponeses.

Com base neste pressuposto, o Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento do currículo, ao invés de se sustentar num projeto de escola adequada ao campo, continuam transpondo a realidade da escola urbana para a escola rural, trazendo descontextualização da realidade do aluno do meio rural e a reafirmação dos valores da classe dominante. Em contra ponto a este pensamento, se tem uma proposta sobre o mundo da escola rural a compreensão teórico-política de que é possível edificar uma escola pública de qualidade no país, e por que não dizer no Estado do Tocantins, situada no campo de forças e de interesses sociais concretos a partir das necessidades dos homens e mulheres que vivem no campo que se (re)definem no plano econômico, social, educacional, cultural e político (LOCATELLI; NUNES; PEREIRA, 2013, p. 585).

De uma forma geral a política de Educação que vem sendo desenvolvida no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), parece ignorar a necessidade de projetos para as escolas do campo. Não basta apenas ter escola, é preciso atender aos interesses das pessoas do campo, com um currículo apropriado à realidade, instruções teóricas e técnicas aos alunos. O professor além de ter de ser um educador possui a tarefa de desenvolver um trabalho voltado à realidade das famílias camponesas, contribuindo para o desenvolvimento destas.

5. MAPEANDO NOVOS RUMOS

As discussões aqui apresentadas não tiveram a pretensão de esmiuçar todos os elementos constituintes da realidade das escolas do campo do município de Arraias (TO), e sim trazer alguns aspectos importantes e carentes de análise dentro deste cenário. Aspectos

estes que apontam para a necessidade de uma educação para e no campo, pois ainda é evidente o atendimento ausente ou precário desses povos conforme determinam as legislações relacionadas. Evidenciamos também a necessidade de se trazer à baila questões que assolam não apenas o município pesquisado como também, o Estado e o país, que por muito são deixadas de lado ou levadas ao esquecimento.

Em Arraías, especificamente, o esquecimento dos povos do campo torna-se algo muito preocupante ao considerarmos que o município em questão é essencialmente agrícola, com a existência de várias comunidades quilombolas e de agricultores familiares distribuídos em seu território. Muitos foram os avanços a partir da edição das Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, porém, estes avanços ainda são bastante relativos. Portanto, faz-se necessário conhecer ainda a fundo este cenário de uma forma mais completa, o que remete à diversas situações ainda a serem descortinadas.

6. REFERÊNCIAS

ARRAIAS. Prefeitura Municipal de Arraías. Secretaria Municipal de Educação. **Estrutura Curricular das escolas do campo de Arraías**. Arraías, 2015.

ALMEIDA, A. L.; CHAMON, E. M. Q. Educação do Campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades**. Niterói/RJ, 03 a 06 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIIS%20I%20CONITER/GT01%20Movimentos%20sociais%20e%20desigualdades/EDUCA%C7%C3O%20DO%20CAMPO%20O%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DE%20TESES%20PRODUZIDAS%20ENTRE%202001%20A%202011%20-%20trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2015.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CEB/MEC nº 001**, de 03 de abril de 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G; (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. CORDEIRO, R.B. A. **Arraías: suas raízes e sua gente**. Goiânia, 1989. 243

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2016.

FARIAS, M. F. Mudanças e impactos causados pela presença da Universidade Federal do Tocantins em Arraias e Região: uma perspectiva histórica. In: **II Congresso Internacional de História da UFG**, 2011, Jataí. Anais, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KOLLING, E. J; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEAL, O. **Viagem às terras goyanas (Brazil Central)**. Goiânia: Ed. UFG, 1980.

LOCATELLI, A. S; NUNES, K. C. S; PEREIRA, F. A. **Educação do campo no Estado do Tocantins: desafios pedagógicos e curriculares**. Espaço do Currículo, Paraíba, v.6, n.3, p.583-594, 2013.

NUNES, K. C. S. **Cenário da educação do Campo no Estado do Tocantins**. 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/1.-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/cenario-da-educacao-do-campo-no-estado-do-tocantins/at_download/file>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. **Censo Escolar da Educação Básica**. Palmas, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. **Relação das escolas do campo da rede estadual com endereço**. Palmas, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. **Projeto de Formação 2016** – Gerência de educação do campo e quilombola. Palmas, 2016.

EDUCAÇÃO NO CAMPO E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A ESCRITA DE SI COMO PROPOSTA DE (RE) SIGNIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM REGIME DE ALTERNÂNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Hellen Cris de Almeida Rodrigues
UERR

Hallyson Thiago Araújo de Souza
IFRR

RESUMO: A escola rural é o fio condutor para a educação no campo. É resultado de lutas pelo direito a uma Educação para todos. O presente artigo é resultado de um projeto de extensão 08 (oito) meses de duração em duas turmas do Curso Técnico em Agropecuária em uma escola do campo, tendo como instrumento para coleta de dados às narrativas autobiográficas. A presente pesquisa objetiva refletir a respeito da escola do campo em movimento tendo como inquietação uma instituição de ensino técnico na região Sul do estado de Roraima, onde pesquisas apontam para um crescente número de evasão. Essas por sua vez derivam da percepção vivenciada em uma Coordenação de Assistência ao Estudante da referida escola em que atuar em situações de evasão era parte das atribuições direcionadas a esta. O objetivo a priori era conhecer as expectativas dos discentes participantes da pesquisa em relação ao curso, como também, suas concepções, saberes e conceitos em relação à escola do campo. Faz parte desse estudo o anseio de possibilitar aos discentes a ressignificação de espaços-tempos por intermédio da reflexão das suas próprias histórias de vida. As análises das narrativas devem apontar para três questões norteadoras parciais e futuros desdobramentos de pesquisa, tais como: currículo *versus* prática, função social da escola do campo e formação docente.

Palavras-Chave: Educação no campo. Narrativas Autobiográficas. Evasão.

DAS HISTÓRIAS DE VIDA ÀS HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO

Em estudos do campo educacional nos últimos tempos, muito se tem debatido sobre o método autobiográfico. É notório no âmbito escolar, que toda pesquisa tem como princípio norteador os relatos da sala de aula ou situações vividas pelos participantes da escola. Através desse processo de investigação de variadas experiências é possível identificar e modelar práticas para cada instituição de ensino e ainda compreender a dinâmica do tempo, costumes do sistema de educação em contextos e épocas diferentes. Diante disso, deparei que os povos não aguardaram o surgimento de termos para pôr em prática a construção de significados e o ato narrativo sempre esteve presente no âmbito escolar.

Na obra *As Histórias de vida* Gaston, Pineau (2012) explicita de forma minuciosa em um capítulo inteiro o aparecimento das histórias de vida “das bios socráticas à autobiografia do século XIX” (p.41). No estudo, é possível identificar o surgimento dessa abordagem das histórias de vida e a consolidação em um contexto moderno. Na cultura Grega, a temática surge no século V a.C com a denominação de *bios*. Dez séculos depois d.C, encontra-se o termo “biografia” e “autobiografia” vinte e quatro anos depois, em meados do ano de 1800, na Alemanha e Inglaterra. Pineau (2006) reagrupa ainda em três subconjuntos as diferentes correntes que procuram

[...] construir sentido a partir das experiências pessoalmente vividas [...]. A entrada pelo pessoal constitui o que é chamado de literatura íntima [...] diários íntimos, cartas, correspondências [...].
A entrada temporal é também rica de denominações: genealogia, memória, lembranças, diários de viagem [...].
Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem sua raiz grega, *bios*. Na língua francesa, as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX, para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os relatos e as histórias de vida. (PINEAU, 2006, p.338)

O movimento biográfico surge como forma de “redefinição da identidade. [...] visando à construção da identidade nacional frente aos persas” (PINEAU, 2012, p. 43). Os estudos sobre o método na área da educação ressurgem no cenário internacional por volta da década de 70, após serem relegados durante uma década; e, no contexto nacional, por volta dos anos 80, quando ganham destaque devido à valorização de trabalhos estrangeiros. Demartini (2008) ressalta em seus estudos que no cenário brasileiro o método biográfico se consolida como alternativa ao combate à ditadura. O autor aponta que essas fontes poderiam trazer “[...] à tona o que o poder até então instituído tentava ocultar [...]” (p.40). Nesse período, retorna ao Brasil Paulo Freire, considerado fonte de inspiração à construção de uma pedagogia libertária. Os relatos de experiências e memórias ganham força para o vislumbre de novos caminhos.

Dentre as pesquisas estrangeiras importantes ao ato biográfico, destaca-se o livro *O método (auto) biográfico e a formação*, organizado em parceria por Nóvoa e Finger. Na obra é possível identificar os desdobramentos do método em teorias e experiências em uma utilização da pesquisa-formação e, ainda, o reconhecimento do valor heurístico para compreensão da trajetória formativa em três momentos destacados por Pineau (1988), aqui citados: autoformação, heteroformação e ecoformação.

Na Europa e no Canadá Gaston Pineau (1983) torna-se um dos pioneiros no movimento das *histórias de vida e formação* com foco na dimensão autoformativa, ou seja, formação continuada. Josso (1988) apresenta em sua obra *Biografia educativa*, os passos investigativos do trabalho narrativo. A autora destaca três momentos: autonominação e conformização; responsabilização e dependência; e por fim, interioridade e exterioridade. O objetivo de Josso é possibilitar ao sujeito a tomada de consciência de sua formação sobre seu próprio ponto de vista. Gabriel (2011) esclarece que esse processo só é possível quando há reflexão em “como o sujeito se forma e como aprende” (41).

As pesquisas do ato biográfico são intensificadas precisamente na década de 80, anos esses que, segundo Passeggi (2006), são considerados favoráveis para a transformação e ocupação de espaços-tempo antes não ocupados por atores sociais. Para a autora, a ocupação desses espaços por agentes formadores é imprescindível numa análise de si para compreensão da situação atual e para galgar novos ideais. Nesse sentido, as histórias de vidas e a narratividade oportunizam aos sujeitos situados a articulação dos tempos vividos.

Os estudos do ato biográfico têm como uma de suas características a busca identitária profissional do sujeito, cujo enfoque centra-se em sua história de vida. Este processo configura-se então como uma ferramenta social, pois parte de um aspecto reflexivo individual que influencia as práxis a serem desenvolvidas para o coletivo. Ricoeur (1997, p. 177) explicita que “[...] a função narrativa, tomada em toda a sua amplitude [...] define-se a título último por sua ambição de refigurar a condição histórica e de assim elevá-la ao nível de consciência histórica [...]”. O autor nos convida a refletir sobre o resgate da história de vida e articulação dos tempos por meio das narrativas autobiográficas, como forma de interpretação, construção de saberes e de sobrevivência.

Com o objetivo de ampliar a “comunicação intergeracional” (PINEAU, 2006, p. 334) em 1990-1991 é criado a Association Internationale de Histoires de Vie en Formation – ASIHVIF, fortalecendo as discussões e pesquisas da abordagem (auto) biográfica. Os estudos da rede francófona são referências nessa abordagem e repercutem em trabalhos teórico-metodológicos nas diversas áreas do conhecimento. A partir disso, pesquisas que expressam a transdisciplinaridade são cada vez mais intensificadas, bem como a possibilidade de compreensão do adulto por meio do ato biográfico, temporalidades e formação, identidade profissional e outros assuntos do aspecto docente.

Passeggi et al. (2006), ao discorrer sobre o método biográfico, enfatiza que esse processo está intimamente ligado à formação de adultos e procura responder questões não

somente externa ao sujeito, mas ainda ao reconhecimento dos saberes subjetivos, populares, experiências da vida nos mais variados contextos sociais. A autora destaca que a incorporação desse método no processo formador do escritor de si possibilita a compreensão de aspectos significativos para e sua trajetória docente.

Nesse sentido, a abordagem biográfica se constitui fator determinante na construção e autoformação do docente tanto atuante no contexto educacional como os que ainda frequentam cursos de formação de professores. Assim, o ato narrativo docente é conceituado por Ramos e Gonçalves como,

[...] o texto, o escrito em que o professor faz um relato da sua própria vida, procurando apresentar-nos uma narração seguida de acontecimentos a que confere o estatuto mais importantes, ou interessantes, no âmbito da sua existência enquanto profissional da educação. (RAMOS E GONÇALVES, 1996, p. 127)

É por intermédio do ato reflexivo ser possível evidenciar atores que interferem na tomada de decisões do professor. Narrativas autobiográficas não se constituem somente como a escrita de acontecimentos pessoais, “se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social.” (Passeggi;et al. p. 260, 2006). Concorro com Nóvoa (1988) em relação à tomada de consciência dos professores sobre seu percurso formativo e acontecimentos que marcaram essa trajetória.

A memória por sua vez torna-se um fio condutor para a retomada de momentos vividos pelo sujeito que sustentarão as lembranças como categorias significativas ou não. De acordo com a concepção de Assman (ASSMAN, 1996, p. 30) quando diz que a memória é “um conjunto de habilidades para construir significados e possibilidades de ações.”

Diante disso, faz-se necessário diferenciar alguns termos semelhantes, mas com significados diferentes. Pineau (2006) apresenta diferenças de nomenclatura possibilitando uma melhor compreensão desse método e abordagem:

Biografia – escrita da vida de outrem;
Autobiografia – escrita da vida do autor por ele mesmo;
Relato de vida – aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral quer seja escrita.
História de vida – o objetivo perseguido é o de construção de sentido temporal, sem prejuízo dos meios. (PINEAU, 2006, p. 339-341)

As narrativas autobiográficas têm como características a análise das situações e experiências vividas. O grupo de pessoas que cercam uma pessoa pode ser referencial para as escolhas do sujeito. Retomo aqui o conceito de grupos-referência de Gabriel (2011), quando diz que esses grupos se constituem como os responsáveis em grande parte pela tomada de decisões do “eu-escritor”, pois influenciam de forma direta ou indireta nas escolhas do sujeito. Os desvios e modificações das vivências produzem efeitos norteadores para tais escolhas futuras.

Para Bertaux (2010) o ato de se narrar revela os percursos e desdobramentos vividos pelo ser através de acontecimentos que pode ser chamados de temporalidade. Há uma reflexão sobre situações vividas e de pessoas que fizeram parte desse momento, tendo o outro também como objeto de estudo.

Na rememoração da vida passada, o sujeito filtra as experiências por intermédio da memória identificando-as como experiências-referência. Josso (2004, p.40) define essa experiência como “[...] acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida [...]”. A intenção do uso das Narrativas autobiográficas nos Cursos de formação de professores é justamente estabelecer a “situacionalidade” (Freire, 2005) docente e a articulação entre a temporalidade e narrativa. Dessa forma, Ricoeur (1994, p. 85) apresenta como fator determinante para “condição da existência temporal” a Tríplice Mimese, baseada na interpretação *Poética* de Aristóteles. Nesse espaço

[...] É construindo a relação entre os três modos miméticos que constituo a mediação entre tempo e narrativa. É essa própria mediação que passa pelas três fases da *mimese*. [...] para resolver o problema da relação entre tempo e narrativa, devo estabelecer o papel mediador da tessitura da intriga entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede. [...] Proponho-me a desimplicá-los do ato da configuração textual e de mostrar o papel mediador desse tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração da nossa experiência temporal por esse tempo construído. *Sequimos, pois, o destinode um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado* (Id., *ibid.*, p. 87).

Os três momentos miméticos citados dos Ricoeur (1994) puderam ser identificados na escrita da minha narrativa nas disciplinas História da Educação I e História da Educação Brasileira. Na *mimese* I é a prefiguração da ação narrativa, ou seja, a pré-compreensão das ações humanas. Em *mimese* II há a medição de leituras, a narrativa em um tempo Configurado. Esse momento repercute na atualização da escrita por meio do ato de se “re-narrar”, processo

em que me situo, pois re-narro minhas experiências criticamente e me atualizo em minhas leituras. Por fim, em *mimese* III, a narrativa se consolida como momento Refigurado, no qual ao agir humano são atribuídos novos olhares. Gabriel (2011, p.62), conclui que a *mimese* II é a “intersecção, pois da formação configurada pela narrativa do eu pessoal e profissional” dá-se a atualização de si. Para Ricoeur, na conclusão do percurso da *mimese* adquire-se a “identidade narrativa” e a construção do perfil profissional.

Bertaux (2010) em sua obra *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos* aborda que narrativa com cunho etnossociológica possui por finalidade a filtragens de experiências formadoras (Josso, 2004) que foram marcantes em suas tomadas de decisões. Diante disso, experiência-formadora é,

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais, instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2004, p.55)

Em um de seus textos, Chené (1988) esclarece sobre as narrativas autobiográficas como objeto de formação a partir do contexto pessoal e profissional do sujeito. Para a autora a abordagem biográfica permite discorrer sobre o percurso formativo e suas implicações, ou seja, a possibilidade de re-narrar a sua história de vida. Nesse sentido, configura-se a narrativa de formação a partir da escrita das experiências. Para Pineau (1988), esse método é intensificado na área educacional como uma forma de análise da identidade do adulto com base em uma teoria de formação.

Dominicé (1988) enfatiza que as histórias de vida explicitam a formação de cada um, por isso esse processo não deve ser analisado de forma isolada. O autor concorda com Nóvoa e Finger, ao destacarem que “o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe à investigação dos processos de formação [...]”. (1988, p.338). Queiroz (1988) define o método como a forma de reconstrução do vivido e transmissão de experiências.

Deste modo, a escrita de si configura-se como ferramenta pedagógica indispensável na busca por uma identidade narrativa. O sujeito articula situações e atualiza-se mediante a reflexividade de suas ações, identificando a necessidade de conclusão de cada etapa iniciada.

Narrar-se se torna assim um fio condutor de transformação de práticas pedagógicas e identidade.

A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO, O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A ABORDAGEM BIOGRÁFICA

A temática sobre educação do campo tem sido discutida com afinco na agenda política municipal, estadual e federal nos últimos tempos. Esse espaço é resultado dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais (CALDART, 2004). Ao refletir sobre educação do campo percebe-se uma mudança nas concepções quanto a escola no campo, o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Caldart (2004) afirma que as escola no e do campo deve ser respeitado com suas especificidades. Os profissionais que atuam nesta por sua vez, devem compreender que os indivíduos que a compõem são sujeitos *“providos de história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas”* (FETAEMG, 2011). A autora salienta que os currículos e metodologias devem garantir o respeito e a inclusão da diversidade. Estes devem ter incorporados em si não somente o conteúdo, mas sobretudo, o dia a dia da escola, a fim de promover a efetividade de um ambiente que promova formação significativa e emancipatória.

Diante do exposto a escola no campo deve ter como um dos objetivos a promoção da formação humana, uma vez que o movimento de implantação desta é resultado de movimento das classes de camponeses e homens do campo. Dessa forma,

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. (FETAEMG, 2011, p. 11)

A formação é um processo que perpassa da ação natural a um ato libertário do sujeito. Pode-se notar a dinamicidade desse processo em relação aos grupos- referência, situações formais e informais que o cercam. Neste sentido, o processo educativo engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos.

A satisfação no processo educativo deve refletir-se não só na dimensão institucional de forma permanente e sistemática, mas também transcender os muros escolares e, portanto,

refletir nas avaliações A avaliação por sua vez, deve levar em consideração a leitura de mundo dos alunos e as experiências de vida. Essa sensibilidade deve constituir-se como instrumento pedagógico para a prática do docente. O sindicato de homens do campo frisa que não somente os saberes devem ser levados em conta, mas, a *“dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado a realidade dos sujeitos. (FETAEMG, 2011, p. 12) ”*

Neste sentido, a abordagem biográfica possibilita ressignificar o processo formativo. Assim, faz-se necessário conceituar formação. Abordar-se-á a formação, sendo este um dos eixos norteadores da presente pesquisa. Gadamer (1997) afirma que existem estudos que comprovam que a busca pelo significado de formação é antigo como uma forma humana natural, resultado de fatores externos, ou seja, é um ato libertário que qualquer pessoa recebe da sua natureza.

Para Moita (1995), através da apreensão de significados, o homem constrói sua singularidade, por meio de trocas de experiências, relações sociais, aprendizagens, interações constantes com o meio em que se insere. A autora ainda discorre sobre as influências formadoras que muitas vezes parecem nada interferir na tomada de decisões dos sujeitos, no entanto, as interfaces do processo formativo repercutem não só no modo singular de agir, mas também na escolha profissional. Diante disso, pode-se pensar formação como um

[...] processo de devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ela externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos. (BICUDO, 2003, p. 28)

As influências recebidas ao longo da vida repercutem no ser pessoal e profissional produzindo o caráter identitário da pessoa. Nesse sentido, estou de acordo com Nóvoa (1988) que preconiza o processo formativo, inicialmente, como um processo de mudanças institucionais, ou seja, são processos individuais de compreensão das ações e a tomada de consciência de suas experiências como elos formadores.

Através do processo de investigação de variadas experiências é possível identificar e modelar práticas para cada instituição de ensino e ainda compreender a dinâmica do tempo, costumes do sistema de educação em contextos e épocas diferentes. Diante disso, depreendi

que os povos não aguardaram o surgimento de termos para pôr em prática a construção de significados e o ato narrativo sempre esteve presente no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo optou-se por discorrer sobre dois eixos que estão imbricados e repercutem de forma direta na pesquisa e suas contribuições para a escola do campo. No primeiro denominado “Das Histórias de Vida às Histórias de Formação” busquei fazer um breve histórico sobre as narrativas autobiográficas desde o contexto internacional até os dias atuais. A atenção nesse eixo foi de situar o leitor a esta teoria e ainda mostrar o ato da escrita de si como instrumento pedagógico de autoformação e reflexão. Destaco ainda esse momento como uma oportunidade do sujeito ir mais longe e a compreensão das suas potencialidades por meio da rememoração das suas próprias vivências e dos grupos-referências como co-responsáveis nas escolhas do sujeito.

O segundo eixo “A escola do campo em movimento, o processo de formação e a abordagem biográfica” busca explicitar de forma completa a importância do reconhecimento dos processos formativos para a consolidação da identidade pessoal e profissional, além de fazer uma relação com a efetividade de uma escola do campo para os sujeitos do campo. O objetivo desta análise é compreender que a dinamicidade da vida interfere nas tomadas de decisões e se configuram como característica tanto da formação como da identidade e relacionar junto aos dados disponibilizados pelos participantes da pesquisa.

O conjunto das análises e reflexões que deverão ser construídas ao longo das análises deve apontar para três categorias, a saber: currículo e prática, função social da escola e formação buscam responder o número alarmante de evasão em uma escola localizada do campo. Assim, as narrativas autobiográficas tornaram-se um fio condutor para a formação pessoal e profissional. Entender o processo em que o sujeito se constitui possibilita a reafirmação e a formação para a vida, ou seja, transcenda o contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**/tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi- Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.) **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e Subjetividade: Saberes nômades**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALDART, Roseli Salete. ARROYO, Miguel Gonzalez. MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FETAEMG. **Educação no campo: Identidade em construção**. Minas Gerais, 2ª edição, 2011.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Histórias de Vida e formação de Professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 345-358, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. 4. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de SI: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente**. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**/Marie Christine Josso; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna - São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto Alegre. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1998.

PASSEGGI, Maria Conceição; et al. Formação e Pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. 2. ed. Paris: PUF, 1996. (Tradução: Maria da Conceição Passeggi, PPGE/UFRN, Natal, 2003, Mimeo).

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1998.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

RAMOS, Maria Antónia e GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA, E.T. **Professor de 1º grau**: identidade em jogo. Campinas: papirus, 1995.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE APRENDEMOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS – A EXPERIÊNCIA DA COLÔNIA DE PESCADORES Z-16/CAMETÁ – PARÁ

Gisély Damasceno Furtado¹⁴¹
gisely_damasceno@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo analisar a experiência de gestão democrática implementada pela colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, enquanto entidade representativa de classe para compreender as ações e estratégias implementadas para a concretização de sua proposta democrática para a participação efetiva e tomada de decisão de seus associados. Para tanto, foi necessário levarmos em consideração sua estrutura histórica, suas lutas, seus pensamentos, e suas convicções na visão de coordenadores de base, diretoria e pescadores/as realizando entrevistas semi-estruturadas, configurando-se dentro de uma abordagem qualitativa. Partindo de uma pesquisa de campo e participante que teve como lócus a sede da Colônia, localizada na cidade e várias comunidades ribeirinhas do município de Cametá/Pa, nos envolvemos em reuniões, encontros, palestras e outros momentos importantes como eventos comemorativos com a intenção de perceber o entrosamento necessário entre os sujeitos e a entidade a fim de entendermos como mediam suas ações político-organizativas. Tivemos como aporte teórico Gohn (1999), Frigotto (1999), Marx e Engels (2001), Maneschy (1993), dentre outros, que nos nortearam nas análises necessárias ao entendimento do processo de constituição e formação educativa presente nos movimentos sociais, especificamente do caso da Colônia Z-16 de Cametá/pa. Concluímos que as ações e estratégias desenvolvidas pela Colônia tem oportunizado a seus associados, espaços de debate, do confronto de ideias e posições, de cooperação e decisões coletivas, portanto, quebrando paradigmas e criando novos espaços de gestão, voltados para a participação de toda comunidade amadurecida pelas conferências, seminários, debates, movimentos de luta e outros mecanismos. Compreendemos também que essa participação tem permitido mudança nas relações de poder que se descentraliza e flui entre os sujeitos comprometendo-os não somente com as decisões, mas com os resultados e consequências que possam ter.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Colônia de pescadores Z-16; Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

Ao dar continuidade aos estudos sobre os pescadores artesanais, nesse nosso segundo trabalho trazemos como tema a *Gestão Democrática* como experiência importante para a sociedade de classes. Em nosso primeiro livro, falamos sobre a história dos pescadores, seus vários momentos em busca da construção de novos sujeitos. Ao tratar desse assunto, percebemos que os pescadores tomaram como base importante suas lutas e suas organizações. Foi primordial em um primeiro momento a sua afirmação ou a busca de sua identidade

¹⁴¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará/Campus de Cametá.

roubada, para que o mesmo pudesse ser visto como importante na construção da sociedade brasileira.

Percebe-se, no entanto, que só seria possível através da luta coletiva. Para tanto, era necessário estarem organizados em um sindicato ou uma entidade que o representassem de direito e de fato. Outro caminho era ganhar espaços governamentais, ou seja, ter representantes institucionais e nos movimentos nacionais como fonte para afirmação de propostas e projetos a nível político tanto da luta de classes como da política partidária.

Com parte dos anseios conquistados, o grande desafio seria fazer fluir primordialmente propostas dentro de suas organizações, pois aos olhos da sociedade burguesa, o pescador nada mais era de que um ‘cabloco’ amazônico, desprovido do saber, arraigado de ignorância e sem qualquer perspectiva de comando.

Acreditamos que alguns passos importantes já foram percorridos. Muita experiência vem sendo desenvolvida e refletindo positivamente dentro de suas entidades e de suas organizações. Uma delas é a *Gestão Democrática* como principal bandeira para a participação de seus associados seja nas decisões políticas ou administrativas.

O referido trabalho busca expressar o trabalho coletivo através de uma experiência dos pescadores artesanais no município de Cametá. O mesmo está dividido em quatro tópicos: No *primeiro*, fazemos uma abordagem histórica conceitual sobre democracia, desde o seu nascimento até o estágio de nossos dias atuais, dando ênfase nos seus vários processos.

No *segundo tópico*, traçamos um debate sobre *Descentralização da Gestão* e suas implicações para consolidação *da autonomia e da Democracia*. Traz como referência a configuração do Estado moderno, a política de descentralização e suas influências na gestão principalmente na área educacional como importante experiência para os movimentos sociais bem como, as diferentes instâncias de governo.

No *terceiro tópico*, demos ênfase a existência dos movimentos sociais no Brasil, sua existência e sua importância assim como, os desafios contemporâneos e algumas sugestões aos dirigentes de sindicatos e entidades. Também, procuramos dar referência a experiência de gestão democrática implementada pela Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá. Para tanto, foi necessário levarmos em consideração sua estrutura histórica, suas lutas, seus pensamentos e suas convicções na visão de coordenadores, presidente da entidade e pescadores/as.

Gestão Democrática: O que Aprendemos dos Movimentos Sociais – A Experiência da Colônia de Pescadores de Cametá é um trabalho que nos convida a refletir sobre mecanismos construtores para efetivação de uma **democracia** efetiva e plena.

1. A Gestão Democrática na Ótica dos Movimentos Sociais.

Segundo Bava (1994; 65) a população menos favorecida vê sua exclusão cada vez mais evidente quando se discute sua participação nas Políticas Públicas empreendidas dentro da sociedade – saúde, educação, trabalho, alimentação, segurança, transporte, moradia e outros – provocando aumento do sentimento de desesperança, pois as expectativas de melhoria de condições de vida tornam-se cada vez mais minimizadas pela lógica do mercado, em que o capital faz com que haja a massificação das relações sociais de pessoas que têm em comum a maximização da situação de miséria e exclusão por conta da indisponibilidade de acesso ao acelerado desenvolvimento tecnológico, que como um rolo compressor, esmaga todos aqueles que não acompanham seu ritmo desenfreado.

Essa grande parcela que aspira participar das decisões políticas com os mesmos direitos e representatividade para que possam discutir e analisar os problemas propõe alternativas que atinjam de forma benéfica suas bases sociais, tendo seus direitos garantidos como verdadeiros cidadãos, sendo sujeitos ativos na transformação do espaço de vivência. Mas para que haja a participação massiva faz-se necessário a desconstrução de um modelo de consciência que por muito tempo tem garantido o usufruto do lazer dos detentores dos meios de produção em detrimento do suor da classe trabalhadora. Para modificar tal paradigma, a existência de uma educação oriunda dos anseios populares, voltada ao rompimento do poder centralizado e autoritário do governo e que resgate o valor das experiências acumuladas por estes trabalhadores/as ao longo de suas vidas, é um instrumento imprescindível para reafirmar a auto-estima e preparar estes sujeitos para produzirem sua história não como figurantes, mas como atores principais.

Porém, o que se busca é uma possibilidade de se criar uma nova realidade diferente desta que está construída sem participação direta daqueles que carregaram os tijolos, bateram a massa, plantaram as sementes, prepararam o alimento. Para tanto, Bava (1994; 61) reafirma que é necessário que a participação política torne-se um exercício constante, voltada para a participação do/a homem/mulher como cidadãos conscientes de seus direitos e que sejam respeitadas suas diferentes realidades, saberes construídos na prática comunitária de seu cotidiano, rompendo com toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

A concepção central que deve alimentar a luta do homem/mulher é o pleno entendimento de que para atingir a condição de seres sociais usufruindo, de forma integral de

seus direitos, fazendo jus as suas potencialidades diversificadas que constituem a base das relações sociais entrelaçado pelo trabalho, e que envolvem seus semelhantes e a própria natureza, da qual utilizam recursos necessários a sua sobrevivência. Portanto, a ação humana deve tornar-se objeto de reflexão crítica, diante das circunstâncias de vida (problemas, lutas e conquistas), levando a libertação contra opressão e exclusão social, no que diz respeito às etnias, sexo, religião, gêneros e outros, com plenos direitos ao trabalho e dignidade humana.

Frei Betto (1994, p. 43) consegue definir muito bem tal anseio quando diz:

No momento em que o homem emerge da percepção de vida como mero processo biológico para a percepção da vida como processo biográfico, histórico, ele começa a fazer a sua revolta como um marginal e bandido um potencial de contestação política. Ele começa a situar-se como um ser político.

As mudanças só acontecem quando os sujeitos tomam consciência de suas situações e resgatam suas capacidades de indignação, e para isso a mobilização e a contestação funcionam como “despertadores de consciências” mostrando as muitas realidades, fatores em comum e discutindo possibilidades de mudança.

O Pará, Estado que faz parte da Região Norte e que de certa forma está no coração da Amazônia, tem sido palco de uma conflituosa relação que ao longo dos tempos, por conta de políticas paternalista, e assistencialista vem trazendo em seu bojo altos índices de desemprego, prostituição, violência (urbana e rural), analfabetismo, miséria, entre outros.

Atores sociais como índios, negros, pequenos agricultores, pescadores, etc., passam a se unir em movimentos sociais em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Percebe-se que o primeiro alvo dos movimentos sociais foi o Estado, afinal, as principais ações de desenvolvimento foram produto de sua autoria e que por sinal têm trazido dor e sofrimento a esta população.

Mas, para que toda essa articulação eclodisse na organização de movimentos sociais, foi necessário quebrar toda uma estrutura sindical construída por conta do próprio Estado que, habilmente, utilizava o sindicato para manipular os interesses dos trabalhadores. Este era o chamado sindicato “pelego”.

Somente a partir do momento em que os trabalhadores assumiram para si o controle dos sindicatos, o novo sindicalismo desatrelado ao poder estatal e comprometido com as causas trabalhistas e com a formação política, que é um dos alicerces para a construção de sujeitos conscientes e capazes de perceber sua existência dentro processo histórico, passa

realmente a defender os interesses da classe trabalhadora. Dentro desta perspectiva, Errolflynn Paixão, citado por Pantoja e Teles (2002, p.144) define muito bem tal compromisso em seu comentário:

O sindicato tem o papel de organizar os trabalhadores por local de trabalho, mas eles devem entender que a única arma é o sindicato, e o sindicato deve implementar o processo de formação política (...) só com a nossa organização teremos êxito em nossas lutas.

Existe e se faz presente à necessidade de conscientizar a classe trabalhadora acerca da importância de adesão ao movimento sindical não só no sentido de somar números e produzir representações estatísticas, mas como uma forma de mobilizar e atrair um maior apoio nas lutas em defesa da população oprimida e marginalizada, e tal tarefa só é possível por via de formação e desalienação política, pois muitos de nossos trabalhadores ainda demonstram certa resistência diante do movimento sindical por conta de estigmas produzidos pelas elites dominantes.

Entre 1966 até 1970, segundo Manoel Valdomiro, em seu livro intitulado campesinato na Amazônia (2003) o movimento tinha um caráter pastoral, já que era a igreja quem tomava frente na luta por melhores condições de vida aos trabalhadores e sendo de caráter pastoral. Tal movimento só admitia pessoas que tivessem a mesma compatibilidade religiosa que os demais cristãos. A partir de 1970 o movimento passa adquirir um caráter popular, pois as pessoas que passam a encabeçar a luta são oriundas de vários lugares (vilas, favelas, zona rural) independente de seu credo religioso ou concepção política, estas pessoas têm em comum a luta por saneamento básico, melhores condições de transporte, moradia, terra para plantar. Em 1975 a organização sindical passa a ganhar um caráter, surgindo assim, dois grandes grupos: o primeiro a partir da zona rural, onde os conflitos de terra e luta pela reforma agrária tornam-se a bandeira de luta, pois diante do suposto “milagre econômico” que legitimou a posse das terras brasileiras nas mãos de grupos financeiros que tiraram dos trabalhadores a possibilidade de viver da terra. O outro surgiu dos parques industriais, mais precisamente em São Bernardo do Campo, onde o movimento sindical assume uma nova forma recusando a postura pelega que até então vinha sendo adotada, passando a lutar por um

sindicato orgânico aos trabalhadores. Algumas das reivindicações são por melhores salários, melhores condições de trabalho, revisão das jornadas de trabalho e de perdas salariais.¹⁴²

2. Novos Desafios para os Movimentos Sociais.

O debate sobre gestão democrática como estratégia construída no âmbito das práticas dos movimentos sociais, não pode deixar de dialogar com a problemática trazida pelas atuais transformações pelas quais vem passando o mundo do trabalho e o conjunto da sociedade, assim como, com suas implicações para a prática de vida e de luta dos movimentos sociais.

É necessário lembrar a hegemonia neoliberal principalmente a partir de 1990 a qual promoveu profundas alterações no campo democrático através da globalização do mercado, da privatização dos setores públicos o que alargou as desigualdades sociais promovendo a diminuição dos direitos públicos. (Borón, 1995; 24)

Acreditamos que, em um contexto na qual a forma de gestão das atividades interna e externa acaba por valorizar uma determinada classe aprofundando e aumentando ainda mais a exclusão social, é trazida à discussão cada vez mais as formas históricas que os trabalhadores construíram e vem construindo como meio para fazer frente às estratégias capitalistas. Podemos então considerar as palavras de ARROIO (2001; 125) quando reflete que “*há um processo de constituição de sujeitos, apesar da exclusão e por causa dela. A história não é só feita pelo movimento do capital*”.

Consideramos então, que nem tudo neste país e no mundo, são políticas neoliberais. Há políticas e modelos democráticos que apontam em outra direção, onde reafirmam a cidadania e os sujeitos sociais. Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada.

É a partir do contexto de verticalização e exclusão que surgem as iniciativas de democratização como movimento de resistência às políticas neoliberais através da luta por escola pública de forma gratuita e de qualidade.

Mediante a esse cenário, novos desafios são colocados no campo da luta política, e, em particular no campo da gestão democrática. Podemos considerar que temos pouca teoria pedagógica sobre a função educativa dos movimentos sociais. Eles têm sido matrizes educativas extremamente ricas. Mais do que isso, acreditamos que as experiências

¹⁴² Ver FURTADO e BARRA. **Pescadores Artesanais de Cametá: Formação História, Movimentos e Construção de Novos Sujeitos**, 2003.

vivenciadas, quando reportadas e articuladas às dinâmicas dos movimentos, ganham um significado especial em um momento como o atual, onde há uma mudança de pensamento e de concepção, considerando que os grandes momentos em que a educação avançou, foram os momentos de crise social em que se colocavam grandes questões humanas que vinham com toda força os questionamentos mais existenciais. Essa característica ARROIO (2001;185) chama atenção, “Às vezes estamos tão centrados na escola, temos um escolacentrismo tão grande e pensamos que, se os excluídos não passam pela escola continuarão na barbárie. Fora da escola não há salvação.”

Podemos considerar a escola como primordial para a vida do ser humano. O movimento social reeduca a escola e o conhecimento. Sobre esse conhecimento, ARROIO (2001;187) também nos chama atenção para este ponto ao refletir que:

O conhecimento nos humaniza à medida que vamos humanizando-nos. O conhecimento torna-se mais humano, tem outro sentido para nós e para a escola. Somos capazes de entender o verdadeiro sentido até da escola e da teoria pedagógica na medida em que os humanizamos.

Podemos dizer então que os movimentos sociais reinventam para continuar humano, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade. Essas práticas merecem nossa atenção, são ideias que trazem esperanças apesar de que há políticas que não conseguimos transformar com facilidade.

Faz-se necessário chamar atenção para novos desafios que vem sendo colocados e que vem exigindo mudança de postura e de ação principalmente aos representantes, dirigentes e lideranças sindicais. Referimos-nos, em especial, às necessidades de sua capacitação nas seguintes áreas (Véras; in Garcia. 2000; 47)

a) *Para atuação no âmbito da formação técnica e profissional*, de modo a poder articular melhor diversas iniciativas no campo das lutas e campanhas de negociação coletiva, de participação em projetos alternativos a ser debatido com sua entidade como política pública importante para a sociedade.

b) *Para uma nova visão de gestão democrática*, onde os sujeitos sejam peças fundamentais na elaboração de propostas como engrenagem no processo de reestruturação produtiva. A relação de trabalho deve ser encarada como meio de avanço para a entidade/sindicato. Implica em ir além da contratação salarial e sobre as condições de trabalho.

c) *Para a atuação nos fóruns institucionais*, com o potencial de influir na gestão de políticas públicas e na condução de projetos alternativos de desenvolvimento local. Procura-se sair de uma postura eminentemente reivindicatória para a ação que busca intervir na gestão.

d) *Para a redefinição e reorientação dos espaços organizativos dos trabalhadores*, Cada vez mais pressionados pelas mudanças e dos desafios que são imposto. Não dá mais para pensar em lidar com trabalhadores como se fazia a anos atrás. Há novas frentes de ações e novas estratégias onde diretores sindicais e trabalhadores estão cada vez mais desafiados a repensar toda a engenharia organizativa do projeto democrático e sindical.

e) *Para o enfrentamento de novas problemáticas*, o que envolvem novos aspectos antes secundarizados pelos movimentos sociais. Desafios como, relações de gênero, raça, meio ambiente, etc. Não se trata de novos temas, mas de repensar a pauta como um todo. O debate deve ser entendido e enfrentado sobre a dinâmica de como tais questões se articulam em uma nova configuração estratégica.

f) *Estar alinhado às mudanças e os avanços tecnológicos*, onde pode promover inclusive o avanço individual e coletivo. Interagir e proporcionar debates e adesão tecnológica implica na maneira mais eficaz de trabalho.

g) *Para promoção e enfrentamento de uma nova agenda social*; mais diversa e complexa envolvendo aspectos antes secundarizados como as problemáticas de gênero, raça, meio ambiente, criança, etc. Não se trata de “novos temas”, mas de repensar a pauta sindical como um todo para o envolvimento desse e outros aspectos. Não se pode mais na atual conjuntura, pensar em uma entidade apenas para as obrigações burocráticas que é por excelência parte do dia-a-dia. Discutir as problemáticas sociais onde os trabalhadores estão envolvidos exige-se um amplo debate de como tais questões se articulam para uma nova configuração estratégica.

Esses desafios vêm provocando a necessidade de algo mais na preparação dos diretores de entidades, trabalhadores e de seus movimentos sociais organizados. As exigências não parecem se esgotar na simples identificação e preparação de novas abordagens temáticas, de modo a tornar as lideranças e entidades mais aptas a atuação nas novas perspectivas. Muito mais do que isso, cresce a necessidade a exigência, e a possibilidade de um outro modo de inserção de tais movimentos no cenário sócio-político.

Diante de uma realidade do trabalho e de uma sociedade em transformação, os diretores de entidades dos movimentos sócias devem estar com o propósito em cumprir um papel menos indagador e mais propositivo. Requer que esses se capacitem para o exercício da

colaboração, entendida como prática intencionalmente criativa de novas perspectivas e novas realidades.

Em um contexto no qual cada vez mais parcelas da população de vêem diminuída de sua condição de sujeito de direitos, onde a classe dominante admite abertamente que em seu novo desenho de sociedade não há lugar para todos (Oliveira, 1988;196) das classes subalternas historicamente subjugadas das suas organizações sociais e de seu gestores, exige-se, muito mais do que antes, um esforço de reinvenção da sociedade.

Os movimentos sociais encontram-se cada vez mais desafiador a contestar os problemas sociais advindos do9 sistema neoliberal. O enfrentamento vai se dar a partir da criação de novas situações impondo novas dinâmicas, e novos significados à realidade social.

3. As Experiências de Gestão Democrática da Colônia de Pescadores

Nos últimos anos (2000 a 2007) várias discussões em torno da gestão democrática vêm ganhando mais espaço por se tratar de algo importante para o processo educacional e para os movimentos sociais.

Acompanhando (há algum tempo) especificar o período, pode-se detectar várias formas de gestão. Nesse sentido, é importante levar em consideração uma questão histórica e cultural. Como o autoritarismo que sempre esteve (e está) impregnado nas nossas relações e o que é pior, não nos damos conta dele. A influência de nossos grupos de colonizadores e mais recentemente do regime militar, está fluente em nossos dias.

Essas questões (e certamente outras) se refletem em vários ambientes (escolar, sindical, partidos políticos, etc), que deveria ser o espaço do debate, do confronto de ideias e posições, de cooperação e decisões coletivas. Todavia, o que se objetivou foi um ciclo vicioso adicionado de autoritarismo, postura dogmática e atitude infantil. O gestor se configura como sendo o dono de um lugar de poder privilegiado de um saber inquestionável.

É importante ressaltarmos, que vamos paulatinamente quebrando paradigmas e criando novos espaços de gestão, voltadas para a participação de toda a comunidade amadurecida pelas conferências, seminários, debates, movimentos de luta e outros mecanismos. Podemos dizer que o desenvolvimento de práticas democráticas em qualquer espaço organizativo depende de nova postura assumida por dirigentes, coordenadores, educadores, gestores, comunidade etc. (FURTADO e BARRA; 2004; 65).

Para a gestão democrática se efetivar na prática é preciso reconhecer a existência do poder, não querer regá-lo. Nesse sentido, segundo Foucault (1926-1984 89) “o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação”. A questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício.

A gestão democrática, portanto, se constrói não na tirania e na omissão e sim no diálogo de propostas. Outro fato importante é a participação e não a presença. É preciso que haja a cooperação de forma participativa.

Transformar a gestão democrática como peça fundamental não é fácil, nem rápido, embora seja urgente. Reflete uma mudança de postura, de comportamento e atitude.

Percebe-se que a Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá – Pará, é uma pessoa jurídica, de caráter organizativo, com fins não econômicos onde congrega pessoas que fazem da pesca seu principal meio de vida. A Colônia, além de representar e defender os direitos dos associados, busca alternativas para o aumento da produção pesqueira, dando ênfase a melhoria da qualidade de vida tendo defendendo o meio ambiente, pois, sem ele não há como o trabalhador da pesca sobreviver. Por isso, o combate da pesca predatória e da poluição da água se tornaram primordiais.

Os pescadores que compõem essa entidade tem como característica a pesca individualmente ou através de economia familiar, tendo o direito de dispor dos benefícios atribuídos por lei, participar das assembleias gerais, propondo, votando e sendo votado, assim como, estar ao lado da categoria através de manifestações, encontros, movimentos de interesses de toda a categoria. Para referendar a experiência de gestão democrática, focalizamos alguns dos eixos centrais de participação que levam a descentralização e a efetiva gestão.

A Diretoria é escolhida através da eleição direta onde os pescadores tem a oportunidade de escolher e ser escolhido em um prazo de três anos para efetivo exercício do mandato. A diretoria é composta pelo presidente e vice presidente, dois tesoureiros, dois secretários e oito conselheiros fiscais. A Assembleia geral é o órgão máximo de decisão e participação, dentre os quais fixa mensalidades e taxas a serem pagas pelo/a associado/a.

Um eixo de participação são os Coordenadores de Base. Os coordenadores são representantes de suas comunidades escolhido por sua coordenadoria e nomeados pela diretoria que tem a função de representar a Colônia através de matrícula dos pescadores, declarar junto a entidade os pescadores aptos a receberem benefícios, prestar conta de seus sócios, entre outros. É o caminho mais curto do pescador com a Colônia.

Outro ponto fundamental é o conselho fiscal que mantém constante a fiscalização sobre o patrimônio e o movimento financeiro da Colônia, emitindo parecer no que diz respeito a sua competência. Outro espaço de participação são as associações de pescadores que buscam alternativas econômicas e organizacional junto aos eixos governamentais com o propósito de facilitar o melhor acesso a cidadania

Os motivos que inspiraram a formulação deste trabalho possivelmente estão ligados a uma intenção e uma expectativa de atingir práticas educacionais satisfatórias, quando não excelentes. Precisamos entender que a educação ocorre em múltiplos lugares e que, além disso, também são múltiplos os agentes educativos. De acordo com essa idéia, os pescadores artesanais estão indo adiante, ganhando corpo e afirmando que todas as relações que os seres humanos mantêm em suas vidas, sejam relações interpessoais ou intergrupais, sejam relações com a natureza – o com o que restou dela – geram influências e aprendizagens.

Como experiência democrática dessa entidade e adentrando o âmbito da escola, acredita-se que a convivência em um ambiente democrático cria disposições internas para que as ações cotidianas sejam pautadas por princípios democráticos que adotem os direitos humanos como valores desejáveis. Partimos do pressuposto de que convivência democrática deve ser objetivo da ação educativa, articulando as práticas de valores na formação moral do indivíduo. As considerações aqui realizadas poderão nos fornecer subsídios para uma análise sobre as representações construídas por sujeitos, permitindo-nos inferir em que âmbitos apoiam-se suas representações.

4. Considerações Finais

Ao trazer para análise de estudo a gestão democrática levando em consideração a experiência dos pescadores artesanais do município de Cametá, como mecanismo de resistência ao modelo neoliberal de diminuição de projetos coletivos, o referido trabalho toma como importância sua experiência e exemplo aos demais movimentos sociais e seus mecanismos de superação e coletividade.

Trata-se, no entanto, de uma alternativa viável e capaz de superar barreiras institucionais, atividades burocráticas e principalmente a individualidade daqueles que vêm o sindicato ou uma entidade e um meio de vida e não uma oportunidade de liderar conquistas sociais amortizadas historicamente. Ressalta-se que a gestão democrática não é algo dado e

sim construído. Essa construção é recheada de lutas árduas, de embates e de conquistas, o que torna ainda mais valorizada.

O trabalho também contribui para uma reflexão de que as instituições da sociedade não vêm correspondendo com os anseios do ser humano. Isso faz com que o mesmo viva com o mínimo de dignidade. E se isso acontece é por falta de políticas públicas efetivas como sustentabilidade de um mecanismo de cidadania.

Quando os movimentos sociais lutam pela melhor qualidade dos trabalhadores da pesca, da agricultura, no caso mais específico de Cametá, temos e vivemos por parte dessas entidades e movimentos o processo revolucionário. E se estamos num processo revolucionário é possível que este processo seja educativo.

Nosso objetivo ao trazer esse assunto, é captar experiências e dimensões educativas que existem nesses movimentos que a nosso ver são revolucionários, de reafirmação dos sujeitos humanos (crianças, jovens, adultos, mulheres, negros, pescadores...) que viveram no limite da possibilidade humana. É dessas experiências democráticas de redefinição dos sujeitos que temos que buscar a educabilidade.

Pensamos que as respostas para muitas questões e para quem quer construir a democracia e a cidadania (que também passa por essa leitura) terá que ser nos seus próprios limites em que está posta, a humanidade, ou a possibilidade de humanização de muitos seres humanos.

Temos a convicção de que a escola sozinha, não constrói sujeitos, mas a mesma deve está sintonizada com o processo mais amplo de crescimento do ser humano.

Podemos pensar em experiências democráticas como meio educativo enxertado nessa árvore dos movimentos e das entidades que ainda está viva, dando bons frutos. Podemos retomar nossos sonhos, pois ainda poderão brotar se vinculados à luta pelo direito a vida e a inclusão social. Encontrar na experiência de gestão democrática dos movimentos sociais um espaço onde sujeitos sociais sejam tratados como humanos.

Se cumprirmos essa função como educadores, teremos cumprido a função histórica diante da exclusão social e cultural, pois a função e a finalidade da educação não é só humanização como nos diz Frigotto, a finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada. Educar e divulgar experiências que levam ‘desamarrar’ os seres humanos de concepções e práticas individualistas é colaborar na construção de desenvolvimento dos sujeitos sociais.

Referências:

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas e contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAVA, Silvio Caccia. Democracia e poder local. In: VILLAS-BÔAS, Renata (Org.) **“Participação popular nos governos locais”**. São Paulo, Pólis, 1994. (Publicações PÓLIS, 14)

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. São Paulo, Paz e Terra. 2002.

BORÓN, Atílio A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Editora do Brasil, 1996.

COMPARATO, Fábio, Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FURTADO, Gislane Furtado e BARRA, José Domingos Fernandes. **Os pescadores Artesanais de Cametá: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos**. Coleção novo tempo cabano, Vol. V, Cametá-Pa, 2004.

FINLEY, Moses, I. **Democracia: Antiga e Moderna**. Rj , Graal, 1988

FREIRE, P. BETO, F. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: ática , 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. RJ, Paz e Terra. São Paulo: paz e terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª ed. SP, Cortez, 1999.

GENTILI, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte, Paidéia; 1987.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANESCHY, M. C. **Ajuruteua, uma comunidade pesqueira ameaçada**. Belém, UFPA: 1993.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001 (Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal).

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola. A (ex)tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo:Cortez, 2002.

RAICHELIS, Raquel.**Legitimidade popular e poder público.** São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, L G. **Os pescadores na história do Brasil.** Colônia e Império. Recife, Ed. Vozes: 1988.

GT - 4 DIDÁTICA

OS SABERES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DOS PROFESSORES BACHARÉIS

Jefferson Luis da Silva Cardoso
jerffersonluiz@hotmail.com
UEPA

Albêne Lis Monte
albenelis@uol.com.br
UEPA

RESUMO: Este artigo revela parte da investigação realizada no curso de Mestrado em Educação e tem como objetivo analisar o que pensam os professores bacharéis da Educação Profissional sobre os saberes pedagógicos, em sua prática docente. Para isso, parte-se da seguinte problemática: como os saberes pedagógicos dos professores bacharéis na educação profissional são constituídos em sua prática docente? Realiza-se pesquisa bibliográfica para formação do aporte teórico, pesquisa de campo e entrevista para coleta das informações. Como referencial teórico-metodológico apropriou-se de estudos de Tardif; Lessard, (2008, 2014), Pimenta (2012), Moura (2014), Luckesi (2009), Cordeiro (2007), dentre outros, que dialogam sobre educação e os saberes docentes e suas nuances. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, que usou como instrumento de coleta das informações a entrevista semiestruturada. Como resultados percebe-se que os professores bacharéis exercem suas funções docentes baseados nos saberes da experiência e que alguns dos saberes pedagógicos se formam ao longo de sua ação no interior da sala de aula da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Saberes Pedagógicos, Professores Bacharéis.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT, tem como premissa a formação da mão-de-obra no Brasil desde a implantação das primeiras escolas normais. Ao longo da história da modalidade de ensino percebemos de forma clara a necessidade de cuidar das práticas pedagógicas dos professores que fazem essa modalidade de ensino acontecer. É fato que o processo de formação docente para a EPT ainda precisa avançar, no entanto, grandes resultados tem vindo a partir dos esforços dos próprios docentes no encontro com a formação continuada.

Uma vez dito isto, é necessário que o professor bacharel (uma vez que não possui formação inicial baseada na licenciatura) no enfrentamento do cotidiano escolar, possua um direcionamento das autoridades educacionais no sentido de exaurir, ou ao menos, diminuir a lacuna existente entre o desenvolvimento de sua profissão e o encaminhamento a vida docente

que está intimamente ligada à questão da prática docente e dos conhecimentos pedagógicos, pois facilita o repasse do conhecimento nas salas de aula. Compreender que os conhecimentos pedagógicos afirmam a postura docente é válido e precisa ser observado com a dedicação necessária de quem se pretende ensinar.

A partir desses preâmbulos sobre os professores bacharéis e a EPT, suas nuances e desafios, sentimos necessidade de ultrapassar o campo empírico que se pautou na atuação como professor bacharel na modalidade de ensino em questão, para se construir um aporte teórico que pudesse de maneira mínima atender à necessidade dos outros professores que vivem cotidianamente o mesmo problema – a falta ou os poucos conhecimentos pedagógicos. Realizamos pesquisa bibliográfica para construção desse aporte teórico com apoio de Tardif; Lessard, (2008), Pimenta (2012), Moura (2014), Luckesi (2009), Cordeiro (2007), dentre outros, pesquisa de campo (GIL, 2008) e entrevista (GIL, 1999) para coleta das informações.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o que pensam os professores bacharéis da Educação Profissional sobre os saberes pedagógicos, em sua prática docente. Partimos da seguinte problemática: como os saberes pedagógicos dos professores bacharéis na educação profissional são constituídos em sua prática docente? Adotamos a abordagem qualitativa (MINAYO, 2009), como forma mais reflexiva e crítica apropriada às especificidades dos acontecimentos examinados neste estudo. Nessa direção, a pesquisa entrevistou 8 professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos que apresentamos nessa discussão que se segue.

OS SABERES DOS PROFESSORES BACHARÉIS EM FOCO

A pesquisa de mestrado tem como principal objeto de análise, a prática pedagógica de professores bacharéis da EPT centrada nos saberes docentes. Na concepção de Pimenta (2012) há três saberes importantes no processo de formação docente: 1º da experiência; 2º do conhecimento e 3º dos saberes pedagógicos. Com relação ao primeiro, podemos afirmar que os professores bacharéis, em grande medida, usam, no desempenho de suas funções advindos da vida profissional. No concernente ao conhecimento, os bacharéis têm clareza de sua formação em áreas específicas e conseguem articular no sentido de socializar o que sabem, porém, nem sempre da forma adequada. Por último, e mais importante neste estudo, são os saberes pedagógicos, que os bacharéis em sua maioria, não tiveram acesso em sua formação inicial (bacharelado), assim, é possível deduzir que eles precisam da formação continuada para desenvolver o trabalho com qualidade.

Nessa análise, os professores bacharéis diante dos desafios da EPT sentem a necessidade de saber lidar com os saberes pedagógicos no espaço da sala de aula. Sobre a atuação do professor e a “ausência” de conhecimentos docentes, “[...] delineiam-se duas possibilidades concretas para a formação pedagógica desses professores. Cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *lato sensu*”. Referida proposta é defendida por Moura (2014, p.85), e segundo ele precisa ser implementado com urgência, uma vez que a EPT já é ofertada, há séculos no Brasil e ainda não se teve um posicionamento mais concreto por parte dos governantes acerca da formação de professores bacharéis que atuam na EPT.

Nessa mesma linha Machado (2008, p.8) afirma que, “Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos” que na verdade é o grande gargalo da formação de professores para a EPT.

Finalmente, apontamos para a necessidade de compreender que o professor bacharel da EPT está em pleno desenvolvimento de sua função docente, já que o Estado do Pará oferta a modalidade há muitas décadas (ARAÚJO et al. 2007) e que tem suprido a falta do conhecimento inerente ao fazer docente por meio de cursos de pós-graduação, que, em alguns casos, tem dado certo, em muitos não, pois a formação de professores está para além disto, precisa sim, de políticas públicas que articulem em conjunto com as esferas de poder programas efetivos que deem conta desta demanda social desde a formação inicial.

Acreditamos também que a formação de professores precisa acontecer primeiro nos cursos específicos para tal, como é o caso das licenciaturas, posteriormente, na pós-graduação. A grande lacuna talvez esteja aí, visto que são raras no Brasil as oportunidades de cursos de licenciatura voltado para formação de professores da EPT (MACHADO, 2008; MOURA, 2014) sendo uma situação que urge por uma solução.

Nessa perspectiva, nossa investigação tornar-se-á mais um estudo sobre o professor bacharel e a EPT na tentativa de discutir de forma teórica, em conjunto com o estudo da realidade em uma escola local, possíveis direcionamentos e apontar soluções que sejam palpáveis e que atendam aos anseios dos profissionais que todos os dias estão nas salas de aula dos cursos técnicos.

SABERES PEDAGÓGICOS: o que dizem os professores bacharéis¹⁴³ da Educação Profissional e Tecnológica

A inserção do professor na sala de aula, demanda, entre outros fundamentos, a capacidade de articular pensamento – ação, teoria – prática, saber – fazer, imerso em um processo dialético que é o trabalho docente e suas nuances no bojo da EPT. Tal vivência revela grandes desafios aos profissionais da educação, mais ainda para os professores bacharéis que vem de uma formação inicial pouco ou não contempla debates da vida docente. Segundo Cordeiro (2007, p.61) “diante desse quadro tão complexo, os professores tendem a se apegar aos saberes provenientes de sua experiência, na medida em que são os únicos que eles podem controlar”, é o que aponta as observações dos professores bacharéis com relação à constituição desses saberes na formação inicial.

Questionados sobre os saberes pedagógicos na formação inicial, foi possível detectar que a maioria dos professores relatam, que nesse processo formativo, não tiveram contato com os saberes pedagógicos. Revelam que suas formações iniciais foram muito voltadas a questão técnica e profissional, direcionando-os para o mercado de trabalho e eles tem clareza de que sua formação inicial não os preparam para docência. Mesmo assim, é possível compreender na fala dos pesquisados a busca pelo conhecimento que é factual no interior da EPT, como segue alguns relatos:

Na construção inicial de bacharel não tivemos, por que é muito voltada a questão da área técnica, para atuar na profissão de bacharel no cotidiano, (IPÊ)

Eu sou bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue, então na universidade não tivemos nem uma construção pedagógica em relação à sala de aula, como criar didáticas, por exemplo, até porque imaginamos ir para o mercado de trabalho como secretaria executiva de uma empresa, não para sala de aula ministrar disciplinas [...] (MOGNO)

Na verdade, a formação de bacharel não contemplou posso assim dizer, nem uma disciplina ligada diretamente a questão dos saberes pedagógicos, o que nós podemos visualizar é que em algumas disciplinas, tivemos contribuições alguns itens que foram colocados em relação à docência, mas discussões que foram colocadas pelos próprios professores ao longo da graduação e não relativo especificamente a ementa e ao conteúdo das disciplinas. (JATOBÁ)

Importante saber que para eles, a sala de aula da graduação foi um importante ponto de partida para o desenvolvimento da atividade docente, que a fala de Jatobá aponta e que é confirmada por outro entrevistado na seguinte passagem:

¹⁴³ Os professores bacharéis da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que nos permite a utilização de suas falas no decorrer do trabalho. Para manter o sigilo sobre suas identidades, aparecem no estudo com nomes de árvores brasileiras.

Com relação a essa sua pergunta, eu levei em consideração o conhecimento dos meus professores, a forma como ministravam as aulas, [...] as metodologias que utilizavam nas aulas eram de fácil entendimento e eu me inspiro muito neles, toda vez que eu ministro uma aula eu me lembro da aula desses professores [...], eram aulas boas de bom entendimento e com isso eu reproduzo essa metodologia de ensino até hoje. (CEDRO)

Na visão do entrevistado, fica evidente que a formação didático-pedagógica do professor bacharel vai tomando forma a partir dos *links* realizados com suas experiências ainda na sala de aula da graduação. Na visão de Tardif; Lessard, (2008) essa experiência vivida não pode ser vista como mera repetição de situações, mas sobre a intensidade dos fatos vividos por esses professores. Dessa maneira, os bacharéis começam a traçar estratégias para dar conta dos saberes necessários ao trabalho docente, principalmente com relação aos conhecimentos básicos da carreira.

Interrogados sobre as formas de aquisição dos saberes pedagógicos, já que não obtiveram na formação inicial, os pesquisados foram quase unânimes em apontar a pós-graduação e até procurar uma nova graduação em licenciatura, como forma de suprir tal necessidade. A maioria dos professores concorda que, a experiência diária na sala de aula e a busca em outros meios, como livros e até mesmo a *internet*, ajudaram no processo de desenvolvimento dos saberes pedagógicos como revelam as transcrições a seguir:

Por meio de cursos de especializações! Gestão em educação, gestão de pessoas e marketing. (PINUS)

[...] busquei outros recursos como livros, estudei mais as disciplinas que hoje eu ministro e também a *internet*, mas basicamente é livros e a experiência diária por que, cada turma e cada aluno é um aprendizado [...] (CEDRO)

O que me deu um melhor conhecimento até prático, foi a vivência com os profissionais da organização onde finalizei minha formação inicial, e a partir disso busquei muito em outras leituras [...] (EUCALIPTO)

[...] tive que buscar esse aprendizado porque não aprendemos a montar aula, a criar didática (formas de ensino), [...] (MOGNO)

Na perspectiva de Carvalho (2005) esses professores tem uma marca em comum, que está baseado no interesse em continuar estudando e aperfeiçoando-se na condução de uma prática docente mais reflexiva. E ainda foi possível identificar dois professores que após a formação inicial de bacharel e o contato com a sala de aula, formaram-se também, em cursos de licenciatura, como firmação na carreira docente e assegura esses caminhos. Vejamos as falas que seguem:

No meu caso específico, já tenho uma formação em licenciatura, e tive vivência com esses saberes pedagógicos, isso facilitou na hora do repasse das disciplinas técnicas. (TAUARI)

Eu particularmente, tenho um saber específico por ter **outra graduação** (Licenciatura em Física) de buscar o conhecimento e desenvolver um processo pedagógico, com melhor potencialidade na área técnica. (IPÊ, grifo nosso)

É interessante atentar ao discurso desses professores que diante do contexto instigante da profissão docente, viram-se na necessidade de buscar novos saberes profissionais, em especial, o *dê* professores, que são constituídos de um repertório extenso entre conteúdo, teorias e conceitos, que mediante seus objetivos de ensino são direcionados na premissa da aprendizagem efetiva dos educandos (TARDIF, 2014), para que isso ocorra,

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria **da educação e da didática** necessários à compensação do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes/fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p.19, grifo nosso)

A autora ao evidenciar a questão dos conhecimentos da educação e o uso da didática, refere-se aos saberes pedagógicos e/ou docentes (TARDIF, 2014), como elemento necessário ao fazer e ser educador. É nesse ponto que os professores da EPT precisam de atenção por parte das instituições em que trabalham, sobre a questão da formação de professores, uma vez que, grande parte dos bacharéis estão em pleno desenvolvimento de suas funções como já foi relatado anteriormente, e acabam por efetivarem sua prática educativa de forma incerta. A partir desta análise, Moura (2014) evidencia a urgência de estratégias que a curto prazo possam dar conta desse universo de professores sem a habilitação nas licenciaturas, de maneira que essas estratégias se tornem concretas e dignas de reparar a precariedade da formação de professores dessa modalidade de ensino.

Sobre esses saberes pedagógicos Tardif (2014) apresenta-os como doutrinas ou concepções originárias de reflexões sobre a prática educativa que em verdade às orientam na condução do fazer docente. Da mesma forma, Pimenta (2012) argumenta sobre saberes resultantes do confronto entre a teoria e prática, sempre surgidos à luz das teorias existentes que culminam com a construção de novas doutrinas. Portanto, “são considerados saberes profissionais, os saberes selecionados, organizados e transmitidos pelas instituições de formação de professores” (CARVALHO, 2005, p.72) saberes estes, que precisam fazer parte da constituição inicial dos professores bacharéis atuantes na EPT.

Como forma de amenizar essa ausência de conhecimentos, explicitada pelos entrevistados, acerca dos saberes pedagógicos, acreditamos na escola que na condição de

ambiente de formação de professores, tem importante papel e interferência no curso da atividade docente. Para Pimenta (2012) sobre o papel da escola na formação de professores, com base em prática reflexiva e afirmativa de seu trabalho, argumenta que deve haver uma política de valorização tanto dos profissionais quanto das instituições escolares na formação do professor, e privilegiar assim, o local de trabalho.

O pensamento da autora ganha materialidade quando os entrevistados revelam a postura da escola enquanto espaço de formação profissional, ao citaram que a coordenação pedagógica foi decisiva na compreensão inicial das questões pedagógicas de sala de aula e a experiência de outros profissionais bacharéis na docência, influenciaram no enfrentamento das dificuldades do trabalho docente, mas também, “é bastante comum que esses profissionais se refiram à influência de um ou mais professores para escolha profissional” afirma Cordeiro (2007, p.63), e também evidenciam os seguintes depoimentos:

Quando entrei na escola, tivemos a Semana Pedagógica, então as pedagogas da escola ficaram duas semanas ministrando temas sobre a questão pedagógica, como proceder diante das aulas, como elaborar metodologias de ensino, então tivemos essa ajuda da escola! Na época, a direção realizava reuniões com os professores da área técnica e foram demonstrar essa metodologia de didática para lidar com a sala de aula. (MOGNO)

Eu usei dois modos praticamente, assim a gente pode dizer, um foi conversar com colegas professores que já estavam em sala de aula que tinham a formação de bacharelado e que também tiveram essa mesma dificuldade quando iniciaram e também dialogar com professores que tem a formação pedagógica [...] (JATOBÁ).

É de fundamental importância por parte da escola a compreensão da atuação de seus professores, principalmente quando se trata de bacharéis na EPT. São profissionais que buscam agarrar-se no que podem para desenvolver sua atividade docente, já que, a forma de como lidar com os saberes pedagógicos não foi contemplada na sua formação inicial. Assim, nas entrevistas foi possível captar que houve a necessidade de buscar o conhecimento fundamental para prática docente, bem como, reconhecem a importância da graduação inicial no bacharelado no sentido de contribuir para a possibilidade da vida docente. Apontaram também, que a vivência com questões na área da educação foram delimitante para seguir a carreira docente.

Ao analisarmos as entrevistas fica evidente o processo de construção de uma prática docente no percurso formativo desses professores, haja vista que,

Os saberes para ensinar são aqueles que os professores constroem no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, duram a vida toda e são mobilizados no seu cotidiano, quando estão às voltas com o ato de ensinar, criando estratégias e ação diferenciadas. (CARVALHO, 2005, p.69).

Ao levarmos em consideração esses aspectos, Tardif (2014) assinala que esses saberes ligados ao trabalho docente são de forma progressiva construídos durante um período de aprendizagem, que exige experiências, competências e aptidões específicas para lidar com as situações cotidianas. Na ótica de Pimenta (2012) esses saberes colaboram de maneira decisiva com a prática no ato do trabalho docente. Diante desses argumentos é possível perceber a dificuldade que os professores sentem no ato ensinar e suas relações no interior da sala de aula, com efeito, a educação escolar atual deve contribuir com a formação de competências sociais, na construção de um cidadão possuidor de criatividade e senso de inovação (BATISTA, 2015), situações presentes na EPT de maneira incipiente.

A EPT é talvez, a modalidade de ensino que mais evidenciamos o aprendizado no saber fazer, saber ser e saber pensar, já que lida constantemente com o processo diferenciado de aprendizagem dos alunos, o que exige dos professores postura distinta quanto a prática pedagógica. Na concepção de Luckesi (2009) não há educador que esteja formado de maneira definitiva, pronto, ele se prepara e nutre dia pós dia em sua prática. Para além disso, Tardif; Lessard, (2008) concebe essa situação como socialização, na medida em que, as competências necessárias ao saber docente, também são adquiridas no contato diário com as situações do ato de ensinar.

Tendo em vista os aspectos observados, Cordeiro (2007) diz que, os docentes, ao refletirem sobre suas profissões, na conduta de suas práticas, conseguem relacionar diversos elementos de suas experiências no ambiente sócio-cultural em que ocorrem, o que permite melhorar sua atuação como formador. Ainda assim, é importante avaliar o aporte teórico-prático que a formação inicial exerce em sua carreira docente, quando inqueridos sobre a contribuição da formação inicial para lidar com o cotidiano da sala de aula, os professores, em sua maioria, não veem com grande propriedade a contribuição da formação inicial para lidar com o cotidiano da sala de aula. Dizem que atuam, muitas vezes, por conta da experiência acumulada ao longo de suas vidas acadêmicas, como afirma as posições a seguir:

Eu avalio ela (formação inicial) insuficiente, para esse intuito que é lidar com o cotidiano da sala de aula [...] (TAUARI)

A questão é que o bacharel é envolvido na área técnica, pouco voltado à como ensinar, até mesmo por um processo de formação no ensino superior faz com que você não tenha saberes relacionados à educação de modo geral [...] (IPÊ)

Sim! Na relação com o conteúdo [...] são disciplinas técnicas que ministro por estar apta para isso, porque na faculdade tínhamos essas disciplinas, mas não quer dizer que lá eu tive a base para criar essa didática. (MOGNO)

[...] é o grande desafio dos cursos de bacharelado [...] eles não preveem na maioria dos casos, a questão da sala de aula, então nós consideramos assim, eu tive particularmente dificuldade em relação a essa formação quando eu entrei em sala de aula. (JATOBÁ)

A sala de aula? Aprendemos muita coisa teórica, então tudo o que aprendi de teoria aproveito hoje para trazer esse conhecimento para os alunos [...] (PINUS)

É como falei anteriormente, me guiei muito pela experiência que obtive vendo os professores da graduação em sala de aula [...] (CEDRO)

É indiscutível a partir desses relatos que os professores bacharéis necessitem de apoio da escola e que principalmente passem por uma orientação pedagógica assim que entram na instituição educacional, principalmente as de EPT, que maciçamente seus docentes são bacharéis. Diante desse cenário não tão favorável, dois pesquisados responderam de forma afirmativa, como tendo apoio na formação inicial para lidar com as questões relacionadas a sala de aula, é o que demonstra as falas a seguir:

[...] a minha própria formação é de muita atividade prática [...]. Então acho que a prática do mercado faz com que o cotidiano da sala de aula seja mais interessante, [...] A formação contribui porque no próprio curso você já é obrigado a executar muitas coisas. (ARAUCÁRIA)

Ela foi determinante. Vejo como uma questão bem positiva, uma vez que, desenvolvo em sala de aula, já que eu trabalho disciplinas técnicas nos cursos da escola, o que vivi na graduação, pois ajudaram muito no meu trabalho com a sala de aula. (EUCALIPTO)

E ainda afirmaram que, os professores da educação básica também têm dificuldades para desenvolver a questão dos saberes pedagógicos:

[...] observando os próprios profissionais que atuam como professores da educação básica percebi que tinham poucos saberes, principalmente os saberes pedagógicos, para se desenvolver um bom entendimento na sala de aula, isso reproduzido ao longo do tempo. (IPÊ)

As indicações dos professores bacharéis são evidentes e com fundamento, não obstante os cursos de formação de professores, ou seja, as licenciaturas, também revelam lacunas no processo formativo, é o que indica Nono (2011) ao relatar em seu estudo sobre os professores iniciantes, determinadas fragilidades tais como: falta de domínio de conteúdo; falta de vínculo entre profissão docente e a sociedade em constante mudança e, os que foram largamente apontados pela maioria dos bacharéis desta pesquisa, dificuldades de vincular o conhecimento teórico apreendidos no curso de formação inicial a situações escolares.

Nessa caminhada e diante do que foi dito até o presente ponto, questionamos os entrevistados sobre o que entendem, por saberes teóricos e da experiência. Em relação aos saberes teóricos, os docentes se posicionaram da seguinte forma: são os conhecimentos que

adquiriram na formação inicial referente, principalmente, ao conteúdo de que pretendem ensinar. Já os saberes da experiência propriamente dito, vincularam a todo seu processo de desenvolvimento profissional e no contato com outros profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Ao analisar essas observações, acreditamos que grande parte dos professores bacharéis de posse de conceitos sobre determinados conhecimentos, conseguem minimamente desenvolver sua prática docente, haja vista, como afirmaram anteriormente, seguirem estudos e investir na formação continuada para melhorar sua atuação como professor na EPT. Para facilitar nossa compreensão sobre o que pensam ser saberes teóricos e da experiência, por sua importância, criamos o Quadro a seguir, que sintetiza parte significativa das ideias dos entrevistados.

Quadro 01: Síntese dos saberes teóricos e da experiência na percepção dos professores bacharéis.

PROFESSOR BACHAREL	SABERES TEÓRICOS	SABERES DA EXPERIÊNCIA
PINUS	Tudo que posso pegar como teoria! É tudo aquilo que a gente conseguir adquirir através de um pensador, de um teórico, de um idealizador.	É o que mais nos leva a crescer todos os dias, é uma experiência nova, a experiência é algo que te engrandece a todo momento.
MOGNO	São aqueles que tive nos quatro anos da universidade.	São aqueles que estou a 6 anos aprendendo.
JABOTÁ	Realmente é aquilo que nós conseguirmos adquirir na graduação, na formação em especialização.	Eu tenho assim muito claro algo que me firma como docente é uma experiência na minha vida como profissional.
TAUARI	São realmente as teorias que vão embasar todo meu conhecimento técnico, doutrinas e autores da disciplina técnica.	Saberes da experiência a gente tem que trazer de casa (grifo nosso).
ARAUCÁRIA	Na minha área são os autores com que eu trabalho, com quem tenho suporte teórico quando vou conversar com os meninos.	Eu não tenho uma técnica pronta e nem apreendida fora minha experiência que é o saber que eu tenho hoje.
EUCALIPTO	É realmente o conteúdo específico da minha formação e a similaridade das disciplinas dos cursos técnicos.	Entra em questão também, práticas onde nos trazemos outros profissionais das diversas áreas de conhecimento para partilhar com nossos alunos suas experiências do mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador. (2016)

No Quadro anterior, os professores bacharéis demonstraram conhecer perfeitamente a diferença entre um conhecimento e outro. Pimenta (2012) nos ajuda a diferenciar os tipos aqui exposto, ao ressaltar que o saber teórico/conhecimento são necessários ao desenvolvimento da docência, já que, conhecer significa a consciência do conhecimento adquirido para produção de novas teorias na construção de uma sociedade; já os saberes da experiência são expressos por meio de lembranças e conhecimentos apreendidos ainda na graduação e que perduram por toda vida profissional que se tornam experiências socialmente cumuladas e posteriormente aplicadas na profissão. Acrescenta Tardif (2014), que esses saberes profissionais estão associados as suas fontes e aquisição em lugares apropriados para tal, e que se desenvolvem nos momentos e fases de sua construção.

Ainda convém lembrar na manifestação de “Tauari” quanto aos saberes da experiência. Em sua exposição oral foi interessante o fato de selecionar a “casa – ambiente social” como fonte de saberes da experiência, com efeito, Tardif (2014) ao discutir a questão dos vários saberes docentes, elenca como um dos primeiros, os saberes pessoais dos professores, que advém da família e do ambiente de vida, o que torna a fala do entrevistado um fato. “Do mesmo modo, os saberes profissionais específicos, isto é, aqueles que fornecem os quadros gerais que orientam a transmissão dos saberes escolares, são fornecidos aos professores nos cursos de formação inicial, sob a forma de saberes pedagógicos” afirma Cordeiro (2007, p.60), o que se torna um grande desafio aos professores bacharéis, pois, pelo que foi exposto até o momento, muitos deles não tiveram contato com esse conhecimento mais elaborados da docência.

Em razão disso, os pesquisados foram conduzidos a responder quais conhecimentos então, são necessários ao pensar, o fazer e o sentir docente. Esta questão, no rol das demais, suscitou grandes sentimentos nos entrevistados, em virtude de, distinguir verdadeiramente, o sentimento de ser professor e contribuir na EPT para uma formação de qualidade e que promova a emancipação dos cidadãos lá inseridos. Apontaram nesse sentido que, o pensar docente envolve, entre outras questões, responsabilidade, visão de mundo, compromisso com o próximo, busca por conhecimentos sempre e capacidade crítico-reflexiva.

Nessa direção, selecionamos alguns fragmentos que demonstram o pensar docente na percepção dos entrevistados.

O pensar docente deve se pautar principalmente na questão de como irá se formar um cidadão técnico no decorrer do curso [...] (IPÊ)
Importante no pensar, é trazer uma consciência de que a docência é fundamental a tudo é o princípio básico de uma educação [...] (PINUS)

Eu acho que o pensar docente passa muito pela responsabilidade do que você tem que passar para o outro [...] (ARAUCÁRIA)

Nesse ínterim, é importante ressaltarmos o compromisso com a carreira docente que esses professores assumiram no desenvolvimento da profissão que aparece personificado em suas falas na formação dos cidadãos que fazem parte da EPT. Nos valem de Tardif (2014) já apontava para essa realidade ao mencionar que:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais aos mesmo tempo. (Ibidem, p.128, grifo do autor)

Fica evidente na compreensão dos professores a essência da profissão docente expressada sob a forma de compromisso com a educação, com o cidadão e com a sociedade, coadunado de maneira perfeita com a visão do autor citado anteriormente. Com relação ao fazer docente, concordam que é um misto entre a formação e a prática da sala de aula, na organização de atividades e repasse de conhecimento, como enfatiza suas manifestações.

O fazer creio que seja um misto, de formação e de prática, nós temos que estar em sala de aula para conhecer como que vai ocorrer aquele processo [...] (JATOBÁ)

É bem mais complicado, já requer um pouco mais de trabalho, principalmente na questão do controle, na questão da organização da minha aula que passa desde um plano de aula até a avaliação [...] (TAUARI)
[...] como eu falei, se tem a teoria nós temos que ter a prática [...] (CEDRO).

As impressões dos professores bacharéis revelam de forma específica o que é o fazer docente e suas interfaces no interior da EPT. Na concepção de Pimenta (2012), a dinâmica do trabalho docente, para além de sua especificidade, complexidade e riqueza, evidencia a necessidade de um profissional qualificado para tal. Sobre a formação de professores da EPT, concordamos com Oliveira (2005) ao criticar, que no Brasil, a formação desse professor vem sendo tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório. Assevera a autora ao citar programas de formação que se desenvolvem sem superação das situações vigentes, com ausência de políticas públicas que validem o saber sistematizado próprio, hoje, da EPT.

Por fim, analisamos o que pensam sobre o sentir docente. Na percepção dos pesquisados, seria estar em sala de aula preparado para o desafio do conhecimento e de seu desenvolvimento profissional, não obstante, Tardif (2014) argumenta que muitos professores ao entrarem em sala de aula no início da carreira sentem que estão mal preparados,

principalmente no que se refere as dificuldades da sala de aula, onde só a prática aliada às suas experiências lhes permite desenvolver em termos profissionais.

A classe dos professores bacharéis é tida como um grupo de profissionais que atuam na docência por relações de suas áreas de formação, como mostra a citação a seguir:

Por sua vez, da parte desses professores e no interior da própria área, quanto à natureza da função docente, há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional na área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar ou que se leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas como um profissional de outra área e que nela também leciona. (OLIVEIRA, 2005, p.33)

Sobre a formação de professores, bem como das políticas relacionadas a EPT, e nos levantamentos realizados foi possível constatar pouca atenção ao embasamento teórico-científico e metodológico acerca da profissionalização de bacharéis docentes para tornar-se professores, que é reforçado pelo pensamento da autora antes citada, o que tem dificultado a construção de uma concepção acerca do professor da referida modalidade. Diante desses impasses, os pesquisados relataram sobre o sentir docente, como seguem alguns relatos:

[...] a docência precisa disso, se entregar por inteiro. (PINUS)
[...] na verdade eu me imagino voltando para o mercado e dando aula, mas o contrário não. (ARAUCÁRIA)
[...] mas avaliando a minha atuação hoje em dia, já não consigo me ver sem a sala de aula, foi algo que despertou a partir da minha prática o gosto pela docência. (EUCALIPTO)
[...] me vejo como a pessoa que está dando os primeiros passos para os alunos, que eles estão se inspirando, por estar ministrando os conteúdos, mostrando para eles como fazer, de que maneira fazer, o trabalho, as experiências (CEDRO)

Na leitura do que disseram os bacharéis entrevistados, é possível avaliar que no exercício de sua profissão, consideram-se sim, professores. Nos argumentos de Pimenta (2012) sobre a formação da identidade profissional (outro tema também discutido neste estudo) é concebido que ela se constrói por meio do significado social da profissão e da revisão das tradições da atividade realizada. De posse das impressões dos entrevistados, podemos chegar a um perfil docente que é defendido por Rehem (2009), quando exalta uma postura transdisciplinar do professor bacharel, o que inclui dimensões técnicas, metodológicas, sociais e individuais, com posição social autônoma e que não precisa de submissão dependente para exercer sua função.

CONCLUSÃO

Diante da realidade do cotidiano escolar na EPT, e de seu caráter dinâmico com o avanço das relações de trabalho, é necessário que as práticas pedagógicas, principalmente os saberes pedagógicos em ação nas salas de aula do ensino profissional, sejam capazes de ultrapassar as barreiras impostas pela própria característica da sociedade brasileira, já que a prática pedagógica na EPT é fruto de grandes debates quanto a aplicação dos saberes dirigidos a vida no trabalho, especialmente na escolha das metodologias mais adequadas na construção dos conteúdos e que a avaliação da aprendizagem seja condizente com o nível dos educandos.

Estas situações têm impulsionado grande parte dos professores à formação continuada na premissa do enriquecimento teórico necessário a uma prática docente mais efetiva, uma vez que, essa formação continuada é rica e complexa, com vistas ao aumento da bagagem acadêmica de conhecimento do professor e determinante para o melhoramento de sua prática.

Confirmamos, neste estudo, o saber pedagógico como importante aliado nesse processo, já que permite ao docente, uma gama de estratégias de ensino capazes de promover uma educação de qualidade nas salas de aula da modalidade de ensino aqui exposta, contribui fortemente para efetividade do trabalho docente e permite que outras capacidades humanas sejam afloradas na concretude da ação dos professores.

Cabe avaliar também, que não há, com relação aos saberes pedagógicos uma clareza por parte dos professores entrevistados. Por vezes, confundem os saberes docentes e relatam ações impulsionadas por suas experiências, pela convivência com outros professores e agem por tentativas e erros. É importante compreender que isto pode ocasionar uma má formação dos cidadãos que buscam na EPT uma forma de ingresso no mundo do trabalho, causar descredito da modalidade de ensino e até provocar a desvalorização docente.

Diante desse contexto, é oportuno retomar a questão da profundidade que toma formação docente para EPT e que tem exigido nos últimos anos, grandes esforços dos professores bacharéis, principalmente pelo processo acelerado da tecnologia que imprime sobre o trabalho docente forte articulação de seus saberes. Essas demandas são resultado da reestruturação produtiva e organizacionais, do sistema econômico que vivemos, por estar também intimamente ligadas aos contextos histórico, tecnológico e cultural em que acontecem e que os professores precisam ter firmeza no desenvolvimento de sua profissão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A Educação Profissional no Pará**. Belém, EDUFPA, 2007.

BATISTA, Roberto Leme. Trabalho, educação e a ideologia da cidadania. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A escola e a produção de saberes. In: RIBAS, Mariná Holzmann *et al.* **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. 29.ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização de professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia Vitória S. Et al. **Diálogos sobre trabalho: perspectiva e multidisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópoles: RJ: Vozes, 2014.

AS PRODUÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ANPED E NOS ANAIS DO CONBRACE/CONICE DE 2007 A 2015

Rafael Costa Martins
rafamartins30@yahoo.com.br
UFPA

Arlete Maria Monte de Camargo
arlete.camargo@globo.com
UFPA

RESUMO: O presente artigo aborda a temática Estágio Supervisionado (ES) em Educação Física (EF), através das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de dados da ANPED e Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte CONBRACE/CONICE, relativas ao período de 2009 a 2013 e 2007 a 2015, respectivamente. Objetivou-se socializar e discutir os conhecimentos produzidos na área da EF no que tange ao tema ES, realizando um mapeamento dessas produções, identificando como a temática vem sendo abordada. Os procedimentos metodológicos pautaram-se no levantamento das produções relativas ao tema por meio dos descritores: EF, ES, Formação de Professores, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico (SEVERINO, 2007). Os parâmetros disponíveis que serviram de base para este trabalho foram: Grupo de Trabalho, ano de publicação da produção, título do trabalho, autor e autores mais utilizados para elaboração de seus referenciais teóricos. Os resultados indicaram que existem poucas produções sobre o tema pesquisado e que há a necessidade de ampliação e aprofundamento de pesquisas desta temática na área da EF.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Supervisionado; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A educação tem sido um campo de investigação crescente no atual cenário brasileiro, principalmente no que se refere às pesquisas sobre formação docente, seus paradigmas formativos apresentados na formação inicial, é de suma importância para verificar de maneira concreta as concepções de prática docente de quem materializa a formação. Além disso, a temática – formação de professores – está significativamente atrelada a um processo de mudanças e reformulações curriculares que vem sendo reivindicada, por instituições representativas da comunidade científica, engendrada no interior de um projeto mais amplo de transformação da sociedade.

O processo de formação deve ser entendido como um processo sempre inacabado, em constante movimento de renovação e a escola reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma

identidade profissional, além disso, o contexto histórico da formação profissional sobre profundas transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais e culturais, exigindo a reestruturação da sociedade nos mais diversos setores (NÓVOA, 1992).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), caracteriza-se como um momento de ensino e aprendizagem no processo de formação, principalmente no que diz respeito aos cursos de graduação em licenciaturas – destaco aqui o curso de Licenciatura em Educação Física – e ainda, apresenta-se como fundamental na construção de conhecimentos para a formação desses futuros professores Licenciados em Educação Física.

Ou seja, o ECS, apesar de apontar limites, fragilidades e contradições em suas vivências, vem demonstrando possibilidades de uma significativa prática docente crítica e problematizadora da realidade educacional tanto para os estudantes em formação quanto para os professores orientadores que acompanham esse processo na formação inicial os acadêmicos.

Este estudo desenvolveu-se através de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico (SEVERINO, 2007, p. 122), com o objetivo de socializar e discutir os conhecimentos do Estágio Supervisionado (ES) na área da Educação Física (EF), por meio de um mapeamento da produção acadêmica relativo ao tema, baseado nos seguintes bancos de dados: trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 2009 a 2013, e nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONBRACE/CONICE, de 2007 a 2015.

O Estágio Supervisionado como formador da profissão docente

Para Pimenta e Lima (2012, p. 61), “o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Em relação à construção da identidade, recorro à Nóvoa (1992) para quem,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Desta forma, denominada ECS, contribui de maneira direta na formação do professor, e de sua identidade profissional, pois ao ter a experiência do estágio, o aluno, futuro professor, passa a perceber o funcionamento de seu local de futura atuação, como por exemplo, a escola (sua organização, seus espaços físicos, sala de aula, quadra poliesportiva, e seu entorno).

Para Pimenta e Lima (2012),

O papel do professor traz para o indivíduo a necessidade de um preparo para o desempenho adequado, além de saber os conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, alia-se ao domínio de recursos teóricos e metodológicos para transmissão, partilha e socialização dos conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 65).

A formação identitária profissional, segundo Dubar (2012, p. 356) traz contribuições acerca dessa questão alegando que o reconhecimento social, das funções sociais ocupadas por trabalhadores, chamada de profissão, devem ser compreendidas como um avanço na estruturação da própria profissionalização, pois esta ocorre em um processo mais amplo, ao longo de sua trajetória social e organização funcional, através de sua estruturação, de seus próprios estatutos e espaços de atuação, e não somente definidas por suas atividades desenvolvidas, pois estas, neste caso, fazem parte do processo como um todo.

O mesmo autor vem afirmar que a profissionalização vai sendo construída a partir das relações sociais existentes entre sujeitos, os quais estes podem ser professores, técnicos em educação, diretores, enfermeiros, técnicos em enfermagem, médicos, etc., a partir destas especificações cria-se as funções que cada sujeito vai adquirindo na sociedade, de maneira hierarquizada, colocando-os, muitas vezes, em situações de prestígio e/ou desprestígio social, vindo a influenciar diretamente nas vantagens profissionais, como por exemplo, reconhecimento do nome da profissão, área de atuação, questões salariais, instrumentos de trabalho específicos etc (DUBAR, 2012, p. 354).

Ou seja, a socialização profissional é um processo de mudança para o sujeito em socialização, que passa a incorporar concepções de uma comunidade profissional e a comungar de comportamentos e perspectivas, valores e crenças que são comuns ao exercício da profissão, e que influenciarão a construção da identidade enquanto professor e os conduzirão a ações alinhadas a tais percepções.

Desta forma, o ECS é uma disciplina que pode contribuir de maneira direta na formação do professor, e de sua identidade profissional, pois ao ter a experiência do estágio, o aluno, futuro professor, passa a perceber o funcionamento de seu local de futura atuação,

como por exemplo, a escola (sua organização, seus espaços físicos, sala de aula, quadra poliesportiva, e seu entorno). Além disso, possibilidade de conhecer suas dificuldades nas condições de trabalho, no que diz respeito a estrutura física, seus recursos materiais, questão salarial e curricular.

O ECS é um momento pedagógico característico da formação inicial docente, o qual objetiva-se complementar os conhecimentos teóricos apreendidos em sala de aula, vivenciando-os na prática durante determinado período da graduação, em que pode permitir ao aluno/estagiário exercer de maneira concreta sua atuação profissional, fazendo-o descobrir peculiaridades de sua área de formação. Porém, quando alguns alunos estão cursando a disciplina, e principalmente quando estão *in locus* observando, atuando e ao mesmo tempo pesquisando sobre a prática docente, não conseguem perceber a relação da teoria com a prática, que fora ministrada pelo professor orientador da disciplina.

Para Freitas (1996) a superação da fragmentação teoria x prática irá ocorrer a partir da compreensão e materialização da ação do professor enquanto trabalho pedagógico, ou seja, eliminar a dicotomia trabalho intelectual x trabalho manual, se faz necessário neste contexto educacional pelo professor responsável pela disciplina. Desta forma, a concepção fragmentada na formação docente, em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo de atuação profissional é o espaço para a prática, é uma das responsáveis pelas desarticulações desses elementos, contribuindo de certo modo, para que as ações do ECS se concentrem apenas nos aspectos burocráticos.

Há um reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. “A dissociação entre teoria e prática ai presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicar por que o estágio é teoria e prática e não teoria *ou* prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41).

O ECS constitui parte integrante da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, representa para o aluno/estagiário um momento de vivenciar e consolidar os conhecimentos exigidos para sua atuação como professor, sob a devida supervisão de um professor do ensino superior habilitado e qualificado, que é o professor orientador, responsável pelo encaminhamento das atividades desenvolvidas na disciplina, e é quem irá direcionar o aluno/estagiário para as tarefas que lhe cabe enquanto aluno, futuro professor.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A busca dos trabalhos foi realizada nos bancos de dados de grande relevância nacional na área da pesquisa em Educação e em EF, como por exemplo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), devido esta Associação possuir grande dimensão de pesquisa na área da educação, mantendo vínculo com dois campos de interesse relacionados entre si, que é a Pós-Graduação em Educação e a produção e disseminação do conhecimento nesta mesma área, e nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONBRACE/CONICE, que é um Congresso de referência na área da EF, em nível nacional e internacional, sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹⁴⁴.

Os Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

Buscou-se uma revisão bibliográfica no acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Grupos de Trabalhos (GT's) de Didática – GT4 e Formação de Professores – GT8, os quais revisou-se desde a 32ª edição, ocorrida no ano de 2009, até a edição de número 36º, realizada no ano de 2013. Verificou-se no GT4 de Didática, que os trabalhos que se relacionam com o tema de pesquisa aparecem nas edições: 34º, 35º e 36º, que correspondem aos anos de: 2011, 2012 e 2013, respectivamente. No GT8 de Formação de Professores, os trabalhos que se relacionam com a temática, aparecem nas edições: 32º, 35º e 36º, que correspondem aos anos: 2009, 2012 e 2013, respectivamente. Porém, verificou-se que não há nenhum trabalho que tenha relação entre o ES e a área da EF. A seguir, a tabela mostra a quantidade de trabalhos publicados, selecionados e analisados na pesquisa.

GT4 - DIDÁTICA				GT8 – FORMAÇÃO DE		
REUNIÃO/ANO	GT4	SELECIONADOS	ANALISADOS	GT8	SELECIONADOS	ANALISADOS
32º/2009	12	04	-	21	07	02
33º/2010	13	02	-	21	01	-
34º/2011	13	03	01	22	01	-
35º/2012	21	05	01	22	03	01
36º/2013	09	03	01	18	02	02
TOTAL	68	17	03	104	14	05

¹⁴⁴ O CBCE, foi criado em 1978 e caracteriza-se como uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área da Educação Física e Ciências do Esporte. Possui secretarias em diversos estados brasileiros, é organizado em Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's).

PROFESSORES

A seleção dos textos pesquisados, apresentados nas tabelas acima e que serviram de base para coleta de dados, foi feito da seguinte maneira: primeiro, fez-se uma leitura preliminar dos títulos dos artigos disponíveis em cada um dos GT's; em seguida, procedeu-se a leitura dos resumos, e levou-se em consideração as palavras-chave, EF, ES e Formação de Professores. Por conseguinte, realizou-se uma nova seleção, com base nos textos que apresentavam um potencial direto de diálogo com o tema.

Com base dos trabalhos coletados, no GT4 - Didática, o qual o total somou-se 68 (sessenta e oito) trabalhos, selecionou-se 17 (dezesete), dos quais, apenas 03 (três) foram analisados, demonstrando uma evidente escassez na produção do tema relacionado nesta pesquisa. Porém, algo que chama a atenção é o número de produção no ano de 2012, na 35ª edição do evento, contabilizando 21(vinte e um) trabalhos.

Já com relação aos trabalhos do GT8 - Formação de Professores, verificou-se um total de 104 (cento e quatro) trabalhos publicados, dos quais selecionou-se 14 (quatorze), e analisou-se apenas 05 (cinco), evidenciando também uma escassez na produção do tema pesquisado, ficando perceptível na edição 35ª, ano de 2012, a qual tiveram 22 (vinte e dois) publicações e apenas 01 (um) trabalho analisado. A tabela a seguir, mostra em detalhes as principais informações sobre os trabalhos analisados.

GT/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	AUTORES MAIS UTILIZADOS
GT 4/2011	O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática de uma IES pública.	Nadiane Feldkercher; Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves Pinto.	Azevedo (2006, 2008); Fazenda (1991); Pimenta (2004); Lima (2009)
GT 4/2012	Aponte o lápis, coles os bilhetes...sim professora!: a socialização entre alunos estagiários e professoras em exercício.	Márcia Regina do Nascimento Sambugari.	Helena Freitas (1996); Pimenta e Lima (2004).
GT 4/2013	Estágio de docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma perspectiva de formação pedagógica.	Maria Márcia Melo de Castro Martins; Maria Marina Dias Cavalcante.	Cunha (1998, 2009, 2010); Lima (2012); Nóvoa (1995); Pimenta (2008, 2009, 2011)
GT 8/2009	Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.	Gianine Maria de Souza Pierro; Helena Amaral da Fontoura.	Libâneo (2003); Nóvoa (2003, 2004); Pimenta e Lima (2004); Tardif (2002).
	Orientadores de estágio curricular: aspectos relevantes à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.	Paula Gaida Winch. Priscila Andrade	André (2002, 2006); Pimenta e Lima (2004). Candau (1988); Gatti e Barreto (2009); Nóvoa (1992, 2007);

GT 8/2012	Anatomia e fisiologia de um estágio.	Magalhães Rodrigues.	Pimenta (1994); Pimenta e Lima (2008); Tardif (2002, 2008); Tardif e Lessard (2008)
GT 8/2013	Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular.	Maria da Assunção Calderano.	Helena Freitas (1996); Gatti (2011); Gatti e Barreto (2009); Pimenta e Lima (2004).
	Interventoria: uma proposta de acompanhamento de estagiários.	Marina Cyrino; Samuel de Souza Neto.	Nóvoa (2011); Pimenta e Lima (2011);

Os trabalhos analisados do GT4 – Didática, trazem reflexões sobre a formação de professores através da vivência nos ES, no que tange saber como se dá a formação nos cursos a distância, ou de que forma ocorre a formação a partir dos estágios de docência universitária. Nesse último, cujo o título do trabalho é: “Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica”, as autoras abordam a importância dos alunos da pós-graduação *stricto sensu* de vivenciar o Estágio em Docência. A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) sujeitos, e chegou-se à conclusão de que se faz necessário a presença dos professores titular da disciplina para contribuir na formação docente dos futuros professores que atuarão na graduação, pois sabe-se que a pós-graduação *stricto sensu* tem o objetivo precípuo de formar pesquisadores, por isso a necessidade de trazer reflexões sobre como ser professor.

Os trabalhos referentes ao GT 8 – Formação de Professores abordam a formação de professores através da disciplina ES; dos 05 (cinco) trabalhos analisados, 02 (dois) têm destaques: o primeiro: “Orientadores de estágio curricular: aspectos relevantes à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação”, evidencia a importância da função do professor orientador na disciplina Estágio Supervisionado, focando na orientação dos futuros professores, sendo o professor orientador considerado um formador profissional e de opiniões. O segundo trabalho é denominado: “Anatomia e fisiologia de um estágio”, cuja sua autora, faz uma análise da relação do Estágio Supervisionado com seu *lôcus* de atuação e vivência, a escola, levando em consideração os sujeitos que fazem parte de todo esse contexto, os estagiários, o professor orientador, o professor colaborador, diretores e alunos da escola, concluiu-se que se faz necessário o envolvimento de todos neste processo de ensino-aprendizagem.

Com base nos trabalhos analisados no referido período, de 2009 a 2013, os quais ambos os GT's de Didática e Formação de Professores, somam-se 172 (cento e setenta e dois) trabalhos publicados, obteve-se apenas 08 (oito) publicações analisadas, somando os dois

GT's, vale ressaltar que devido à total inexistência de publicações relacionadas a Educação Física e Estágio Supervisionado, optou-se por analisar todos os trabalhos referentes a temática Estágio Supervisionado, considerando a importância deste conteúdo para a formação e instrumentalização da área da Educação Física.

Apesar da grande maioria dos trabalhos não terem sido analisados, justamente por não apresentarem relação direta com a temática, percebeu-se que a pesquisa aqui desenvolvida no banco de dados da ANPED é pertinente, pois vem desvelar a necessidade de ampliar as pesquisas na área da Educação e EF no que tange ao ES.

Os Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONBRACE/CONICE

Escolheu-se os Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONBRACE/CONICE, pois é um evento de grande referência na área da EF em nível nacional e internacional, e ocorre de dois em dois anos, reunindo diversos trabalhos de diferentes temáticas.

É importante ressaltar, que a pesquisa realizada no banco de dados dos Anais do CONBRACE/CONICE, ocorreu no período de 2007 a 2015, diferentemente das análises anteriormente realizadas, as quais foram no período de 2009 a 2013, devido a necessidade de corresponder ao tempo de pesquisa analisado, ou seja, o tempo de 05 (cinco) anos, pois caso escolhêssemos o mesmo período, 2009 a 2013, seriam analisados apenas 04 (quatro) anos em virtude do Congresso CONBRACE/CONICE ocorrer de dois em dois anos.

GTT5 - ESCOLA

GTT6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

ANO	TRABALHOS	SELECIONADOS	ANALISADOS	TRABALHOS	SELECIONADOS	ANALISADOS
2007	40	-	-	45	06	06
2009	55	01	-	58	07	06
2011	69	-	-	89	07	06
2013	119	02	02	71	07	03
2015	169	02	01	98	11	05
TOTAL	412	07	03	316	38	26

O Congresso CONBRACE/CONICE, possui 13 (treze) Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's)¹⁴⁵, dos quais foram selecionados para análises e coletas de dados apenas

¹⁴⁵ GTT 01 – Atividade Física e Saúde; GTT 02 – Comunicação e Mídia; GTT 03 – Corpo e Cultura, GTT 04 – Epistemologia; GTT 05 – Escola; GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho; GTT 07 – Gênero; GTT 08 – Inclusão e Diferença; GTT 09 – Lazer e Sociedade; GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte; GTT 11 – Movimentos Sociais; GTT 12 – Políticas Públicas e GTT 13 – Treinamento Esportivo.

dois, o GTT5 – Escola e o GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, por apresentarem mais afinidade ao tema pesquisado. A seleção dos textos pesquisados, apresentados nas tabelas acima e que serviram de base para coleta de dados, foi feito da mesma maneira que as demais seleções anteriores, seguindo os seguintes passos: primeiro, fez-se uma leitura preliminar dos títulos dos artigos disponíveis em cada um dos GTT's; em seguida, leram-se os resumos desses textos levando-se em consideração as palavras-chave, EF, ES e Formação de Professores. Por conseguinte, realizou-se uma nova seleção, com base nos textos que apresentavam um potencial direto de diálogo com o tema.

Com base nos trabalhos coletados, no GTT5 - Escola, o qual o total somou-se 412 (quatrocentos e doze) trabalhos, selecionou-se 07 (sete), dos quais, apenas 03 (três) foram analisados; 02 (dois) no ano de 2013 e apenas 01 (um) no ano de 2015, e nenhum trabalho sobre a temática ES nos demais anos 2007, 2009 e 2011, evidenciando poucas produções sobre a temática pesquisada.

Já com relação aos trabalhos do GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, verificou-se um total de 316 (trezentos e dezesseis) trabalhos publicados, dos quais selecionou-se 38 (trinta e oito), e analisou-se 26 (vinte e seis); 06 (seis) no ano de 2007, 06 (seis) no ano de 2009, e novamente 06 (seis) no ano de 2011, 03 (três) no ano de 2013 e 05 (cinco) em 2015, evidenciando neste caso, um número considerável de produções e publicações sobre o tema ES. A tabela a seguir, mostra em detalhes as principais informações sobre os trabalhos analisados.

GT/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	AUTORES MAIS UTILIZADOS
GTT 5/2013	A utilização do vídeo e o ensino de atitudes e conceitos no estágio supervisionado.	Diego Henrique da Cunha; Isabela Flausino de Campos; Marcus Vinicius de Ávila Torres.	Pimenta (2006).
	Contribuições do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica da Educação Física escolar.	Eliene Lacerda Pereira; Moisés Sipriano de Resende.	Coletivo de Autores (2009); Luiz Freitas (1991); Saviani (2006, 2008); Silva (2009, 2010).
GTT 5/2015	A relação entre atuação dos estágios supervisionados no PIBID: implicações no processo inicial de formação em educação física.	Amanda Azevedo Santos.	Pimenta e Lima (2014); Ventrone (2011).
	O estágio curricular supervisionado do curso de educação física do IPA: a visão dos sujeitos envolvidos.	Alexandre Scherer.	Informação não encontrada. ¹⁴⁶

¹⁴⁶ Os Anais pesquisados eram de um caderno de Anais impresso, o qual continha somente os resumos do evento, sem o texto completo, não apresentando nenhum autor citado em seus resumos.

GTT 6/2007	Estágio supervisionado e formação contínua: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de educação física.	Kalline Pereira Aroeira.	Informação não encontrada.
	Interfaces da disciplina estágio supervisionado na formação continuada de docentes de educação física.	Elaine de Brito Carneiro.	Informação não encontrada.
	Fundamentos teórico-práticos na disciplina estágio supervisionado: contribuições para a docência e a formação profissional a partir de elementos didáticos.	André Malina; Ângela C. B. de Azevedo.	Informação não encontrada.
	O professor como investigador de sua prática: o estágio supervisionado como possibilidade.	Anelise Pieniz Lunge; Cíntia Muller Angulski.	Informação não encontrada.
	O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades.	Raquel Cruz Freire.	Informação não encontrada.
GTT 6/2009	A formação de professores de Educação Física na Educação Infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG.	Renata Linhares; Rosirene Campelo dos Santos.	Luiz Freitas (2006); Saviani (2007, 2008); Sayão (1997, 2002); Tardif (2002).
	O estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física.	Luciane Cristina Arantes da Costa; Vânia de Fátima Matias de Souza; Ieda Parra Barbosa-Rinaldi.	Pérez Gómez (1992); Schon (1992);
	Diferentes perspectivas para a estrutura e funcionamento do estágio supervisionado em Educação Física.	Ledyjane Mendes Macêdo; Paulo Educardo Gomes de Barros; Janice Guimarães de Carvalho; Rosângela Ramos Veloso Silva	Lima (2007); Piconez (1998, 2005); Pimenta (1997).
	Mapeamento da produção de conhecimento sobre estágio supervisionado em Educação Física em periódicos: 1930-2000.	Silvana Ventrin; Andréa Brandão Locatelli; Érica Bolzan; Grasiela Martins Lopes Poleze.	Ferreira Neto (1998, 2002);
	Investigando a prática pedagógica escolar através do estágio supervisionado.	Analise Ferreira Lieniz Lunge; Ivana Lima Martins Schneider.	Gasparin (2005); Libâneo (1994); Saviani (1984).
	Estágio supervisionado no curso de Educação Física CAC/UFG: um relato de experiência.	Leomar Cardoso Arruda; Maristela Vicente de Paula; Rodrigo Graboski Gratti.	Pimenta e Anastasiou (2002);
	A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física.	Janaina Vargas Nascimento; Tatiane Tavares Ramos; Kalline Pereira Aroeira.	Barreiro e Gebran (2006); Pimenta (2006); Pimenta e Lima (2004); Tardif (2002)
	A formação de professores de Educação Física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados	Érica Bolzan; Grasiela Martins Lopes Poleze; Silvana Ventrin.	Pimenta e Lima (2004); Tardif (2008).
	Avanços e desafios na construção coletiva de um projeto de estágio num currículo de licenciatura ampliada: a experiência da ESEFFEGO/UEG.	Lílian Brandão bandeira; Proscilla de César Antunes; Néri Emílio Soares Junior; Renata	Pérez Gómez (1992); Saviani (1997); Taffarel (1993, 2005); Veiga (2009).

GTT 6/2011		Linhares.	
	Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado na FEF/UFG: continuidades, rupturas e contradições com a reforma do currículo de licenciatura a partir de 2007.	Ana De Pellegrin; Anegleyce Teodoro Rodrigues; Eliene Lacerda Pereira; Hugo Leonardo Fonseca da Silva.	Candau (1988); Libâneo (1986); Luiz Freitas (1995); Saviani (1997).
	Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente.	Kátia Regina de Sá; Gounnersomn Fernandes; Liliana Borges.	Pimenta (2005, 2008); Pimenta e Lima (2008); Tardif (2000).
	Estágio supervisionado de observação: um relato de experiência no curso de licenciatura em educação física.	Aládia Cristina Rodrigues Medina; Paola Luzia Gomes Prudente.	Pimenta (2005). Piconez (2006)
GTT 6/2013	O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física.	Angélica Madela; Lílian Beatriz Schwinn Rodrigues; Carla dos Reis Rezer.	Pérez Gómez (1995); Nóvoa (1992); Lima (2001); Pimenta (2001); Pimenta e Lima (2006); Tardif (2002, 2005)
	O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio.	Kalline Pereira Aroeira; Renilton	Nóvoa (1991); Pimenta e Lima (2004); Tardif e Lessard (1991).
	Tendências e o estágio supervisionado.	Oliveira Santos. Mara Barbosa Medeiros.	Coletivo de Autores (1992); Darido (2003, 2004); Luiz Freitas (1995);
GTT 6/2015	Pibid e Estágio Supervisionado: analisando e repensando os espaços de formação inicial docente em educação física.	Michelle Cristina Ribeiro Santiago	Pimenta e Lima (2004); Ventorim (2011).
	Pibid e Estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 e 2013).	Diana Martins Tigre; Augusto Cesar Rios Leiro.	Pimenta e Lima (2012).
	Didática e o estágio em Educação Física: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas.	Kalline Pereira Aroeira.	Pimenta (1995, 2002, 2010); Pimenta e Lima (2004); Veiga (1989).
	O estágio curricular supervisionado e a constituição dos professores/formadores na escola.	Alexandre Scherer.	Helena Freitas (1996); Pimenta (1995); Tardif e Lessard (1991).
	Formação inicial e docência universitária: reflexões a partir das experiências vividas na disciplina estágio supervisionado em educação física na educação infantil.	Angélica Caetano; Alessandra Galve Gerez; Lígia Ribeiro Silva Gomes.	Cunha (2005, 2006, 2010); Pimenta e Lima (2010); Pimenta e Anastasiou (2010).

Os trabalhos publicados no GTT5 – Escola, nos anos de 2013 e 2015, são 03 (três), dos quais 02 (dois) se destacam. O primeiro, cujo título é: “A utilização do vídeo e o ensino de atitudes e conceitos no estágio supervisionado” aborda a discussão e reflexões sobre a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I, de como utilizar os recursos audiovisuais como ferramentas pedagógicas para o ensino dos conteúdos conceituais e

atitudinais. O segundo, com o título “Contribuições do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica da Educação Física escolar”, procurou investigar a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação dos estudantes, professor colaborador e para a escola, onde observou-se as aulas de Educação Física e entrevistou-se o professor desta disciplina, verificou-se que não somente o professor colaborador adquire novos conhecimentos e metodologias, mas também a escola.

Os trabalhos publicados no GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, no ano de 2007, totalizaram 06 (seis) publicações, dos quais 04 (quatro) têm destaque, sendo o primeiro com o título “O estágio curricular supervisionado do curso de educação física do IPA: a visão dos sujeitos envolvidos”, objetivou compreender como os sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado, do curso de Educação Física do IPA veem esta atividade, utilizou-se a metodologia descritiva qualitativa, e concluiu-se que o Estágio Curricular Supervisionado do IPA é relevante para a formação inicial do professor de Educação Física e na construção e sua identidade. O segundo, sob o título “Fundamentos teórico-práticos na disciplina estágio supervisionado: contribuições para a docência e a formação profissional a partir de elementos didáticos”, objetivou contribuir para o fazer pedagógico contínuo, a partir da problematização da disciplina Estágio Supervisionado em ambientes formais e não formais, discutindo-se a elaboração de relatórios da disciplina. O terceiro trabalho, com o título “O professor como investigador de sua prática: o estágio supervisionado como possibilidade”, analisou a percepção dos formandos do curso de graduação em Educação Física, da Universidade de Tuiuti do Paraná, buscando compreender as principais expectativas dos mesmos, quanto as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, seus resultados apontaram a necessidade mais investigação da prática do campo de Estágios, para a formação dos graduandos. O quarto, sob o título “O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades”, tratou da formação de professores de Educação Física na UEFS, tendo como objetivo colaborar com as referências sintonizadas à formação omnilateral na (re)organização do Estágio Supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores em Educação Física, analisando os documentos da UEFS e das orientações gerais para sua formação.

No ano de 2009, foram também publicados 06 (seis) trabalhos, cujo primeiro, sob o título de “A formação de professores de Educação Física na Educação Infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG” traz um relato de experiência tentando identificar analisar a organização do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação

Física da Universidade Federal de Goiás, tendo como objetivo de compartilhar o processo de prática de ensino de intervenção e investigação na Educação Infantil. O segundo, “O estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física”, trata sobre a contribuição do Estágio Supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física; pesquisa realizada com 19 acadêmicos, os quais reconheceram a importância do Estágio em suas formações. O terceiro trabalho “Diferentes perspectivas para a estrutura e funcionamento do estágio supervisionado em Educação Física”, aborda a estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado Curricular em curso de Licenciaturas, a partir de experiências vivenciadas por instituições de ensino superior; foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores de instituições federais, concluindo que ambos conhecer os aspectos epistemológicos da disciplina. O quarto trabalho, “Mapeamento da produção de conhecimento sobre estágio supervisionado em Educação Física em periódicos: 1930-2000” tratou sobre o mapeamento de textos sobre Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física, de 1930 a 2000; esse, mapeamento foi importante para análise do conhecimento na área da Educação Física. O quinto trabalho, “Investigando a prática pedagógica escolar através do estágio supervisionado”, tratou sobre a atuação, organização e planejamento das aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir da disciplina Estágio Supervisionado III, no município de Concordia-SC; verificou-se um distanciamento e não cumprimento dos planejamentos realizados pelos professores do Ensino Médio, caracterizando uma improvisação nas aulas de Educação Física. O sexto trabalho, “Estágio supervisionado no curso de Educação Física CAC/UFG: um relato de experiência” trouxe um relato de experiência sobre a disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, buscando apresentar iniciativas pedagógicas que privilegiassem a formação de professores em professor-pesquisador.

Continuando com os trabalhos do GTT6, do ano de 2011, os quais correspondem também a 06 (seis) publicações, dos quais 03 (três) têm destaque, o primeiro com o título “A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física” realizou uma análise sobre a compreensão dos professores de Educação Física da Rede municipal de ensino de Vitória-ES e dos licenciandos em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, sobre a relação Universidade e Escola no desenvolvimento do Estágio Supervisionado e suas implicações na formação continuada dos professores e inicial dos acadêmicos, percebeu-se a construção dos saberes docentes e discentes para a formação em Educação Física. O Segundo trabalho, “Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio

Supervisionado na FEF/UFG: continuidades, rupturas e contradições com a reforma do currículo de licenciatura a partir de 2007”, buscou-se discutir os conceitos e princípios que fundamental o trato pedagógico da disciplina didática e prática de ensino do curso de licenciatura da FEF/UFG, no período de 1992 a 2007, a partir das mudanças ocorridas em 2005, quando a disciplina prática de ensino torna-se estágio supervisionado. O terceiro trabalho, “Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente” foi fruto de reflexões dos próprios professores da disciplina Estágio Supervisionado de uma faculdade particular e de estagiários de Educação Física, onde através das observações e registros, também foram aplicados questionários aos acadêmicos, revelou-se a relevância do Estágio como formação da identidade docente e de importância na formação inicial dos discentes.

No de 2013, ainda com nas produções do mesmo GTT6, foram publicados 03 (três) trabalhos dos quais 02 (dois) têm destaque. O primeiro, cujo título é “O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física” tratou sobre as experiências obtidas pelos estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, onde 12 estudantes foram os sujeitos da pesquisa, os quais apontaram o Estágio e a escola como um espaço importante para a formação, além de caracterizar como impar no exercício da docência em Educação Física. O segundo trabalho “O estágio supervisionado colaborativo no ensino médio”, analisou a potencialidade do trabalho colaborativo durante as atividades de supervisão e orientação dos estudantes do curso de Educação Física no âmbito do Ensino Médio, os resultados ancoraram-se na produção coletiva de saberes, configurando um amplo diálogo entre a universidade e a escola.

Continuando com as produções do mesmo GTT6, no ano de 2015, houve a publicação de 05 (cinco) trabalhos, dos quais 03 (três) têm destaque. O primeiro sob o título “Pibid e Estágio Supervisionado: analisando e repensando os espaços de formação inicial docente em educação física”, tratou sobre a dinâmica, experiências e impressões acerca das vivências obtidas no Estágio Curricular e no PIBID, como um processo de formação inicial docente, no curso de Educação Física da PUC-Minas, identificou-se aproximações e distanciamentos, potencialidades e fragilidades entre o Estágio e as ações do PIBID, sendo necessário repensar um novo diálogo entre a escola, a universidade e os acadêmicos. O segundo trabalho “Didática e o estágio em Educação Física: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas”, abordou a relação da Didática e o Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física, baseou-se na atuação em Estágio

Supervisionado utilizando os conhecimentos da Didática, resultando na formulação de possibilidades de práticas pedagógicas. O terceiro trabalho publicado teve o título de “O estágio curricular supervisionado e a constituição dos professores/formadores na escola”, tratou sobre uma análise realizada dos professores da escola pública que supervisionaram um Estágio Curricular Supervisionado no formato participativo, conclui-se que a pesquisa favoreceu na formação e aquisição de conhecimentos dos docentes.

Considerações Finais

Com base nos trabalhos selecionados e analisados verificaram-se diversos tipos de pesquisas relacionadas ao tema investigado, ES em EF, o qual é de extrema importância para esta área, pois como apresentou-se em alguns textos, há a necessidade de se reforçar a formação inicial dos acadêmicos desta licenciatura, dos professores colaboradores e inclusive dos próprios professores orientadores da disciplina, através dos conhecimentos provenientes do ES, sobretudo, no que tange, a apropriação da Didática e dos conteúdos pedagógicos que serão utilizados na prática pedagógica dos professores de EF em sua atuação escolar.

As análises dos trabalhos produzidos no período de 2007 a 2015, sobre ES em EF, refletem as principais questões referentes a esta temática pesquisada, expressando importantes elementos como a importância da participação dos professores orientadores no processo de acompanhamento dos estágios e o domínio do conteúdo referente a esta disciplina; a participação ativa dos professores colaboradores nas atividades desenvolvidas nas escolas durante o ES; o estreitamento da parceria da Universidade e escola e; o envolvimento e compreensão dos alunos/estagiários durante todo o processo da disciplina ES.

O balanço da produção escrita, também revelou uma escassez na produção no que tange ao tema ES em EF, pois como verificou-se na ANPED, no GT4 – Didática, de 68 (sessenta e oito) trabalhos publicados no referido período de 2009 a 2013, apenas 03 (três) foram analisados; no GT8 – Formação de Professores, dos 104 (cento e quatro) trabalhos publicados, apenas 05 (cinco) foram analisados, considerando que desses trabalhos analisados nenhum havia relação com a EF. Nos Anais do Congresso CONBRACE/CONICE, no período de 2007 a 2015, foi onde encontrou-se um número razoável de produções sobre o tema, no GTT5 – Escola, encontrou-se 412 (quatrocentos e doze) trabalhos publicados e apenas 03 (três) foram analisados, no GTT6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, dos 316 (trezentos e dezesseis) trabalhos encontrados, 26 (vinte e seis) foram analisados,

demonstrando qualidade em suas produções, porém, ainda sim, uma redução nas produções sobre o tema.

Referências

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FREITAS, H. C. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996).

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto (PT). Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GT 5 - ESTADO E POLITICA EDUCACIONAL

POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À DEFICIÊNCIA: REPERCUSSÕES LOCAIS

Hildete Pereira dos Anjos
hil_dos_anjos@hotmail.com
UFPA

RESUMO: Este artigo propõe uma síntese das políticas brasileiras de educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de relacioná-las com a repercussão na educação inclusiva estudada por pesquisadores da Amazônia. Adota como método a análise de conteúdo, tendo como material de trabalho a produção legal e a produção acadêmica. O eixo interpretativo da produção legal opõe assistencialismo a direito à educação. Conclui que a opção por um modelo único de atendimento através das salas de recursos revela a tendência à homogeneização, onde sobrevive o assistencialismo. A luta por educação como direito exige que a leitura das condições concretas da escola leve a outras reivindicações, tendendo a se ancorar e fortalecer em outras lutas populares. O estado, por outro lado, precisa reconhecer as especificidades das experiências, superando a tendência homogeneizante e centralizadora que tem assumido. As especificidades da geografia e da educação amazônica tendem a ser ignoradas tanto nas discussões sobre acessibilidade quanto nas relações entre deficiência e a cultura; incorporar ao esforço pedagógico a diversidade presente nas culturas locais pode enriquecer a educação da pessoa com deficiência para além de um atendimento especializado: para a participação na cultura.

Palavras-chave: política pública; educação inclusiva; educação especial

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de fazer o levantamento das políticas que deságuam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, (BRASIL, 2010), atualmente em vigor, relacionando-as com pesquisas acerca da educação inclusiva na Amazônia. Tal política se estabeleceu no Brasil a partir do documento orientador de 2008 e implicou na manutenção da transversalidade da educação especial com relação ao ensino regular, já presente na Resolução 01/2001, na expansão dessa transversalidade para todos os níveis da educação nacional e na implementação de espaços específicos, na escola pública, onde se concentrariam suas ações: as salas de recursos multifuncionais (SANTOS; BAPTISTA, 2014).

O principal enfrentamento semântico tomado como eixo interpretativo da produção legal é aquele que opõe assistencialismo a direito à educação, considerando que nessa oposição se insere outra, referente às distinções entre modelo médico-clínico e modelo social.

Foram compulsados, para efeito de análise, o material referente a educação especial na Constituição Federal em vigor (art. 208); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB 9394/96), através de seu capítulo V; da Lei 7853/89, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1989); da Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que entrou em vigor a partir de 2008 (BRASIL, 2010). A produção acadêmica analisada, sem a intenção de realizar um estado da arte (que exigiria uma busca exaustiva das publicações) constou de textos cuja intenção explícita era a análise das políticas públicas de educação especial ou educação inclusiva, sendo que, na segunda parte do trabalho, foram escolhidos autores cujo intuito era analisar a repercussão das políticas públicas para a inclusão na Amazônia.

O levantamento acima referido se inicia a partir da Constituição Federal de 1998, o que não significa ignorar o processo anterior de elaboração dos conceitos e das políticas referentes à educação especial, nem considerar as influências dessa história nos processos políticos recentes. Mazzotta (2003), Jannuzzi (2006), Mendes (2010), entre outros, já produziram o suficiente acerca dessa história, permitindo que produzamos uma síntese de seus principais traços: pouquíssimas iniciativas oficiais ao longo de todo o Império e Primeira República, forte influência das instituições particulares assistenciais a partir da primeira metade do século XX, produção das políticas a respeito na segunda metade desse mesmo século. Em todo esse trajeto, os autores apontam a predominância das concepções médico-clínicas, que atravessam a produção de um arsenal pedagógico destinado ou a filtrar capacidades, escolhendo aqueles adaptáveis, ou a ajudar na superação de limites, sempre tomando a limitação física/sensorial/cognitiva com característica definidora daqueles educandos. Essa perspectiva atravessa as iniciativas educacionais voltadas para a deficiência em todo o século XX; ela se fortalece com o assistencialismo que ganhou força no período ditatorial, descrito por Mendes (2010) e pelas expectativas de normalização e de produtividade, que conforme Jannuzzi (2006), marcam a educação especial como ensino paralelo à educação regular na década de setenta.

A produção legal acerca de educação e deficiência a partir da Constituição Federal

Podemos situar nos processos de redemocratização do final do século XX a caracterização da educação especial com um direito, associando-a às lutas por direito à

educação que atravessam o texto da Constituição promulgada em 1988. Dizem Santos e Batista (2014, p.18-19) que

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – A Constituição Cidadã-, assistimos a um processo inicial de deslocamento da compreensão da Educação Especial como espaço substitutivo ao ensino comum/regular em direção a um entendimento da Educação Especial como modalidade transversal em relação às outras modalidades, níveis e etapas de ensino. Vale lembrar também que o fato de a Educação Especial ser mencionada na Constituição Cidadã significou um avanço para a modalidade, pois, até aquele momento, ela se encontrava em situação “periférica” e “distante” dos grandes temas educacionais no contexto da educação brasileira.

De acordo com o artigo 208 (inciso III) da Carta Magna do país, “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Para Mendes e Malheiro (2012, p. 351), o uso da expressão Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria uma tentativa de distanciar-se da educação especial, “possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comuns e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época”. Em nossa opinião, esse esforço de distanciamento da carga semântica de “educação especial” incorpora uma carga semântica tão controvertida quanto, através da noção de “atendimento”, própria do mundo clínico.

A timidez aparente na expressão “preferencialmente”, no texto da lei (repetida no artigo 4º, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96), significa muito mais do que isso: os enfrentamentos entre os grupos que advogavam a inclusão das pessoas com deficiência na rede pública e os que defendiam o atendimento nas instituições especializadas chegam a essa “solução de meio termo” no texto constitucional. Lia Crespo, entrevistada para o livro “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil” (LANNA JR., 2010, p. 138) conta sobre esse enfrentamento:

O direito de estudar nas escolas comuns era uma delas [das reivindicações do movimento]. Na época, não se usava a expressão “educação inclusiva”. Mas, no Capítulo sobre Educação da nova Constituição, queríamos que fosse incluído o nosso texto original, o qual dizia que as pessoas com deficiência têm direito de estudar na escola pública comum, como qualquer pessoa. Não havia maneira de os constituintes aprovarem isso. Acabamos tendo de concordar que colocassem o tal do “preferencialmente” nas escolas regulares de ensino.

Essa solução negociada é descrita por Paccini como uma tentativa de conciliação entre os interesses contraditórios em jogo:

Apesar de a LDB/1996 ter reafirmado os preceitos constitucionais quanto ao direito à educação e à obrigação do Estado na garantia desse direito às pessoas com necessidades especiais, manteve-se uma tentativa de conciliação entre as forças antagônicas ao garantir apoio financeiro também às entidades privadas, incentivando a permanência de pessoas com deficiência em escolas exclusivas especializadas e classes especiais (PACCINI, 2014, p 87).

O enfrentamento expresso na dicotomia “assistência” e “direito” opõe as ações das entidades assistenciais (capitaneadas no processo constituinte pela APAE) às do movimento de pessoas com deficiência. Pouco explorado no que se refere às questões educacionais, em outras legislações complementares esse enfrentamento ganha maior espaço. Santos e Baptista, em trabalho já citado, destacam a Lei 7853/89¹⁴⁷ e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) reforçam o princípio da garantia de direitos fundamentais.

Segundo o texto da Lei 7853/89, (BRASIL, 1989) em seu Art. 2º, parágrafo único, inciso I, deveria o poder público tornar viáveis as seguintes medidas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

O modo como a alínea “a” (inclusão da educação especial como modalidade educativa) foi operacionalizada no sistema educacional foi através da criação de classes especiais nas escolas públicas estaduais.

Percebemos ainda, na alínea “f”, a preferencialidade manifestada na expressão “capazes de se integrarem”: não é difícil concluir que a decisão acerca dessa capacidade

¹⁴⁷ A lei 7853/89 “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público [...]” (BRASIL, 1989).

continuava concentrada nas entidades assistenciais, que acumularam conhecimento e estrutura para estabelecer tais diagnósticos, atrelados a uma concepção médico-clínica da deficiência.

Como já foi dito, o Art. 208, inciso III da Constituição Federal reaparece no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Cap. IV, art. 53 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Título III, art. 4º, inciso III. Esta última retoma o texto substituindo a designação “portadores de deficiência” por “educandos com necessidades educacionais especiais”, e dedica seu art. 58 à definição de educação especial (“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”) e ao detalhamento da especificidade dessa modalidade de educação (art. 59 e 60). Esse detalhamento impõe a existência de serviços de apoio especializado, quando necessário (mais uma vez, cabe a observação acerca de que instituições tinham o *status* necessário para definir sobre tal necessidade), define como início da escolarização dessas crianças a educação infantil (zero a seis anos), currículo e terminalidade específicos, capacitação adequada tanto para professores do ensino regular quanto para os especializados, educação para o trabalho e acesso igualitário aos programas sociais. Aqui, a preferencialidade negociada na Constituição Federal em 1988 sofre um abalo: a lei, em seu art. 60, abre a possibilidade de apoio técnico e financeiro às entidades sem fins lucrativos que atuem exclusivamente em educação especial.

É preciso levar em conta que a expressão “educação especial” é carregada dos sentidos vinculados ao assistencialismo e incorpora pouco a noção de escolarização, nesse momento histórico; assim, se opõe a educação regular e acoberta sutilmente os embates entre “assistência” e “direito”; sobrevive uma educação em formato duplo, distinguindo-se educação especial e educação regular. Os direitos educacionais da pessoa com deficiência se veem atendidos principalmente pelas entidades assistenciais ou as escolas se veem assessoradas por estas, quando da criação de classes especiais na escola regular ou da capacitação dos professores. Segundo Mendes e Malheiros (2012, p. 353), na LDB o termo educação especial é ressuscitado já como sinônimo de educação especial, ao contrário do movimento observado pelas autoras na Constituição Federal, quando AEE aparece como antônimo de educação especial.

Estudando as estatísticas que mostram o aumento de atendimento no período entre 1996 e 2003, Mendes (2006, p.398) diz que “os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns”. As classes especiais são questionadas por segregarem, no

interior da escola, as crianças que deveriam integrar, e os defensores da inclusão total advogam sua extinção.

Torezan e Caiado (1995), ainda na primeira metade da década de 90 do século XX, questionavam acerca da necessidade de extinguir as classes especiais, apontada em estudos da época, segundo as autoras. O texto argumenta a favor da manutenção de classes especiais, considerando que o estado atual da educação brasileira naquele momento histórico não permite imaginar a possibilidade de integrar todas as crianças no ensino regular, que não se pode esperar as condições ideais para garantir a educação de crianças que requerem recursos especiais. O direito de todos à escola, defendido pelas autoras, acabava sendo modulado pela escola concreta que pode ser oferecida (em vários casos, apenas a instituição poderia fazê-lo, por dispor dos recursos especiais para que tais crianças se apropriem dos “conhecimentos produzidos pela humanidade” (1995, p. 32). Mendes (2006) aponta o posicionamento da SEESP no início da primeira década do século XXI como não tendo assimilado esse debate (entre o ideal da educação para todos e as condições reais das escolas):

Na gestão política do atual governo, a SEESP, ignorando o aporte que se teve no país com o debate acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, e desafiando o pressuposto de que uma política tenha de ser um processo de construção coletiva, tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total (MENDES, 2006, p. 399)

Esse enfrentamento da virada do século é fundamental para se entender os rumos que tomou a questão da educação da pessoa com deficiência nos últimos quinze anos. Pode-se caracterizá-lo da seguinte maneira (mesmo correndo o risco do empobrecimento que toda didatização pressupõe): o polo que discute educação como direito de todos se situa, em seu extremo, nos defensores da inclusão total, enquanto que aquele que assume a assistência como foco da intervenção, nos que advogam o atendimento pelas instituições. Entre os dois polos, ganha ênfase uma discussão acerca das possibilidades reais de se educar, na escola pública existente, todas as pessoas, e sobre a necessidade de fortalecer a “luta por uma escola pública, com professores bem pagos e com boa formação, sem barreiras arquitetônicas, com classes menos numerosas onde se admita a diversidade” nas palavras de Torezan e Caiado (1995, p. 32).

Em nossa interpretação, a expectativa de escolarização nas instituições precisaria levar em conta a produção simbólica produzida na experiência concreta das instituições, cuja prática se associou, historicamente, mais à assistência do que à escolarização. Por outro lado,

a expectativa de atendimento de direitos na escola não poderia deixar de levar em conta a educação concreta, em suas condições históricas, produzida para um corpo idealizado e com um currículo pouco flexível. A oposição entre essas duas expectativas deixaria de levar em conta o fato de que, na prática, as concepções são atravessadas pelo fazer/pensar docente, não se apresentando de forma monolítica em nenhum dos casos.

A realização da Conferência Mundial da Educação para Todos (1990) e da Conferência de Salamanca (1994), como iniciativas do Banco Mundial e da ONU marcam o início da institucionalização do movimento inclusivista no Brasil na última década do século XX. A primeira chama os países envolvidos a “concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica” (MENDES, 2006, p. 395); a segunda busca disseminar os princípios inclusivistas, enfocando especificamente a questão da deficiência. Ambas afetam o modo como vai sendo produzida a regulamentação específica dos termos da LDB.

Assim, pode-se afirmar que as recomendações constantes tanto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) como da Declaração de Salamanca (1994) começaram a ser contempladas na formulação das políticas nacionais a partir do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) (PACCINNI, 2014, p.69).

Conforme Garcia (2013, p. 102), analisando o PNE 2001/2011, “a proposta de escola inclusiva, no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais”, considerando-se que a “preocupação com o atendimento aos ‘educandos especiais’” leva à proposição de que isso ocorresse tanto nas escolas regulares quanto nas instituições especializadas.

Na primeira produção legal específica (a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), temos a definição de educação especial focada na “proposta pedagógica” e “destinada a garantir a educação escolar”. Rezava o texto legal, em seu artigo 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A resolução situava a educação especial “na” educação básica, como modalidade que atravessaria os níveis de ensino e a articulava aos serviços educacionais comuns, por um lado; por outro continuava pressupondo a necessidade de substituição desses serviços, em alguns casos. Tal substituição, no entanto, se apresentava como de cunho pedagógico (“de modo a garantir a educação escolar”) e não mais assistencial.

No texto em questão, ficava explicitada a definição de “educandos com necessidades educacionais especiais”, incluindo crianças com dificuldades de aprendizagem em geral, com limitações vinculadas a causa orgânica, com necessidades específicas de comunicação e com altas habilidades (BRASIL, 2001). Essa definição, ao mesmo tempo em que diluiu, na noção de necessidades especiais, a questão da deficiência, trouxe para esta última as multidões de crianças tidas pela escola como “com dificuldades de aprendizagem”. Numa concepção enraizada no assistencialismo e visão médico-clínica, que situa no sujeito o fracasso, juntar nas mesmas definições as crianças cuja relação com a escola era difícil e aquelas cujas lesões exigiam material ou enfoque específico levou a expandir o rótulo de deficiente para todos os que não se adaptavam a escola (mesmo que sob o nome de “necessidades educacionais especiais”).

Na visão de Garcia (2013, p. 107), a definição da resolução 01/2011 era mais ampla do que aquela que foi adotada no documento orientador *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que entrou em vigor a partir de 2008 (BRASIL, 2010): “Mais ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, percebe-se uma definição mais restritiva: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

De fato, era mais ampla a definição da resolução de 2001, em seu artigo 5º, distinguindo dificuldades de aprendizagem das dificuldades de comunicação e incluindo as altas habilidades. Dizia o texto legal:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Questionamo-nos se a regulação pelo diagnóstico só viria a se instalar quando de sua previsão legal (a partir de 2008), ou se as modificações trazidas pela resolução estariam de fato já incorporadas pela herança médico-clínica da educação especial, mesmo quando o texto legal era marcado pelo cuidado de estabelecer um tom pedagógico. Analisando o documento orientador da Política, Nabuco (2010, p. 65), remete ao peso das instituições assistenciais na disputa pela sua elaboração:

Esse documento certamente foi produzido em função de diferentes grupos de pressão, tais como as associações que gerem estabelecimentos especiais e que reivindicam e lutam pela sua manutenção, como as associações Pestalozzi e as dos Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes. Pela sua riqueza e objetividade, o texto nos permite formular questões que tocam diretamente a problemática da inclusão, presa ainda nas armadilhas da Educação Especial.

O enfoque da Política Nacional, ainda acompanhando a discussão proposta por Garcia (2013), foi deslocado da proposta pedagógica para a oferta de recursos e serviços, modelo que, na opinião da autora, continua sendo seguido na legislação subsequente:

Já a resolução n. 4/2009 reafirma a educação especial como modalidade educacional e também enfatiza o AEE: “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1). O conceito de educação especial como AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica. No conjunto das proposições políticas em âmbito nacional, tal modelo está fixado na SRM (GARCIA, 2013, p. 106).

Chegamos, então, ao modelo vigente: a educação especial é assumida como sinônimo de atendimento educacional especializado, que se consubstancializa nas salas de recursos, às quais se adiciona o adjetivo “multifuncionais”. Mendes e Malheiros (2012, p. 349) questionam esse modelo, que denominam de “serviço tamanho único”. Ele responderia de fato ao direito à escolarização, pressuposto na Constituição Federal e nos documentos internacionais pactuados?

Analisando o decreto 7611, de 17 de novembro de 2011 (segundo as autoras, impulsionado por “pressões de grupos organizados”, os quais discordavam da política vigente), Mendes e Malheiro (2012, p.357) concluem que, apesar de tornar mais abrangentes as possibilidades de escolarização dos estudantes alvo da política “ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas especificamente em SRM”. A proposta das autoras abrange a

ampliação do suporte à classe comum incluindo nela a presença do professor especializado (coensino), um trabalho de consultoria colaborativa, assim como a necessidade de manter “um complexo de provisões, incluindo entre elas as salas de recursos, classes especiais e escolas especiais, para bem responder às necessidades diferenciadas de todos os alunos com necessidades especiais” (p.361).

Para concluir esta reflexão, é preciso lembrar que a relação entre leis e prática pedagógica mostra questões importantes que a mera existência das leis não garante superar. O movimento de superação de determinadas concepções tem idas e vindas, explicitando as contradições internas da educação e da sociedade como um todo. Parece possível, portanto, analisar os processos de inclusão pelo menos por dois ângulos: pelo ângulo do Estado mínimo ou pelo seu ângulo oposto, de ampliação das responsabilidades do Estado pela Educação. É esta a polêmica que está pressuposta na contradição sempre lembrada entre legislação avançada e práticas retrógradas. Ignorando-se as estruturas sociais geradoras de desigualdade, continua-se produzindo uma legislação moderna e “democratizante”. Como as práticas não podem ignorar a realidade social, sempre parecem mais atrasadas. O problema a ser enfrentado é a tendência a atribuir os méritos da legislação avançada ao Estado (omitindo a participação popular no processo), delegar a prática atrasada aos professores/à comunidade (omitindo a responsabilidade estatal e da sociedade como um todo nessa prática, assim como suas próprias práticas retrógradas. Vem talvez daí a ânsia estatal de “reciclar”, “conscientizar”, “atualizar” e outros verbos semelhantes, que supõem o atraso sempre no outro...

Voltando à polarização entre luta por direito e assistencialismo, mote desta leitura sobre o trajeto das políticas inclusivas, creio ser possível associar as tendências ao assistencialismo à política do Estado mínimo. Quanto mais pessoas forem atendidas com menor custo, mais eficiente será considerada a ação estatal.

Desse ponto de vista, a sala de recursos como o *locus* de sustentação da inclusão (ancorada na atuação de um ou dois professores) é certamente menos dispendiosa, do que um complexo de provisões que exija a presença de grupos profissionais com múltipla formação, dando suporte à escola como um todo e em suas articulações com a comunidade. A luta por educação como um direito, por outro lado, exige que a leitura das condições concretas da escola leve a reivindicações outras (em torno de formação específica, de suportes materiais, de carreira), tendendo a se ancorar e fortalecer em outras lutas populares. A ampliação da

ação do estado, por outro lado, precisa reconhecer as especificidades das experiências, superando a tendência homogeneizante e centralizadora que tem assumido.

A repercussão local das políticas nacionais

Na 26ª reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), em 2003, foi apresentado um quadro, no GT 15 (Educação Especial), acerca dos modos “como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva”, compulsando os documentos referentes às diretrizes de cada estado nesse sentido; já ali, Oliveira (2003), apontava nos estados pesquisados na região Norte (Pará, Amazonas e Amapá) uma tendência a adoção das políticas nacionais sem atentar para as especificidades regionais. Todos os estados apresentavam, segundo a autora,

[...] uma preocupação com o atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais em classes comuns, sem entretanto, deixar de enfatizarem serviços especializados, apresentando em níveis de detalhamento os recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos necessários ao processo de inclusão desses alunos no ambiente escolar pelos Sistemas de Ensino.

Assim, as diretrizes estabelecidas em relação à educação inclusiva em nível Federal norteiam as políticas dos Estados do Pará, Amazonas e Amapá da Região Norte tanto em relação aos pressupostos da educação inclusiva, quanto às formas de atendimento, não se encontrando, entretanto, referência às especificidades relativas à cultura amazônica.

Para Oliveira e Santos (2007, p.2), considerar a cultura local nas ações educativas implica no encontro com as diversos modos de viver próprios da Amazônia:

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos [...] de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Entre as especificidades que é preciso levar em conta ao se analisar a educação amazônica, Fernandes (2013) aponta as classes multisseriadas na educação rural, cujas características reduzem as possibilidades de atendimento das pessoas com deficiência; da análise de Morgado, Portugal e Mello (2013) acerca da predominância de transporte hidroviário na Amazônia, chamamos a atenção para a necessidade de estudos específicos acerca de acessibilidade física no transporte local; destacamos ainda a forte presença indígena na região e sua participação na cultural local, que exigiria estudos interculturais acerca da

questão da deficiência, praticamente inexistentes (numa busca rápida do *Scielo*, o descritor “educação indígena” traz apenas dois trabalhos que relacionam educação especial e educação indígena, cuja pesquisa é realizada no Mato Grosso do Sul); entre outras.

Não apenas as diretrizes do começo da década davam indicação de homogeneização; o desenrolar da implementação das políticas, através de nossos estudos na Rede Educação Inclusiva na Amazônia, também mostra semelhanças com o processo do Brasil como um todo.

Nos Cadernos de Atividades em Educação Popular (OLIVEIRA, 2011), são organizadas as pesquisas realizadas acerca da aplicação da resolução CEB/CNE 02/2001 nos municípios paraenses. Foram foco da pesquisa os municípios de Belém, Marituba, Breves, Marabá, Santarém, Barcarena e Bragança. Nesse projeto, foram entrevistados gestores (diretores e coordenadora pedagógicos) e professores da rede pública acerca da organização do sistema municipal, dos processos de enturmação, organização curricular e das práticas pedagógicas. Percebia-se a incipiente produção de legislação própria que ajustasse as experiências municipais às previsões legais (apenas um entre os municípios tinha legislação própria, com base na política geral). Os Planos Municipais de Educação da maioria dos municípios estavam já aprovados, sendo que apenas em dois municípios estavam tramitando (Marabá e Barcarena). Ainda assim, os professores diziam ter pouco conhecimento do conteúdo de tais planos em geral e com relação à educação inclusiva em particular. Os alunos com deficiência já estavam matriculados na rede pública, em todos os municípios pesquisados as salas de recursos já estavam implantadas em alguma medida. Como estruturas de suporte, Belém contava com um Centro de Educação Especial, Marabá contava com uma Sala Específica de Apoio Pedagógico para Deficiência Visual e outra para Deficiência Auditiva, Santarém com um sistema designada como APE (Apoio Pedagógico Específico). Além disso, a sala especial mista permanecia em Breves, numa continuidade do formato anterior de atendimento à pessoa com deficiência. Formação de professores e reformulação da estrutura física eram as principais exigências que a pesquisa apontava como fundamentais para a implementação, nos municípios do Pará, de uma educação dentro dos moldes previstos na resolução CEB/CNE 02/2001. Também ali, pouco se fala acerca das características próprias da região.

Dambros e Mori (2015, p. 39), analisando o perfil dos educadores e do atendimento especializado na região Norte (enfocando os estados do Amazonas, Rondônia e Pará), apontam forte feminização da docência (95% eram educadoras):

Essa hegemonia tem fundamento histórico, uma vez que o movimento do magistério, iniciado pelas escolas normais, já determinavam o ofício para as mulheres. Esse fator se justifica, também, quando lidamos com o discurso de que trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais requer uma ação mais afetiva e benevolente (p. 39)

As mesmas autoras (2015, p.44) chamam a atenção para a tendência das escolas de enfocar, ao invés do acesso à cultura, as limitações consideradas oriundas da deficiência. O atendimento permanece ligado à tradição da assistência, pouco incorporando da perspectiva da educação como um direito.

Permanece, ainda, a visão de uma educação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, visão essa oriunda do neoliberalismo. Prioriza-se o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, especificamente, para a educação de alunos com NEE, muitas vezes, o atendimento não se desvincula de uma postura assistencial. De forma geral, tanto a educação especial, quanto o ensino regular se encontram na posição de secundarizar a ciência e a apropriação conceitual.

Oliveira, Lima e Santos (2015), analisando a organização das Salas de Recursos Multifuncionais em Belém, apontam dificuldades nas relações entre professores de sala comum e professores especializados, assim como uma tendência a se concentrarem os recursos específicos na SRM, continuando a sala comum com pouco acesso a material específico; dizem que

O fato de existirem os espaços especializados, por si só, também não garante a inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois o tempo de atendimento é insuficiente, tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais como nas salas de aula, outro fator interveniente na aprendizagem dos educandos. Portanto, há necessidade de qualificar melhor o tempo de permanência do aluno na escola (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 2015, p.124).

Para fechar provisoriamente (porque muito há que ser estudado ainda dentro dessa temática) este estudo acerca das políticas educacionais relativas à deficiência, podemos afirmar que os esforços educacionais se defrontam sempre com a herança assistencialista e precisam lidar, pedagogicamente, com tal herança. Incorporar a esse esforço pedagógico a diversidade presente na cultural local, amazônica, pode também enriquecer a educação da pessoa com deficiência para além de um atendimento especializado: para a participação na cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal*, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 09 mai 2016.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de fevereiro de 2001*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>> . Acesso em 06 out. 2015.

BRASIL. *Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seesp>> . Acesso em 21 nov. 2015.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 20. nov. 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 09.mai.2016.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Inclusão escolar na região norte do Brasil: um mapeamento do atendimento educacional especializado nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará. *Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju, v. 3, n.3, p. 35-45, Jun. 2015.

FERNANDES, Ana Paula. Classes multisseriadas: educação especial e a educação do campo na Amazônia paraense. In: SEMINÁRIO REGIONAL E FORUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013. *Anais...* Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/index.php/anais-do-evento>>. Acesso em 22 dez 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52 p. 101-119, jan/mar. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2 ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2006.

LANNA JR. Mário Cléber Martins (compilador). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAZZOTA, Marcos J. Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, Cícera a. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-366.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-110, mai/ago, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MORGADO, Andréa Vaz; PORTUGAL, Licínio da Silva e MELLO, Andréa Justino Ribeiro. Acessibilidade na Região Amazônica através do transporte hidroviário. *The Journal of Transport Literature*, Manaus, v. 7, n. 2, p. 97-123, abril 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-10312013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Dez. 2015.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan/abr 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; LIMA, Katia do Socorro Carvalho; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. *Revista Cocar*, Edição Especial, n.1, p. 101-126, jan/jul 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde A. (Org.). *Cadernos de Atividades em Educação Popular*: políticas de educação inclusiva em municípios do Pará. Belém, Pará: EDUEPA, 2011, v.2, p. 61-74.

OLIVEIRA, Ivanilde A. SANTOS. Tânia Regina Lobato. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2007. *Anais...Caxambu*, MG, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Políticas de educação especial: região Norte. In: BUENO, José Geraldo Silveira et al. *Políticas regionais de educação especial no Brasil*. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas, 05 a 8 de outubro de 2003.

PACCINNI, Jassonia Lima Vasconcelos. *O Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS (2003 a 2010). Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2014. 286 f.*

SANTOS, Kátia Silva; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos para a política nacional de educação especial no Brasil. *Práxis Educacional* (Dossiê Temático Currículo e Prática Pedagógica), v. 10, n. 16, p. 15-33, 2014.

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Classes especiais: manter ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3. p. 31-37. 1995.

A PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO POR MEIO DE REFORMAS MODERNIZANTES

Cassio Vale da Costa
cassiovale07@yahoo.com.br,
UFPA

Terezinha Andrade Monteiro dos Santos
tefam@ufpa.br
UFPA

RESUMO: Trata-se de uma análise das reformas realizadas no Estado brasileiro que ampliaram a participação da iniciativa privada em setores que antes eram de exclusiva responsabilidade do Estado. Foi realizado um estudo bibliográfico e documental por meio do qual se identificou que, a partir de 1990, todos os Presidentes da República do Brasil atuaram na direção do encolhimento do Estado, em nome da modernização, começando por Collor de Mello iniciador das reformas para minimizar o papel do Estado, Itamar Franco até 1994 privatizou grandes estatais, Fernando Henrique Cardoso priorizou investimentos na educação superior privada ao invés de ampliar o número de universidades públicas. Lula, por sua vez, também abre espaço para privatização do público, ao sancionar a lei nº11.079 que institui normas gerais para parcerias entre os setores público e privado e Dilma dá continuidade a essa lógica, ao realizar grande número de licitações na esfera pública. Do conjunto das análises, constatou-se que, embora os Presidentes citados pertencessem a partidos políticos diferentes suas ações no sentido de privatizar o que é público se repetem.

Palavras-chave: Privatização; Reformas modernizantes; Público.

Introdução

A partir da crise do capitalismo mundial iniciado no final dos anos oitenta, todos os países do mundo ocidental foram obrigados a passar por reestruturações em suas organizações, principalmente o Brasil que tinha e tem uma economia em desenvolvimento e a base das mudanças a serem implantadas se dava por meio das agências internacionais que orientavam/orientam, nas cláusulas contratuais dos empréstimos concedidos o que deve ser feito e naquele caso na perspectiva do neoliberalismo¹⁴⁸, pois “a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (BRASIL, 1995, p.6).

Há algumas décadas, países, como o Brasil procuram estratégias para efetivar mudanças nas diversas áreas sociais, como a educação, de modo que os padrões de qualidade de vida da sociedade sejam cada vez mais altos e o País, em geral, possa sonhar de um dia ser considerado desenvolvido. Para tanto, orientações de Organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) são tomadas

¹⁴⁸ Tem como um de seus pilares básicos a livre concorrência do mercado, ou seja, o mercado se autorregula e cria suas próprias regras que são suficientes para manter a economia equilibrada (FERREIRA, 2001).

como eficientes e incorporadas às políticas públicas como elementos adequados para o desenvolvimento social. Importante destacar que política é aqui entendida como:

Forma de conduzir a coisa pública, que se corporifica através de planos, programas, projetos, diretrizes, instruções normativas, dentre outros instrumentos ou produtos de planejamento (SANTOS, 1997, p. 102).

Ao fazermos uma análise do governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), primeiro Presidente eleito, via eleições diretas, após mais de 20 anos vivendo sobre as leis do regime da ditadura militar (1964 – 1985), o Brasil começa a ver as mudanças por intermédio de reformas do Aparelho estatal e os direcionamentos foram de acordo com o que a economia ditava. Os novos caminhos trilhados, no governo Collor na administração pública brasileira, transmitiam a sensação para a maioria da população que o elegeu de que era a única alternativa para melhorar o Brasil e a mais adequada ao momento pós-crise mundial e pós-longos anos de ditadura dando assim novos rumos ao Estado numa visão desestatizante que já era uma realidade em outros países, principalmente naqueles com economia desenvolvida (<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-collor>).

Tal premissa ganhou força no Brasil em decorrência das pressões internacionais dos grandes organismos que orientavam sobre como deveria ser a situação econômica internacional, além da instalação da ideologia neoliberal na América Latina e seus princípios.¹⁴⁹

De acordo com Cabral Neto e Castro (2005), agências internacionais e principalmente o BIRD têm se destacado na cena mundial no que se refere às políticas educacionais da América Latina, principalmente, no financiamento e no assessoramento técnico que “ajuda” países em desenvolvimento como o Brasil por meio de empréstimos o que faz com que o país sempre tenha uma ligação direta com tal agência já que a dívida do Brasil ainda não foi totalmente quitada, pois quando há investimentos do Banco Mundial ou de outro organismo internacional em políticas públicas significa que, a cada financiamento a dívida do Estado fica maior, ou seja, há a “ajuda” por meio do investimento, porém essa ajuda é cobrada com juros bem altos e além da cobrança é necessário incorporar o que o BIRD orienta para o desenvolvimento social, dentro da perspectiva dos princípios neoliberais que foram seguidos à risca nos anos 90, com exceção de um dos princípios que era a participação mínima do Estado no estabelecimento de políticas públicas porque isso seria uma utopia, uma vez que tais

¹⁴⁹ “O Estado neoliberal apresenta quatro estratégias essenciais: o corte nos gastos públicos; a privatização; a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza; e a descentralização” (ANTÔNIO, SILVA E CECÍLIO, 2010, p. 44).

políticas contribuem com os “homens de negócios” com a utilização do fundo público para o desenvolvimento das ações que viabilizem tais políticas.

Duarte (sd) nos diz que o discurso de Collor desde sua candidatura até assumir o cargo de Presidente sempre foi direcionado na perspectiva de mudança do Estado, o qual deveria ser mais eficiente e moderno, para atender aos interesses do mundo (neoliberal). Collor vinha com uma proposta de modernização e sua imagem pessoal de bom administrador foram alguns dos elementos que o ajudaram a chegar ao posto de Presidente da República por transmitir aos eleitores um novo caminho, uma nova forma de gerir o Estado e por representar a esperança de mudanças.

Entre as medidas da reforma propostas pelo governo Collor, a autora destaca: i) demissão de funcionários e diminuição de órgãos públicos; ii) bloqueio de contas correntes; iii) poupanças paradas no prazo de 18 meses; iv) congelamento de preços e salários e privatização de empresas estatais, que são características neoliberais.

O Diário Oficial da União publicou, naqueles momentos iniciais do Governo Collor, um total de 23 medidas provisórias, 7 decretos, 72 atos de nomeação, instruções normativas e tudo o que se fez necessário para cumprir os propósitos reformadores, sintetizados por Castanhar (1990, p.52), de "modernização do Estado e melhoria da eficiência da máquina governamental" (CAVALCANTI, 1995, p. 73).

As reformas estatais iniciadas, no Brasil, no governo Collor foram implantadas em um fervoroso momento social onde a população clamava pelo “novo”, como forma de esquecer os anos anteriores de falta de democracia sem deixar de pensar num país próspero e desenvolvido, futuramente. Assim, as ideias desse Presidente ganharam forças no calor das emoções e ataques e contra-ataques típicos de disputas eleitorais. Mas, o que realmente fez com que as ideias reformistas ganhassem forças?

Como hipóteses: a) que a Reforma do Estado esteve presente nos pronunciamentos do presidente Collor de Mello desqualificando o Estado precedente, relacionando essa desqualificação com os principais problemas enfrentados durante a transição; b) que, junto com a resolução dos problemas da transição, impôs-se também a necessidade de combater a corrupção e a urgência de implementar uma nova matriz de Estado (neoliberal), para que se possa chegar a um futuro de justiça social, associando as reformas com o desenvolvimento e a modernização (ALVES, 2004, p. 23)

Com a disseminação na mídia de que o Estado era incompetente e que necessitava de mudanças para melhorar a coisa pública, os ideais de reforma foram materializados no Brasil

só que não obtiveram êxito como pudemos constatar, historicamente, por meio do marco na história do Brasil que foi o *impeachment* do primeiro Presidente eleito, após os anos de ditadura. Este fato ocorreu pouco tempo depois de outro grande marco que foi a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988.

Duarte (sd) nos ajuda a entender algumas inquietações que culminaram no *impeachment* de Collor, que não seguiu alguns princípios da Constituição Federal (CF) de 1988 que dispõe sobre a conduta da administração pública. Podemos citar, entre eles, a surpresa de ricos e pobres que tiveram suas contas bancárias bloqueadas o que por si só já é um grande motivo para o povo se opor ao Presidente, além de que houve desconforto na economia com os insucessos dos dois Planos propostos por Collor e a renúncia da ministra da economia foram alguns elementos que nos ajudam a entender o porquê de os novos mecanismos de modernização do Estado não serem bem sucedidos e aceitos. Além disso,

A esta altura, surgiram várias denúncias de corrupção na administração Collor, envolvendo ministros, amigos pessoais e até mesmo a primeira dama, Rosane Collor. Paulo César Farias, ex-tesoureiro da campanha e amigo do presidente, foi acusado de tráfico de influência, lavagem e desvio de dinheiro.

Em entrevista à revista Veja, Pedro Collor, irmão do presidente, foi quem revelou os esquemas, que envolviam também Fernando Collor. A notícia caiu como uma bomba. A população, já insatisfeita com a crise econômica e social, revoltou-se contra o governo (DUARTE, sd, p. 3).

As intenções de modernizar o Estado não foram bem-sucedidas porque feriram os direitos dos cidadãos, não melhoraram a economia e, principalmente, porque o gestor público daquela época que ocupava o cargo mais importante do Brasil não teve como principal meta cumprir o que diz a CF e teve que deixar o posto. Além disso, Collor não teve apoio dos ricos para se manter no poder já que havia interferido em suas fortunas por meio de reformas e nem tampouco soube angariar uma base parlamentar de apoio. Tal episódio foi de máxima importância para sua derrocada.

Em seu lugar, assumiu o engenheiro civil Itamar Franco, que até então, era seu vice-presidente em 1992 e ficou no posto até 1994 quando terminaria efetivamente o governo de Collor de Melo, mas nesse curto período realizou importantes reformas, no Brasil, que possuíam ligações diretas com a contemporaneidade.

Podemos citar algumas reformas desse período¹⁵⁰, como por exemplo, a nomeação de Fernando Henrique Cardoso como Ministro da Fazenda que, por si só, já era uma reforma, e

¹⁵⁰Ver em:<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/itamar-franco/biografia-periodo-presidencial>

em 1993, deu início a uma série de mudanças para combater a inflação o que incluiu grandes privatizações de estatais como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e algumas subsidiárias da Petrobrás e a redução em gastos públicos, além de que a moeda nacional passou a ser chamada de Cruzeiro Real após o corte de três zeros e, no ano seguinte, em fevereiro de 1994 entrou em circulação outra moeda provisória chamada de Unidade Real de Valor (URV) que ficou conhecida popularmente como a “mãe do Real”, moeda oficial até hoje no Brasil criado no governo em junho de 1994 ainda no governo de Itamar (<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/itamar-franco/biografia-periodo-presidencial>).

A economia do Brasil deu um pequeno avanço com a queda da inflação o aumentou do consumo. O País pode respirar mais aliviado já que o Plano Real, lançado nos últimos meses de Itamar como Presidente, estava dando certo. E não há como negar que a economia estabilizada favoreceu intensamente a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em outubro do mesmo ano, visto que este passou a ter grande apoio popular após estar à frente do Plano Real no Ministério da Fazenda.

(<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/itamar-franco/biografia-periodo-presidencial>)

Os dois governos de FHC (1995-2002) deram continuidade ao que foi idealizado por Collor e Itamar, pois segundo o Plano de governo gerencial de 1995- o Estado passa a ter papel de regulador ou provedor de ações e isso aconteceu, em especial, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998) que realizou uma grande reforma no aparelho estatal a partir de orientações internacionais.

FHC deu prosseguimento e concretizou as ideias de Collor na máquina estatal com a ideologia de minimização do Estado, na prestação dos serviços essenciais à população, como a educação. Procedeu à privatização de empresas, parcerias com terceiro setor, entre outras questões para modernizar a gestão pública para, deixá-la menos burocrática e atrasada já que dificultava as ações públicas, conforme o discurso da época. Foi colocada como meta executar as ações do Estado com formas modernas de administração e tais formas modernas significam aquelas advindas de empresas privadas! (Idem).

Um dos grandes marcos de FHC, em seu primeiro mandato, foi a criação de um Plano de governo e reforma denominado de Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, elaborado em 1995, em seu primeiro ano de exercício cujas ideias expressas no Plano foram direcionados pelo Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado à

época Luiz Carlos Bresser Pereira e com foco na administração pública federal, mas que poderiam ser usadas nos outros dois níveis de Estado- estadual e municipal (BRASIL, 1995)

Ocorreu também a substituição do modelo de administrar o Estado que passou por mudanças “através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente” (BRASIL, 1995, p. 13).

Pode-se ver a tentativa de esquecer o modelo burocrático de Estado detectado por Max Weber e usado ao longo da história mundial e no Brasil teve seu início a partir da década de 30, como se fosse possível um Estado não ser burocrático. Apesar de ocorrerem processos desnecessários na burocracia como carimbos e assinaturas em um mesmo documento, há também a organização estatal por meio deste modelo que dificulta fraudes, nepotismo e favorecimentos no setor público. A gestão gerencial defendida no PDRAE embora quisesse extinguir a burocracia não conseguiu porque ela é essencial, especialmente ao estado de Direito, segundo o qual os cidadãos são portadores de direitos essenciais , como educação, saúde, liberdade de manifestação, dentre outros.

O gerencialismo passa a ser o carro chefe na tomada de decisões e a gestão "[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão" (BRASIL, 1995, p.7) eram tidas como a melhor forma de dar novos rumos ao País para atingir o progresso e se inserir no conceito das nações desenvolvidas.

Foi para romper com este Estado burocrático no Brasil, que foram implementadas as reformas orientadas por Bresser Pereira, a partir de um discurso ideológico de modernização do aparelho estatal, numa perspectiva denominada "*new managerialpublic*" (nova gestão pública), denominada como gestão gerencial, que veio para dar maior agilidade e imprimir qualidade ao atendimento por parte do Estado e se assenta em determinados princípios mercadológicos, como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), próxima do cidadão-cliente (nem todos são clientes), descentralização, dentre outros, um novo modelo de administração pública (SANTOS, 2012, p.98).

O contexto das reformas modernizantes do Estado brasileiro

A Reforma dos anos de 1990 foi implementada por conta da substituição de uma administração burocrática, patrimonialista e corporativista para outra denominada de

gerencial, em nome da modernização do Estado, para torná-lo mais ágil, eficiente e poder atender aos interesses públicos (BRESSER-PEREIRA, 2005).

As reformas modernizantes dos dois governos de FHC tiveram grande impacto na história do Brasil e na forma de gerir, primeiramente por ser apresentado claramente um Plano de governo gerencial e independente dos erros e acertos houve um planejamento na administração pública o que foi pouco percebido no governo Collor que realizou mudanças sem planejar ou discutir amplamente com a sociedade civil. Fernando Henrique Cardoso foi realmente inovador, mas o problema do Brasil não era e não é estritamente culpa da má administração ou do modelo burocrático que até então era usado. O problema é estrutural.

De acordo com Dublante (2011) na educação, este cenário não foi diferente, pois os bons resultados quantitativos alcançados em algumas empresas que usam a lógica mercantil de “qualidade total”, investimentos adequados e sucesso foram associados à escola para que esta pudesse ter êxito e porque precisavam compensar os investimentos efetuados com crescimento nos índices de avaliações em larga escala. O gestor passou a ser figura central pelos resultados da escola sob suas responsabilidades, já que o problema não era falta de recursos e sim má administração. Agora, bastava usarem-se os instrumentos da gestão gerencial que surtiem efeitos em empresas para que a escola respondesse positivamente, o que não aconteceu já que a escola trabalha com pessoas que possuem sentimento e ritmos diferentes e não com mercadoria, embora neste mundo neoliberal quase tudo passa a ser a mercadoria.

Tal reforma provocou mudanças profundas na provisão dos direitos sociais, entre eles a educação, e também na relação entre o público e o privado. A ideia que se difunde desde então é que os serviços sociais são mais bem executados pela iniciativa privada e que o Estado é incapaz, sozinho, de ofertar esses serviços de forma eficiente e com qualidade. No caso específico da educação, o problema da baixa qualidade dela é atribuído à má gestão da escola pública. Em virtude disso, defende-se a parceria público-privada na educação onde o privado introduz mecanismos empresariais na gestão da escola pública: é a escola com gestão empresarial (BRAGA, 2013, p. 41).

Nesse sentido, a esfera pública brasileira inclusive a educação começa a trabalhar com novos mecanismos que gerem resultados quantitativos, pois a administração pública gerencial era apresentada como algo inovador para o país, principalmente na forma de controle “que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública” (BRASIL, 1995, p.16).

De acordo com Braga (2013) tal possibilidade de introduzir o que é privado em setores que antes eram de obrigação específica do Estado, com o argumento de que suas ferramentas são mais eficientes para alcançar as metas propostas foi um grande impulsionador para o estabelecimento das parcerias público-privadas.

A lógica de resultados na administração de FHC, hoje, pode-se afirmar que trouxe mais malefícios para o País do que benefícios, os gestores públicos passaram a ter maior autonomia na tomada de decisões como previa do PDRAE, mas começaram a ser culpabilizados por todos os fracassos em seus setores, principalmente, os da educação.

Outro destaque das reformas estatais no governo FHC, como nos aponta Peres (2005), além do enfoque gerencial na administração pública foi a extinção de alguns órgãos públicos que foram substituídos pela então recém criada Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social (SAS-MPAS).

Essa mudança aconteceu por causa da ligação direta com o programa coordenado pela então primeira-dama do país Ruth Cardoso denominado de “Comunidade Solidária¹⁵¹” que tinha como principal meta enfrentar os desafios da fome e da miséria. O Programa vigorou nos dois mandatos de FHC e quando Lula assume a presidência não o extinguiu, e até ampliou, mudando seu nome e passa a ser vinculado ao projeto carro-chefe do primeiro mandato de Lula intitulado “Fome Zero”.

A iniciativa privada continuou tendo intensa participação na administração pública, nos governos subsequentes com a mesma crença de que suas formas de gestão eram as mais eficientes para gerir o setor público e os dois governos de Lula (2003-2010) estreitam laços com o setor empresarial, mas a condução dessa relação se deu outras formas (FREITAS, 2007).

Luís Inácio Lula da Silva assume em 2003, depois de três tentativas de se eleger como Presidente da República e com características peculiares, bem diferentes de seus antecessores, tais como: não ser de classe alta, operário, líder de Sindicato de trabalhadores, ensino fundamental incompleto e por fazer parte do Partido dos Trabalhadores (PT) que sempre fez oposição ao governo e se propunha a representar e fazer valer os direitos das classes menos favorecidas socialmente, como operários, analfabetos, mulheres, jovens em busca de emprego, negros, etc.

¹⁵¹Criado pelo Decreto 1.366 de 12 de janeiro de 1995.

Lula assume o governo num período mais calmo, onde o mundo já estava se recuperando da crise mundial e com ventos favoráveis para a economia e assim dera continuidade aos projetos desenvolvimentistas de FHC.

Francisco de Oliveira (2007) caracteriza a vitória de Lula nas eleições presidenciais e seus dois governos como uma “hegemonia às avessas” onde a classe dominante aceita ser dominada e neste caso Lula representaria os dominados. No entanto, o que caracteriza tal hegemonia é que não houve lutas de classes para eleger o Presidente, pois este não foi eleito apenas por pobres ou menos favorecidos que em tese, seriam seus maiores eleitores, pois os ricos aceitaram ser dominados e confirmaram essa ideia nas urnas.

Essa hegemonia às avessas descrita por Oliveira (2007) faz referência às políticas e reformas do governo Lula onde este enfrenta as leis da classe dominante, sem deixar de servir aos mesmos senhores. Foi atendendo aos interesses das duas classes e por isso tornou-se um gestor público com carisma e aceitação acima da média, ou melhor, transformou-se um mito que estava, para além dos interesses e disputas políticas. Lula soube pactuar com os “homens de negócios”.

Tristão (2011) apoiada em Marques e Mendes (2005) faz uma análise das políticas sociais do governo Lula e nos diz que elas foram apoiadas em três eixos a saber: i) Fome Zero (e o Bolsa Família); ii) Previdência Social e iii) Seguridade Social. Além disso,

O primeiro eixo é claramente compensatório e limitado, e os dois segundos configuram-se como regressões neoliberais a favor do mercado em detrimento a direitos propostos pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Um dos principais ganhos da CF/1988 foi o de garantir a universalização de direitos pela adoção da cidadania como critério de acesso, dessa forma, a proteção social tornava-se direito de qualquer cidadão, e para garantir recursos públicos que financiassem esse direito criou-se o conceito de Seguridade Social, que abarcaria a Previdência, Saúde e Assistência Social (TRISTÃO, 2011, p.122).

Tais políticas puderam ser mais evidenciadas pela população em geral, principalmente, pelo auxílio recebido mensalmente por famílias de baixa renda que foi uma das marcas dos dois governos de Lula sendo o “Fome Zero” sua principal plataforma eleitoral em 2002 posteriormente substituído pelo “Bolsa Família” ambos originários do FHC e assim podemos afirmar que este foi um dos pontos chave para sua popularidade, pois o *marketing* do governo conseguia transmitir a imagem de um Presidente que realizava reformas e trazia progresso ao País.

Outros destaques desse período podem ser citados como a redução da taxa de desempregos, baixa inflação, lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) no ano de 2007 para estimular o crescimento da economia, ampliou os investimentos para o micro empreendedor e agricultura através do Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF) e o Programa “Meu Primeiro Emprego”¹⁵² que teve vigência no período de 2003 a 2008.

Riscal (2006) nos diz que as políticas do governo Lula em sua maioria beneficiaram a população, principalmente pelo acesso à cultura e educação, mas as reformas “foram amparadas por uma compreensão de educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais” (p.52). A autora continua afirmando que foi visado à “contenção da pobreza e não a alteração no quadro de produção e distribuição da riqueza” (p.53). Ou seja, as reformas e projetos do governo Lula foram concebidas como instrumento em favor do mercado que precisava de mão obra qualificada com pelo menos a educação básica para conseguir a empregabilidade que significa ingressar no mercado de trabalho e lá permanecer.

Pode-se perceber a conformidade dos principais programas do governo de Luís Inácio Lula da Silva com as diretrizes das agências internacionais: o Programa Universidade para Todos, PROUNI, que pretendia trocar isenções tributárias por vagas nas instituições de ensino superior privadas para estudantes carentes acaba por fortalecer a presença do setor privado na educação superior; o programa Bolsa-escola, originalmente instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, atingiu tal importância que em 2003 o governo chegou a pensar em substituir um aumento extra do salário mínimo pela elevação do aumento deste benefício; o programa Bolsa Família, unificou uma série de outros programas sociais em um único (incluindo o Bolsa-escola). Estes programas de complementação da renda têm recebido aplausos até mesmo de representantes do Banco Mundial (RISCAL, 2006, p. 54-55).

Nesse sentido, podemos entender que mesmo seguindo um caminho diferente Lula deu continuidades aos programas e metas iniciadas por FHC sempre atendendo aos interesses do mercado (classe dominante) sem deixar de ver o lado dos mais pobres (classe dominada) que origina a ideia de hegemonia às avessas. E nem poderia ser diferente, pois o PT, fundado na década de 80 vinha com a premissa de gestão democrática e participação popular sempre com um discurso de atender aos interesses dos menos favorecidos e fez isso, mas soube jogar o jogo da política sem abrir mão do que as classes dominantes queriam. Lula, após seu segundo mandato foi o principal cabo eleitoral de sua sucessora Dilma Rousseff que nunca havia

¹⁵²Aprovado pela Lei federal nº 10.478

exercido um cargo político sendo Ministra da Casa Civil em seu governo – um dos cargos mais importantes.

Dilma Rousseff (2011- atual) entrou para a história do Brasil por ser a primeira Presidente mulher do país e em sua campanha teve papel de coadjuvante, visto que, Lula era presença constante em seus comícios e sempre discursava e por ter uma esplendorosa aprovação da população conseguiu eleger sua candidata até então pouco conhecida.

Uma das primeiras ações da nova presidente foi o lançamento da “Rede Cegonha” em Belo Horizonte, Estado este em que o PT não teve expressiva votação e o então governador Antonio Anastasia era do PSDB. De acordo com Herdy (2011) esse projeto é caracterizado pelo auxílio às gestantes para minimizar a mortalidade infantil que inclui a possibilidade de fazer vários exames durante o período de gestação.

Dilma lançou importantes projetos, tais como: Minha Casa, Minha Vida; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que foi uma das políticas de continuidade do governo Lula; O Brasil Sem Miséria que tinha o objetivo de acabar com a pobreza extrema do País e foi sua “menina dos olhos” na campanha eleitoral de 2010 e a ampliação dos recursos aos FIES também é uma de suas marcas. Tanto que este Programa foi um dos mais discutidos no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 pela lei nº 13.005. Vale ainda destacar o “Ciência Sem Fronteiras” lançado em 2011 que oferece bolsas de estudos em Universidades estrangeiras para alunos brasileiros e o “Mais Médicos” que foi uma das maiores vitrines na área da saúde.

Em 2015, o portal de notícias G1¹⁵³ lançou importante notícia sobre as reformas do governo Dilma em que é destacado que o número de ministérios seria diminuído de 39 para 31 e haveria redução no salário da presidente e de seu vice Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Podemos dizer que o governo Dilma deu continuidade às ideias e projetos iniciados por Lula, principalmente, na área social como na educação e o lançamento do PAC 2, mas teve uma grande diferença na perspectiva das concessões que foi uma marca de FHC e Dilma retomou com toda força essa ideia tão criticada pelo PT enquanto Fernando Henrique estava na presidência (<http://blog.planalto.gov.br/pac-2-executa-r-1-trilhao-no-governo-dilma>).

Resultados

¹⁵³<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/10/dilma-anuncia-reducao-de-39-para-31-pastas-na-reforma-ministerial.html>

Foi possível observarmos que, embora os administradores públicos brasileiros (Presidentes) pertencessem a partidos políticos diferentes e governassem em períodos distintos suas reformas foram direcionadas na perspectiva de minimizar o papel do Estado e dar maior espaço para o setor privado no que é público com a premissa de que a classe empresarial é a que melhor pode ajudar nos resultados quantitativos a um prazo curto em setores sociais, como a educação.

Em 1990, Collor já deu início às mudanças no Estado para conter a inflação e cortar gastos desnecessários, com o ideário de que o país precisava de nova forma de gestão mais eficiente e moderna, discurso este que foi defendido em sua campanha eleitoral e na mídia típicos do modelo neoliberal. Nossas análises nos levam a crer que seu *impeachment* correu em grande parte porque este presidente foi arrogante ou não soube ponderar suas atitudes com a classe política e, principalmente com a elite da época que assim como a classe trabalhadora tiveram seus bens bloqueados e quando há dinheiro em jogo os interesses tomam outros caminhos.

Itamar Franco, que deu segmento ao restante do mandato de Collor até 1994 foi mais intenso em suas reformas e nas privatizações de importantes estatais; criou o “Plano Real” e conseguir reerguer um pouco a economia do País. Além disso, faz-se necessário lembrar que nesse período foram criados órgãos com foco na área social e mais uma vez ocorre a intensa participação do setor privado.

Os dois mandatos subsequentes de FHC apenas consolidam algo iniciado no começo da década de 90 que foi a participação da iniciativa privada e dos princípios gerenciais na administração pública do País como foi o caso da criação do programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁵⁴ em 1999, primeiro ano do segundo mandato de FHC. Geralmente, a gestão gerencial é mais associada ao governo FHC, mas ela teve início nos governos anteriores como foi apresentado aqui. Tal associação em grande parte ocorre pela criação do PDRAE que deixavam claras as intenções de quem estava no poder com privatizações em massa, foco em resultados, eficácia e acentuação das parcerias público-privadas tão intensas nesse período onde o uso de gestão gerencial foi predominante e estendido à gestão da escola pública que perde um pouco a essência de formar cidadãos para focar na cultura de índices de reprovação, evasão e aprovação escolar para que os recursos na educação mostrassem alguns efeitos, segundo o discurso oficial.

¹⁵⁴<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/fies.pdf>

Lula, por sua vez, é destaque na história por sua grande aprovação social e carisma de um presidente de origem de esquerda e humilde, mas embora suas políticas e reformas tenham dado ao Brasil um salto qualitativo e quantitativo por meio do “Bolsa Família” (ampliação do Comunidade Solidária do governo FHC em 1995), grandes investimentos na educação básica e, principalmente, na educação superior, entre outros. Faz-se importante lembrar que foi em seu primeiro mandato que ocorreu a aprovação da grande lei que dá total abertura para a iniciativa que foi a lei nº 11.079 de 2004 que estabelece normas gerais para licitação de parcerias entre os setores públicos e privados na administração pública tornando assim o setor público cada vez mais refém dos princípios gerenciais e da lógica privada.

Já no governo Dilma, suas reformas no Estado brasileiro foram ainda mais pesadas no que se refere ao número de licitações em vários setores, como aeroportos, saúde e educação. Este governo vem dando continuidade às políticas sociais iniciadas por Lula e acrescentando outros importantes como “Pronatec”, mas foi sem dúvida o governo que mais cedeu às pressões de empresários e realizou o maior número de parcerias com eles na história do Brasil em diversos setores sociais, além daqueles ligados à educação (<http://crc-se.jusbrasil.com.br/noticias/2612695/dilma-cria-orgao-que-cedera-aeroporto-a-iniciativa-privada>).

À guisa de conclusão

As reformas modernizantes apresentadas neste texto mostraram que, em grande parte, elas foram realizadas na perspectiva de permitir que os agentes privados e suas lógicas gerenciais de competição e foco em resultados fossem introduzidas no setor público brasileiro para que este possa estar no bojo das grandes potências internacionais.

Sempre em nome da melhoria da prestação de serviços, a economia ainda é protagonista na tomada de decisões e não poderia ser diferente já que sem recurso nada é realizado, mas as reformas sempre se encaminham na direção de desqualificar o setor público taxando-o como ineficiente e sempre necessitando de ajuda do terceiro setor para solucionar problemas sociais, o que não vem ocorrendo e o grande problema é a incorporação dessa ideologia na escola pública com ideário de competição entre alunos, escolas de bairros diferentes entre redes como se isso fosse saudável. Treinar os alunos para o mercado de trabalho não é função de uma verdadeira educação de qualidade que precisa preparar os alunos para serem emancipados, dando-lhes no mínimo uma formação sólida.

Tais reformas no Brasil nos governos de Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff nos mostraram que o setor público em diferentes maneiras ao longo da história veio ampliando a participação da iniciativa privada no gerenciamento de espaços antes de exclusiva responsabilidade do Estado. As reformas citadas tinham a intenção de modernizar a máquina pública, o que aconteceu de forma discreta, representada na melhoria de alguns serviços, como o atendimento em Espaços denominados de Cidadãos, já que a estrutura, os processos de tomada de decisão e outras situações continuam da mesma forma e no período analisado as reformas só beneficiaram os com maior poder aquisitivo e o setor público só vem perdendo espaço na tomada de decisões dos serviços ofertados à população, além de ficar refém de uma lógica imposta de “cima para baixo” imposta por organismos internacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. B. **Discurso e reforma do Estado no governo Collor**. 2004. 322f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4455/000411943.pdf?...1>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ANTONIO, R.M. ; SILVA, I. M. S. ; CECÍLIO, M. A. **O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas a partir da década de 1990**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online), v. 5, p. 42-58, 2010.

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia / período presidencial**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/itamar-franco/biografia-periodo-presidencial>>. Acesso em: 02 jan. 2016

_____. **Fernando Collor** – Vigésimo quarto período de governo republicano. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-collor>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BRAGA, S. B. **O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira**: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social. 2013. 199f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará/PPGED, 2013. Disponível em: <<http://ppged.belemvirtual.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto 1.366 de 12 de janeiro de 1995**. Dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1995.

_____. **Ministério da Administração e da Reforma do Estado**. Brasília, 1995

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Princípios práticos de administração pública**. Quarta Reunião Anual do Comitê de Especialistas em Administração Pública do Conselho Econômico e Social (Ecosoc) das Nações Unidas. Nova York, 2005. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/works/SmallPapers/9.PrincipiosAdmPublica.p.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016.

CABRAL NETO, A; CASTRO A. M. D. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina**. O público e o privado, nº5. Jan/jun. Ceará, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=index>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CAVALCANTI, C. de O. B.. **Impactos da reforma administrativa do governo Collor na modelagem organizacional do DNER**. 1995, 111f. Dissertação de Mestrado da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 1995. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7938/000064565.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

Duarte, L. **Governo Collor**. (sd). Disponível em: <<http://www.infoescola.com/politica/governo-collor/>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

DUBLANTE, C. A. S. **Gestão Escolar: fundamentos e práticas no contexto das escolas públicas**. São Luís: Edufma, 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001.

FREITAS, R. . M. **O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Catálisis. V.10, nº1. Florianópolis, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100008>. Acesso em: 27 Jan. 2016.

OLIVEIRA, F. **Hegemonia às avessas**. Revista Piauí, 4ª edição, jan. 2007. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/materia/hegemonia-as-avessas/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

RISCAL, S. A. As reformas da educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das agências internacionais. IN: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N (org). **Políticas públicas educacionais – o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

SANTOS, T. F. A. M. **Política e gestão da educação e da escolano contexto amazônico**. Santarém-PA: UFPA, 2012.

_____. A Eficiência/Ineficiência das Políticas Educacionais como Estratégias de Regulação Social. IN: PINTO, Fátima, FELDMANN, Marina e CASSIANO SILVA, Rinalva (orgs.). **Administração Escolar e Política da educação**. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, 1997, p. 101-121.

TRISTÃO, E. **A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula**. SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p. 104-128, jan./jun. 2011. Disponível

em:<http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/5623/4671>. Acesso em 01 fev. 2016.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn- Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA: O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Milka Oliveira de Vasconcelos
milka_stm@yahoo.com.br
UFOPA¹⁵⁵

Patrícia Mascarenhas dos Santos
ptrcmascarenhas@gmail.com
UFOPA¹⁵⁶

Solange Helena Ximenes Rocha
solange.ximenes@gmail.com
UFOPA¹⁵⁷

RESUMO: O presente trabalho faz parte de pesquisa de mestrado onde busca-se apresentar a implantação de uma escola de tempo integral no Município de Santarém, bem como analisar o processo de implementação da política de educação integral no campo e compreender as perspectivas dos professores que atuam na escola. A metodologia utilizada é a pesquisa de campo qualitativa, pois procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos, e finalmente, à interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Para a realização desse estudo foi realizado um levantamento por meio de coleta documental e de entrevistas com gestores e professores da escola. Os dados parciais mostram que ainda há muitas lacunas na implantação da política de educação integral em escolas do campo no município de Santarém dentre as quais se destacam o currículo, a prática pedagógica docente, a infraestrutura, além da necessidade de ampliação do apoio e suporte por parte do poder público.

Palavras – Chave: Escola de tempo integral; educação integral; escola do campo; política de educação integral.

1 - APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento do ser humano deve ser considerado como um processo integral que tenha a capacidade de abranger diferentes aspectos da vida humana: físico, emocional,

¹⁵⁵ Pedagoga pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2013), Especialista em Gestão Escolar – pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2014). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará (2016).

¹⁵⁶ Graduação em Pedagogia (2013) e Especialista em Gestão Escolar (2014) pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Discente do Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (2016).

¹⁵⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará com atividades na graduação e na pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Educação).

cognitivo e social. Sendo assim, a educação é um dos elementos mais importantes para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Ao considerar a necessidade do desenvolvimento integral dos sujeitos e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio está posto na perspectiva de uma educação integral de tempo integral.

A discussão que envolve a escola de tempo integral não é recente, torna-se cada vez mais frequente a articulação de políticas públicas voltadas para essa educação, com o objetivo de garantir o sucesso escolar dos discentes e em contrapartida como alternativa para o enfrentamento das desigualdades educacionais ainda existentes no país. De acordo com Hofling (2001, p. 31), políticas públicas “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Dessa forma, a política de “educação integral”, visa a implantação de escolas de tempo integral como forma de ofertar maiores oportunidades de formação e enriquecimento curricular aos educandos.

O Plano Nacional de Educação (PNE –Lei nº 13.0005, de 25 de Junho de 2014) vem reforçar a ideia da ampliação da jornada escolar dos alunos. O PNE estabelece em uma de suas metas “Oferta de Educação em tempo Integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Vale ressaltar que educação integral e educação em tempo integral vêm sendo discutidas de forma sinônima, como se ambas tivessem o mesmo significado, no entanto quando aplicadas não possuem semelhança. É fundamental a distinção dos termos, pois cada um pode levar a um projeto de educação diferenciada.

É necessário a exposição dos conceitos de “educação integral”, conforme exposto por Cavaliere (2010), e de “escola de tempo integral”, discutido por Moll (2010), para uma maior compreensão dos termos:

Educação integral: Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Escola de tempo integral: em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivos, estéticos,

éticos, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de reinvenção o cotidiano escolar.

De acordo com essa conceptualização a temática da educação integral apresenta-se como a necessidade de qualificar o tempo escolar, tendo em vista a busca da superação do limite das poucas horas diárias ofertadas pelas escolas. Portanto, a educação integral em tempo integral vem ser a ampliação do tempo de permanência dos discentes no espaço escolar, com o intuito de proporcionar aos educandos atividades complementares que tem como objetivos a melhoria de aprendizagens destes, a melhoria no rendimento escolar, bem como mudanças no comportamento dos alunos.

De acordo com o documento: Educação integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009, p. 05):

Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Nesse contexto de educação integral em tempo integral, a escola passa a assumir responsabilidades que para as escolas ditas “normais” é um trabalho inovador, com necessidades de políticas públicas específicas para o seu desenvolvimento. E para que seja efetivada uma educação de qualidade, é importante considerar um projeto pedagógico comprometido com uma educação que atravessará os muros da escola e que também e, principalmente, deverá contar com parcerias formadas entre a escola e a comunidade.

Além disso, nessa nova forma de educação os educadores perpassam por tarefas diferentes das quais estão habituados em trabalhar, essa relação é fundamental ser estabelecida, pois os docentes devem possuir bases teóricas e uma formação continuada para que sejam elementos de um profissional capaz de construir a base para uma educação de qualidade.

Desse modo, o presente texto integra pesquisa que tem como objeto de investigação a educação integral em tempo integral, por meio da análise da política pública de implantação

da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang¹⁵⁸, localizada na área rural, do Município de Santarém. A escola integra parte das iniciativas locais de implementação da política de educação integral na rede municipal de ensino.

Pensar numa Educação em Tempo Integral no Campo é pensar numa educação que considere a singularidade do povo da área rural, das suas necessidades de ser humano, bem como de sua cultura e direito a uma educação de qualidade. Considerando a implementação da escola de tempo integral do campo no Município de Santarém, questiona-se a forma como a proposta tem sido desenvolvida no sistema de ensino, principalmente no que concerne a qualidade da educação do campo.

2 – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão do modelo de educação integral possui uma longa trajetória em momentos importantes da história humana em diversos contextos sociais. Coelho (2009, p.85) aborda ser possível “dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”.

Coelho (2009), em um dos seus artigos que retratam a temática em questão, remonta uma linha do tempo, evidenciando momentos históricos que tomaram para si a perspectiva de educação integral. A autora aborda a ideia de uma educação mais ampla concebida a partir da formação do corpo e do espírito, que já existia desde a Antiguidade, na chamada Paideia Grega, evoluindo junto com a humanidade com o objetivo de atender as necessidades de cada fase histórico-social.

Surge então no século XIX, período da Revolução Francesa, a concepção da educação integral, na ocasião da formação do homem integral, no que diz respeito aos aspectos físico, moral e intelectual, dando a massa assalariada dos trabalhadores a oportunidade de lutar para conseguir que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades ao operariado e aos seus filhos, opondo-se aos interesses da instituição burguesa.

¹⁵⁸ Dorothy Mae Stang: conhecida como **Irmã Dorothy** foi uma religiosa norte-americana naturalizada brasileira. Irmã Dorothy estava presente na Amazônia desde a década de setenta junto aos trabalhadores rurais da Região do Xingu. Sua atividade pastoral e missionária buscava a geração de emprego e renda com projetos de reflorestamento em áreas degradadas, junto aos trabalhadores rurais da área da rodovia Transamazônica. Seu trabalho focava-se também na minimização dos conflitos fundiários na região. (SALVOLD, 2012).

Portanto, nessa perspectiva histórica, a educação integral passa a assumir a função da formação humana, tendo em vista o desenvolvimento das dimensões sociais, físicas e culturais que compreendem a vida dos sujeitos, principalmente, no que tange ao contexto sócio histórico produzido pela cultura da humanidade.

No Brasil, a compreensão da concepção de educação integral foi desenvolvida nas primeiras décadas do século XX, a partir do estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista.

Nessa perspectiva Cavaliere (2010, p. 01) aborda que:

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

A autora evidencia que de acordo com as ideias liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. A educação integral passa a incorporar uma educação escolar diferenciada, onde se incluiria aspectos sociais, culturais e políticos no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, o Brasil vive em um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada (Art.34 da LDB), com o intuito de promover uma educação integral capaz de reconhecer as oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional. Assim, compreendendo a vida como um grande percurso de aprendizado dentro e fora da escola.

Ao considerar as demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio está posto na perspectiva de uma educação integral de tempo integral e a articulação de políticas públicas voltadas para esta educação, além de outros aspectos que possam garantir o sucesso escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) vem reforçar a ideia de ampliação da jornada escolar dos alunos ao estabelecer como uma de suas metas a “oferta de Educação em tempo Integral em 50% das escolas públicas de educação básica”.

Mas, dentro dessa perspectiva, é importante frisar que a política que visa fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo escolar, ainda de fato é precária, pois está sendo incorporada sem a necessária adequação da estrutura escolar e principalmente da reestruturação da proposta curricular, porque, não cabe apenas estabelecer a meta, sem obter subsídios que deem suporte a essa implementação de educação integral em pelo menos em 50% das escolas públicas do país.

Desse modo, parte-se do princípio que a implantação dessa política, está sendo posta aos sujeitos sem considerá-los parte do processo, portanto, vale salientar que a implementação das escolas de tempo integral só passará a ter sentido quando de fato for considerada a educação integral como oportunidade de promover significativamente a aprendizagem dos educandos. Gonçalves (2006, p. 132), aborda que

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

É indispensável ressaltar que a ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com educação integral, pelo contrário, são as práticas dialéticas entre tempo integral e a concepção de educação integral que possibilitam a efetivação da proposta da formação completa do ser humano. A partir desse pressuposto surge a necessidade dos professores desenvolverem com o seu alunado atividades que de fato promovam a formação integral do homem.

De acordo com Maurício,

é necessário tempo (na escola) para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões de sala de aula. (2009, p. 55).

Ou seja, a proposta da educação integral só terá validade se for reorganizado atividades escolares capazes de mediar com os aspectos sociais em que os sujeitos estão habituados a conviver em sociedade, pois o tempo de permanência na escola não garante por si só a educação de qualidade almejada pela educação integral.

Nesse sentido, a educação de tempo integral objetivando uma educação integral visa colaborar com os sujeitos do campo, apoiando na ampliação dos conhecimentos e habilidades do meio rural, além de proporcionar uma educação de qualidade voltada para as necessidades das comunidades, nas quais os educandos fazem parte.

A educação básica e o movimento social do Campo tratam sobre a questão da adaptação e adequação das escolas e dos conteúdos a serem trabalhados com os sujeitos do campo. A escola, na função de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, deve provocar a reflexão sobre a realidade socialmente construída e que pode ser modificada a partir da tomada de consciência do ser humano.

O ensino para os sujeitos do campo deve ser analisado e discutido a partir das suas peculiaridades, suas diversidades e da sua estrutura sociocultural, pois existe uma necessidade em trabalhar uma educação conforme a realidade existente no meio rural.

Diante dessa perspectiva, a escola do campo deve atender à classe trabalhadora e basear-se numa educação libertadora capaz de criar condições para que o homem, mediante o processo ensino-aprendizagem, esteja apto a construir o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento de si e da sociedade.

E a educação integral em tempo integral proporcionará aos sujeitos do campo uma educação no sentido de totalidade, poderá efetivar uma educação capaz de relacionar o processo de ensino-aprendizagem com a realidade dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, os professores são convocados a desenvolverem com o seu alunado atividades diversificadas que possibilitam a ressignificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Trata-se, portanto, para além da questão do tempo de permanência, de uma reconceptualização da própria prática pedagógica.

3 - ESPAÇOS ESCOLARES EM TEMPO INTEGRAL: ATUAÇÃO DO PROFESSOR

A necessidade da oferta de educação integral tem se mostrado necessária à medida que a vida social requer mais conhecimento e integração dos jovens estudantes/aprendizes/trabalhadores (TITTON; MOREIRA, 2009).

Embora ainda haja enormes déficits culturais que dividem pessoas e camadas sociais, não há como ignorar a importância do conhecimento na vida individual e coletiva. Não é à toa que muitos autores hoje falam de ‘sociedade do conhecimento’.

Nesse contexto, a educação integral passa a ser reivindicada pela sociedade por esta entender que, a partir dela, poderão ser diminuídas as desigualdades sociais ocasionadas pelas distinções de oportunidades experimentadas pela maioria dos brasileiros (CEPAE, 2009). E é nessa busca por uma educação, de fato, de qualidade e para todos, em tempo integral, que surgem os problemas e as dificuldades educacionais que, de certo modo, provocam a sua discussão no âmbito da educação escolar brasileira.

Dentre essas discussões o Centro de Referências de Educação Integral (2016) vem discutir o desenvolvimento da formação continuada dos professores, pois faz-se necessário a reformulação da prática docente, uma vez que a interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático são partes importantes para a atuação profissional em uma escola de tempo integral.

Para Libâneo (2000, p.123), “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. O docente deve buscar essa constante formação, pois o conhecimento humano está em processo de transformação e construção.

Portanto, um dos desafios da educação integral é a formação de professores, pois com a ampliação da jornada escolar, ou seja, mais tempo do aluno na escola, faz-se necessário capacitar, qualificar os educadores para trabalharem e realizarem ações educativas, instigantes e criativas com esses alunos, pois:

[...] a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (MOLL, 2012, p. 36).

De acordo com a autora a formação continuada dos professores se torna condição fundamental para o pleno desenvolvimento da educação integral. Esse novo panorama exige por parte dos docentes vivências e concepções diferenciadas a respeito do tempo escolar, do ensino-aprendizagem, da quantificação dos conteúdos, da articulação das práticas de extensão

e do conteúdo ministrado em sala de aula. Assim, atuar na escola de tempo integral requer do educador ações diferenciadas, articuladas, novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem.

Esses aspectos esbarram na questão pedagógica, como o tempo de permanência do professor na escola, no planejamento, nos recursos utilizados e disponíveis para a realização das aulas; todos aspectos referentes à formação continuada dos professores.

No que se refere a educação integral, o Centro de Referências de Educação Integral (2016) aborda que:

[...] a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade aos educandos. Ela não deverá se restringir apenas aos cursos de atualização, mas deve ser vista pelos professores das escolas de tempo integral como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, por meio de estudos, pesquisa, reflexão e ação sobre a prática.

A atuação do professor em uma escola com concepções da educação integral será diferenciada, e para isto, cabe a busca da formação continuada do docente, uma vez que sua formação inicial não teve a capacidade de formar um profissional atuante e uma escola de tempo integral, que requer práticas docentes capazes de ressignificar os conteúdos ofertados aos alunos.

De acordo com o Centro de Referências de Educação Integral (2016)

A educação integral se refere a uma concepção, uma nova proposta educacional, que expande a compreensão de educação para além dos conteúdos compartimentados do currículo acadêmico. Dessa forma, implica um novo paradigma educacional, no qual os papéis da escola, dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, dos profissionais da educação precisam ser repensados. Neste novo cenário, todos os sujeitos envolvidos nas relações educativas se tornam educadores.

Ou seja, para o pleno desenvolvimento de uma escola de educação integral, não cabe apenas aos professores a busca da qualidade educacional, pois:

no contexto de implementação e oferta de educação integral é necessário que todos os trabalhadores da educação – gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários e principalmente os professores – devem ter a oportunidade de vivenciar processos de formação continuada, a fim de que possam refletir sobre suas concepções e ideias a respeito da educação, possibilitando as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral dos sujeitos. (Centro de Referências de Educação Integral, 2016).

4 – A ÓTICA DO PROFESSOR QUE ATUA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CAMPO

O Município de Santarém, possui 294.774 habitantes, segundo IBGE (2010), e de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, setor da Assessoria de Planalto (2014) o município possui cerca de 450 escolas, sendo que destas, apenas 2 (duas) recebem a nomenclatura de escola de tempo integral, uma localizada na zona urbana e outra no meio rural.

Neste universo, o lócus da pesquisa selecionado para o estudo é a Escola Irmã Dorothy, localizada na Rodovia Dr. Everaldo Martins, Comunidade do Caranazal, Região Eixo Forte¹⁵⁹ - Santarém/Pará. A unidade de ensino possui uma área rural de 28 hectares de floresta secundária, igarapé e igapó. Foi fundada em 19 de março de 2012 e idealizada pelo governo do Partido dos Trabalhadores – PT, com o intuito de atender particularmente os filhos dos agricultores da região.

A instituição de ensino por ser considerada uma “escola de tempo integral do campo”, tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes do meio rural, tornando-os adultos críticos, reflexivos, conhecedores de seus direitos e deveres, e sensíveis às causas socioambientais do meio em que estão inseridos.

Neste contexto, a ação educativa que objetiva contribuir para o pleno desenvolvimento do ser humano da escola em tempo integral do campo, propõe contribuir e executar o Plano Político Pedagógico da escola juntamente com a comunidade escolar por meio de projetos e/ou ações de cunho educativo com temáticas concernentes à realidade local em que o aluno se encontra.

Mas, é importante frisar que os atores envolvidos nesta ação: família, escola e comunidade devem ser conhecedores das suas funções no processo educativo, pois dessa forma a probabilidade será maior de atingir o objetivo desejado.

A educação integral em tempo integral, dentro dessa proposta, vai além da prática escolar, ela amplia o tempo e o espaço buscando a construção de uma educação cidadã, agregando diferentes saberes que serão proporcionados durante a permanência dos discentes na escola.

Atualmente, a escola desenvolve dois currículos: Currículo Normal¹⁶⁰ e o Currículo complementar, este proporciona aos estudantes atividades de extensão, agrupadas em dois

¹⁵⁹ Região do Eixo Forte: área rural, que liga o Município de Santarém ao Distrito de Alter do Chão, através da Rodovia Estadual Dr. Everaldo de Sousa Martins.

¹⁶⁰ Currículo Normal: disciplinas que pertencem à base comum da série/ano.

eixos: 1 – Eixo das Artes: Teatro, Música , Dança, Linguagem, Produção e Comunicação – LPC e Jogos Matemáticos; 2 – Eixo do Campo: Horticultura, Zoobotânica e Educação Ambiental, conforme o projeto político pedagógico da escola, os eixos foram constituídos para “dar mais qualidade ao ensino, contribuindo com conhecimentos diversificados e agregando valores aos alunos”.

A unidade escolar está autorizada para atender o público-alvo de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No ano em vigência, a escola possui o quantitativo de 52 alunos matriculados. O quadro abaixo é o demonstrativo de estudantes matriculados na escola por série/ano:

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS	
SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS POR TURMA
6º ANO	17
7º ANO	16
8º ANO	08
9º ANO	11
TOTAL GERAL	52

Fonte: Escola Municipal Irmã Dorothy - 2016.

A escola dispõe de um quantitativo pequeno de alunos matriculados, pois conforme a diretora a “procura pela escola é pequena, os pais não sabem bem como funciona a escola, por isso vamos até as comunidades do entorno para fazer uma apresentação do nosso trabalho, mas ainda assim não temos um retorno significativo”.

De fato, uma escola de tempo integral ainda requer uma maior divulgação do seu trabalho, pois a sociedade ainda desconhece o real objetivo que a educação integral vem a oferecer aos educandos, não é uma proposta nova, no entanto, não existe uma real preocupação do governo em divulgar a população estas unidades de ensino que promovam esse tipo de educação, principalmente uma que está localizada em meio rural.

Para o direcionamento da pesquisa de campo foram realizadas 04 (quatro) entrevistas com professoras da escola, com o objetivo de ter um panorama sobre o trabalho educacional desenvolvido na unidade escolar dentre os níveis de currículos da escola, conforme disposto no quadro abaixo:

QUADRO 2 - QUANTITATIVO DOS ENTREVISTADOS	
SETOR ESCOLAR	QUANT. DE ENTREVISTADS
Grade curricular normal	01
Práticas de extensão	01
Apoio pedagógico	01
Gestão Escolar	01
Total	04

Fonte: Escola municipal Irmã Dorothy - 2016.

Os dados resultaram em duas reflexões: 1 - a escola de tempo integral e a relação social dos alunos e 2 - as dificuldades dos docentes de uma escola de tempo integral.

No aspecto “a escola de tempo integral e a relação social dos alunos”, uma das professoras entrevistadas afirmou que trabalhar em uma escola de tempo integral vai além dos conteúdos do currículo normal: “É a forma de conhecer melhor os alunos na sua totalidade, criando novas maneiras de interação entre professor, aluno, pais e comunidade”. (Professora da Grade Curricular Normal).

Existe a capacidade de o docente manter um vínculo maior de interação com o aluno, no qual este desenvolverá a capacidade de refletir sobre o todo, reconhecendo suas potencialidades e adquirindo novos conhecimentos.

De acordo com Kirchner (2011) “a educação integral fundamenta-se na relação de convivência dos educadores com os alunos, para construir espaços onde a congruência e a afinidade entre ambos se tornem cada vez mais efetivas”. Essa relação é importante, pois auxilia no desenvolvimento pleno do aluno.

Para a professora do apoio pedagógico “é muito bom ver os alunos adquirindo conhecimentos diversificados e construindo suas histórias pelos trabalhos desenvolvidos nas comunidades”. A criança quando inserida no contexto da escola de tempo integral desenvolve a capacidade de superar o individualismo, e consegue trabalhar em equipe e relacionar suas potencialidades com o meio ao qual está inserido, e isso é válido, pois para os sujeitos do campo é imprescindível que haja uma relação do conhecimento adquirido na escola para a aplicação na prática social.

No que tange, ao item de reflexão 2, “as dificuldades dos docentes de uma escola de tempo integral” puderam se verificadas as percepções dos professores em relação ao desenvolvimento das suas atividades na escola pesquisada. Na fala de uma das entrevistadas,

exige-se mais empenho, “é preciso ir além do conhecimento adquirido na universidade, é preciso inovar, por que não tivemos formação para trabalhar com as práticas de extensão” (Professora das Práticas de Extensão).

Coelho (2002) salienta que “pensar em educação integral exige pensar também numa política de formação continuada para o profissional da educação e não se pode descuidar do tempo que deve ser despendido nessa formação”. A autora destaca a importância do tempo de permanência dos professores nas escolas de tempo integral, pois ampliando também o tempo do docente é possível lhe permitir momentos de reflexões e trocas de experiências com os seus colegas de trabalho, para que o desenvolvimento da sua prática seja de fato significativa para a construção do saber.

A gestora da escola afirma que:

“o rendimento dos professores seria muito maior se os professores fossem exclusivos da escola, por que às vezes precisam sair correndo para estarem nos outros locais em que trabalham e as vezes não participam das reuniões pedagógicas”.

Faz-se necessário o planejamento e a discussão das atividades em equipe, pois todos os atores do processo educativo são responsáveis pela obtenção de uma educação integral de qualidade.

Outro ponto discutido nas entrevistas foi a falta de investimentos:

“em uma escola de tempo integral para que se possa realizar um trabalho eficaz é preciso o apoio do governo e que ele conheça o real objetivo da educação integral, valorizar a diversidade cultural, fazer parcerias com a comunidade, dessa forma é possível ampliar a educação integral para todos”. (Professora da Grade Curricular Normal).

De acordo com a professora das práticas de extensão, faltam materiais “nós fazemos o que dá para fazer, falta material para a realização das aulas práticas, a graça da escola de tempo integral é o novo, o diferente e nem sempre conseguimos realizar”. O que acarreta o não desenvolvimento pleno da educação integral.

Outro aspecto importante ressaltado pelas professoras foi a articulação das disciplinas do currículo normal e do currículo específico. A professora da prática de extensão declara:

“não sabemos se estamos fazendo certo, mas sempre uma ou duas disciplinas da grade curricular normal está ligada a uma prática da tarde [...] sempre que possível conversamos sobre essas questões, mas é difícil por que nem todo mundo está disponível, por que a vontade era que todas as disciplinas estivessem ligadas entre si”.

O que foi possível destacar nas falas das entrevistadas, refere-se à realização do

trabalho docente, pois em uma escola de tempo integral que busca o diferencial, a preocupação recai sobre o fazer docente e, se este está sendo desenvolvido da melhor forma.

Como as professoras foram habilitadas para a atuação nas escolas de tempo “normal” e não foram certificadas a trabalhar nos moldes desse novo olhar educacional, as docentes sentem dificuldades na realização do trabalho, este que requer um diferencial para o alcance da formação humana, muito além dos conteúdos impostos pelo sistema educacional.

Diante desse contexto, a escola e mais especificamente os professores, estão buscando respostas às suas dúvidas e, mesmo com todas as dificuldades encontradas, o trabalho que está sendo desenvolvido amplia a visão do aluno quanto aos conteúdos, às atividades práticas e, principalmente, valoriza a relação do ser humano, social e ativo, pelo processo educacional.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma escola que promova uma educação de qualidade nos moldes de uma educação integral e que consiga promover a ampliação das atividades educativas e relacioná-las a formação do ser humano, não é tarefa fácil. Dentro desse contexto, a escola na qual se desenvolve a pesquisa dá sentido à formação integral do aluno, na medida do possível, realiza suas atividades com o objetivo de formar um cidadão íntegro.

A estrutura física do educandário pode ser considerada de qualidade para a realização das atividades teóricas e práticas, previstas pelo modelo integral, o que faz diferença para a contextualização do ensino e da aprendizagem, pois ter espaços amplos e adequados para sediar as atividades diversas se faz importante para o desenvolvimento da educação integral em um tempo ampliado.

Além da estrutura física da escola, o diferencial dela foi assumir e articular a educação integral de tempo integral no meio rural. Todos os participantes do processo educacional, gestora, professores e demais profissionais buscam trabalhar de forma dinâmica para garantir aos discentes a construção dos saberes pessoais e sociais para a convivência em sociedade.

Mas, ainda existente a deficiência de um olhar diferenciado para a formação dos professores que trabalham na escola de tempo integral do campo, porque além de buscar a formação integral do homem, os professores buscam dar suportes teóricos e práticos para atuação dos seus alunos no local onde residem, ou seja, no meio rural.

Os docentes devem ser reconhecidos como parte importante do processo educacional,

pois são agentes sociais que realizam a função de formação do outro o que pressupõe a formação continuada como condição para o êxito da educação integral.

Destaca-se ainda que, para os docentes o tema da educação integral no campo é complexo, pois exige mais do professor para que seja capaz de promover no aluno todas as suas habilidades físicas, sociais e pessoais, com o intuito de promover uma educação integral. Conforme a fala de uma professora “a educação integral é o acompanhamento do todo do aluno”, o professor se torna mais que um educador, ele precisa desenvolver condições práticas capazes de promover uma educação diferenciada e prazerosa.

Dessa forma, uma das discussões da educação integral se fundamenta na articulação da convivência do professor com o estudante de forma dinâmica. Para os professores da escola “a educação integral acontece de modo espontâneo, através de conversas, da convivência com o outro”, mas para que isso de fato aconteça, é preciso superar o individualismo e pensar apenas no aluno, ajudá-lo na sua formação integral.

Portanto, assim como foi ampliado o tempo de permanência do aluno na escola, deverá ser pensado também, na ampliação do tempo do professor na unidade escolar, e em uma formação continuada capaz de dar subsídios a um trabalho pedagógico em prol da educação integral do homem. Nesse sentido, só será possível alcançar esse objetivo quando forem criadas políticas públicas que elevem as condições objetivas de trabalho e formação dos professores, oferecendo-lhes formação inicial e continuada de qualidade e melhores condições de trabalho e de remuneração.

6 – REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **População de Santarém (PA)**. 2010

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. LEI Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

BRASIL. MEC. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 104 p.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

_____, Ana Maria. **Educação Integral**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. **Educação Integral e Integrada. Manual do aluno (Módulo Introdutório)**. Goiânia: CEPAGE/ UFG, 2009.

COELHO, L. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral**. In: CAVALIERE, A. M. V. e COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, L. M. C. C.. História(s) da educação integral. In: **Em Aberto**, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 83 – 96, abr. 2009.

CREF – Centro de Referências da Educação Integral. **Formação de Educadores na Educação Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/>, acessado às 08h45min do dia 14 de maio de 2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. 129-135.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KIRCHNER, E. A. **Educação em tempo integral: ampliando possibilidades educacionais**. v1, n1, 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/>, acessado às 09h30min do dia 28 de junho de 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora HUCITEC-ABRASCO. 3ª Ed. 1994.

MOLL, Jaqueline. **Escola de tempo integral**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

_____, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012, p.246-257.

SALVOLDI, Valentino. **Mártir da Criação: Dorothy Stang**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de;. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Educação, Cultura, Linguagem e Artes. Travessias ed.04. ISSN: 1982 – 5935.

SALVOLDI, Valentino. **Mártir da Criação: Dorothy Stang.** São Paulo: Paulinas, 2012.
SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Santarém. In. Setor da Assessoria de Planalto. **Dados Escolares.** 2014.

TITTON, Maria Beatriz P.; MOREIRA, Suzana P. Relação escola-comunidade: algumas experiências (Submódulo 2). In: **Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos (Módulo III) – Manual do aluno: Curso de Educação Integral e Integrada – Goiânia:** CIAR/Universidade Federal de Goiás (UFG), 2009, p. 70-75.

PERSPECTIVAS DE ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL: UMA APRECIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPEd E CAPES (2011-2013)

Patrícia Soraya Cascaes Brito de Oliveira¹⁶¹
patcascaes@yahoo.com.br
UFPA

Áurea Peniche Martins¹⁶²
penicheaurea@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: O trabalho tem como objeto analisar as perspectivas de estudos sobre relação público-privada e suas repercussões na gestão pública da educação no Brasil, a partir das análises de treze produções selecionadas e disponíveis, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho n. 5 - Estado e Política Educacional, no período de 2011 a 2013, tendo como eixos principais, o referencial teórico-metodológico, os procedimentos e as conclusões apresentadas pelos autores pesquisados. Utilizou-se como recurso metodológico o levantamento bibliográfico das produções que tinham nexos com a temática proposta. Para a análise dos dados empregou-se uma abordagem qualitativa. Conclui-se que é importante produzir pesquisas sobre o tema, objetivando desvelar a realidade, entendendo como se materializaram os princípios que naturalizaram o mercado como regulador das relações entre o Estado, organizações não governamentais e empresas privadas que tem gerado uma gestão de fato incompetente e ineficiente para garantir uma educação que todos tenham acesso com qualidade.

Palavras-Chave: Relação Público-Privada; Gestão Educacional; Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo fundamental analisar a Relação Público-Privada e suas repercussões na gestão pública da educação no Brasil, tomando por base o levantamento nas produções disponíveis, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, os artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho (GT) n. 5 - Estado e Política Educacional, no período de 2011 a 2013. Intenciona-se analisar as

¹⁶¹ Estudante do Curso de Mestrado em Educação - Linha de Políticas Públicas Educacionais (ICED/UFPA). Graduada em Pedagogia (UNAMA). Especialista em Gestão e Financiamento da Educação. Atua como Professora da Educação Básica (SEMEC-Belém) e Técnica em Assuntos Educacionais (UFPA).

¹⁶² Estudante do Curso de Doutorado em Educação - Linha de Políticas Públicas Educacionais (ICED/UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA/Castanhal). Especialista em Gestão Escolar (UNAMA/EGPA). Mestra em Educação (UFPA/PPGED). Atua como Especialista em Assuntos Educacionais (SEDUC-PA).

produções científicas sobre o tema para traçar o referencial teórico-metodológico, os procedimentos e as conclusões que se destacam nos trabalhos selecionados.

Optou-se por duas bases¹⁶³ de dados, ANPED e CAPES, pelo fato de ambas as instituições se constituírem em importantes espaços de divulgação e discussão de análises conjuntural e acadêmica dos temas relacionados à educação brasileira, na área da gestão e políticas públicas em âmbito nacional e internacional. No caso, a primeira publica trabalhos especificamente da área educacional. Já a segunda congrega trabalhos das diferentes áreas como, por exemplo, da área do direito. Assim sendo, a seleção dos trabalhos foi realizada unicamente por meio eletrônico, a *internet*, nos endereços¹⁶⁴ oficiais das instituições responsáveis em divulgar os trabalhos.

O período escolhido compreende entre os anos de 2011 a 2013. Este período permitiu evidenciar dois anos de discussões e debates sobre “A Relação Público-Privada e suas repercussões na gestão pública no Brasil”. Considerou-se o período de estudo pela maior incidência de publicações nas duas bases de dados mencionadas sobre o objeto de pesquisa em específico, não obstante, tenham sido observados outros trabalhos publicados sobre o assunto antes e depois do corte temporal estabelecido.

Para selecionar o material pesquisado na base de dado da CAPES foram utilizadas duas palavras-chave: Relação público-privada e Parceria público-privada, ambas foram verificadas, tanto no singular, como no plural para selecionar o máximo de trabalhos possíveis. Foram selecionados seis (6) trabalhos da CAPES que passaram a efetivamente compor a amostra analisada, nesta base de dados que apresentavam relação direta com o objeto de pesquisa.

No *site* da ANPED foram selecionados trabalhos aprovados nas reuniões anuais: 34^a, 35^a e 36^a. Destas, sete (07) artigos foram escolhidos, do GT n.5 – Estado e Política Educacional, da mesma forma nessa base de dados os trabalhos encontrados tem conexão com o objeto estudado.

A análise citada esclarece os que autores qualitativos tendem a descrever minuciosamente diversificadas perspectivas da realidade e dos fenômenos da sociedade.

¹⁶³ De acordo com Chizzotti (2010, p.118) bases de dados “são um conjunto de dados organizados em fichários automatizados com a finalidade de serem utilizados por programas, de modo a facilitar a interdependência dos dados e programas informatizados”.

¹⁶⁴ Sites oficiais da CAPES, disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Da ANPED: 34^a Reunião anual da ANPED- Educação e Justiça Social, disponível em: <http://34reuniao.ANPED.org.br/>, 35^a Reunião anual da ANPED- **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**, disponível em: < <http://35reuniao.ANPED.org.br/>, 36^a **Reunião da ANPED-Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais**, disponível em: <http://36reuniao.ANPED.org.br/>.

Contudo, nesse trabalho avança-se na direção para não perdendo de vista o contexto das relações numa perspectiva crítica. A ênfase que se pretende é no processo histórico, ou seja, analisar como as relações público-privadas se materializaram no contexto das reformas do Estado brasileiro.

Ao longo do texto contextualizou-se os marcos históricos sobre a temática, a partir dos estudos de Frigotto (2003, 2010), Gentili (2010), Saviani (2014), Santos (2008), Silva (2010) e Montañó (2010, 2014) dentre outros. Buscou-se mapear as produções escritas encontradas e selecionadas sobre a temática destacando as questões centrais que nortearam os estudos, no recorte temporal de 2011 a 2013. Delineou-se algumas aproximações conclusivas sobre o tema, onde se evidenciou as principais perspectivas fundamentadas nos autores estudados.

CONTEXTOS E MARCOS HISTÓRICOS

Retomando a abordagem qualitativa numa perspectiva crítica será necessário situar historicamente para construir a compreensão do objeto deste artigo.

Diante disso, em fins da década de 80 a América Latina¹⁶⁵ foi tomada pelo “discurso da qualidade” em oposição ao discurso da democratização. Este pensamento como parte das ideias neoliberais, isto é, do discurso hegemônico intencionava, de acordo com Gentili (2010, p.115) adaptar o conceito de qualidade relacionando-o com a área produtiva, instituindo um sentido confessadamente mercantilizado e, na prática, impondo ações que redundaram, contraditoriamente, em consequências “dualizadoras e antidemocráticas” principalmente no âmbito da gestão educacional, muito embora tais consequências assumiram feições democratizantes escamoteando seus reais efeitos.

Nessa perspectiva, tais efeitos são observados no âmbito educacional e, para entender isto recorre-se aos argumentos de Frigotto (2003, p.34) que revela que “na medida em que o sistema capitalista se consolida e os sistemas de ensino estruturam suas bases” a escola vai assumindo essas características dualistas.

A dualidade encontra-se, de acordo com Frigotto (2003, p.34) vinculada de um lado com a capacidade de “adestrar” os filhos dos trabalhadores e de outro, com a capacidade de “formar” os filhos dos empresários ou das classes dirigentes para ocuparem postos de influência e/ou de comando, perpetuando o *status quo* dos mais favorecidos econômica e politicamente. Isto ocorre, porque, segundo Frigotto (2003), mesmo quando a escola se

¹⁶⁵ Gentili (2010) faz referência principalmente ao conjunto de países da região, mas dá ênfase os casos especiais do Brasil, Argentina e Chile.

encontra em condição de “despreparo ou desqualificação” ainda sim é capaz de reforçar a ideologia hegemônica com práticas pedagógicas não emancipatórias, portanto, de acordo com o autor essa prática torna-se quase seu maior escopo. Afirma-se que ainda que os estudos de Frigotto (2003) trazem fundamentos que se aplicam as análises trazidas nesse estudo sobre a educação brasileira no contexto das relações público-privadas.

De acordo com Santos (2008, p.40) é evidente que existe má gestão no aparelho estatal, mas daí a considerar que isto e somente isto redunde nos grandes problemas do Sistema Educacional brasileiro é exagero e certamente tendencioso.

A análise deixa claro que o discurso liberal, prepara as bases para que a lógica empresarial passe a ditar as normas e regras da vida em sociedade, sob alegação da incapacidade do Estado. Aponta-se, portanto que esse processo foi erigido de forma estrategicamente articulada entre organismos internacionais, setores empresariais e o próprio Estado.

Em síntese, tal pensamento reforça e forja, de fato, a naturalização dos princípios empresariais dos grupos poderosos, de forma que, tais princípios são adotados na administração pública, como também são tidas como prática aceitável na vida cotidiana pelos cidadãos, sob a justificativa de efeito contrário, isto é, assumindo e propagando como verdade absoluta que a eficiência e eficácia das empresas privadas podem e devem ser adotadas pela gestão pública.

Tais mudanças na estrutura do próprio Estado, impulsionadas contraditoriamente pelo movimento de democratização do País, nesse período, mostram uma realidade inversa, e, resultou, de acordo com os argumentos de Gentili (2010, p.116) uma “intensa derrota social”, a qual vem materializando-se na medida em que as grandes massas têm seus direitos universais cada vez mais distantes/negados ou diminuídos, ao contrário do que se prega teoricamente ou ao que se propaga nas mídias manipuladoras de opiniões. Daí porque as características das práticas de gestão adotadas pelo poder hegemônico nas décadas de 80 e 90 geraram ações antidemocráticas, contrariamente ao que havia sido anunciados.

Neste contexto de reestruturação produtiva é possível visualizar, mais fortemente a partir da década de 80 que a escola se tornou, para as grandes massas, o *lócus*, por essência, fabricante de mais-valia¹⁶⁶ e por ser a escola, como diz Frigotto (2003, p.44), “[...] uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e,

¹⁶⁶ “Conceito fundamental utilizado por Marx para sublinhar a exploração imposta ao proletariado pelo proprietário dos meios de produção” JAPIASSÚ; MARCONDES (2008, p.176).

mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.” Isto pode significar que a escola pode elevar interesses de um determinado grupo em detrimento de outro. É um espaço de disputas de interesses.

Isto significa que a educação passa a ser “entendida” como panaceia dos problemas da sociedade, já que pode facilmente apregoar em favor da ideologia hegemônica, mesmo que as condições educacionais objetivas estejam comprometidas para tal. É claro que para compreender essa explicação será necessário entender que a propagação dessa ideia faz parte de uma lógica perversa muito maior que será explicada deste ponto em diante.

A formação humana promovida pela escola, a partir da década de 80 e mais fortemente na década de 90, está direcionada ideologicamente para produzir mão de obra com mais-valor para o próprio capital, acrescenta-se ainda que, esta mão de obra, a partir do pensamento dominante, segundo Frigotto (2003) deve ser adestrada com capacidade de adaptabilidade ao mercado, dentro de uma qualidade que se alinhava a essa ideia.

Neste contexto, é possível afirmar que o neoliberalismo apresenta e efetivamente pratica como solução para a crise do capital substituir as lógicas democratizantes pelas lógicas da sociedade civil e do mercado, passando a ser regulador e tornando o Estado cada vez menor. Este fato promove a inversão dos direitos às políticas sociais universais, e, de acordo com Montañó (2010, p.22), passam a focalizar nas necessidades imediatas e individuais, por meio de serviços de caráter compensatórios, filantrópico, voluntário e comercializável em detrimento da não garantia desses direitos universais.

Montañó (2010, p.48) também afirma que as mudanças estruturais do Estado acarretaram transformações e flexibilizações nas leis trabalhistas, trazendo como consequências a perda de direitos adquiridos pelos trabalhadores e a diminuição nos processos decisórios enfraquecendo a participação dos movimentos sociais ou populares. Esse desmonte da democracia faz parte de todo o arcabouço ideológico hegemônico e que envolve o estabelecimento e enraizamento cada vez maior da relação público-privada.

A partir desse ponto é possível afirmar que as mudanças estruturais do Estado brasileiro, processados ao longo dos períodos e fatos históricos relatados promoveram como consequência direta, a produção e reprodução de posturas, pensamentos e práticas nas pessoas, fortalecendo e naturalizando este pensamento, na medida em que são induzidas a pensarem que realmente precisam se preparar para o mercado de trabalho, sem questionar essa lógica, ou, por vezes, ao sentirem-se culpadas ou incompetentes quando não conseguem ser bem sucedidas ou conquistar um espaço no mercado de trabalho. É fato também que esta é

a realidade para muitas pessoas, embora existam movimentos como dos intelectuais, dos educadores que, estabelecem rompimentos com esse pensamento.

Esta análise permite compreender que parte das estratégias do projeto neoliberal evidenciadas, sobretudo, na educação, faz parte de um contexto internacional bem maior, e que influenciou e continua influenciando as ações nos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, tudo isto não apenas para desenvolver o país e distribuir riquezas, muito pelo contrário, pensa-se em desenvolver para que as riquezas produzidas fiquem nas mãos de poucos. Portanto, de acordo com Silva (2010, p.14) não é possível entender esse contexto sem que se tenha a compreensão dos “movimentos de globalização e internacionalização” advindos principalmente dos países centrais como a Inglaterra e os Estados Unidos que aplicaram em sua realidade esta lógica com maestria.

No Brasil, a esfera pública, incluindo-se o setor educacional, inaugura uma forma de administração pública gerencial trazendo novos mecanismos que, em tese, suscitariam resultados quantitativos que redundariam nos qualitativos, diferenciando-se da gestão pública burocrática, modelo, até então, adotado pelo Estado brasileiro, porque “deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados [...]” (BRASIL, 1995, p.16).

A partir do que se coloca, um debate que toma conta do cenário político e econômico é a abrangência e entrada do setor privado ou o chamado terceiro setor no cenário político, capaz de interferir nas decisões políticas e administrativas, principalmente como indutor de políticas públicas. É claro que este processo também não se deu de forma estanque como já mencionado, mas dependeu de fatores e contextos da realidade nacional e internacional para nascer e consolidar-se no Brasil a partir das décadas de 80 a 90 como já explicitado.

O termo “terceiro setor” de acordo com Montañó (2010, p.57) tem muitos significados dos quais o autor reforça que “representa uma construção ideológica”, mas que não se “reduz a sociedade civil e congrega diversos sujeitos com aparente igualdade nas atividades, porém com interesses, espaços e significados sociais diversos, contrários e contraditórios”.

É interessante observar que não importa o significado da terminologia, mas a possibilidade de se criar uma expressão objetivando escamotear a realidade fazendo acreditar que tal setor é representativo de todas as organizações não governamentais e/ou movimentos sociais.

A perspectiva esquadrinhada acende várias inquietações, dentre elas a de pensar: como fazer para romper com tais princípios e práticas impostos pelos detentores do poder político e

econômico?. No âmbito da escola a resposta pode ser construída a partir da compreensão de Santos (2008):

Sabe-se que a realidade escolar é social e historicamente determinada, construída por homens em seu trabalho diário e poderá assim ser modificada também por sujeitos coletivos, a partir de um projeto comum na direção de romper com estruturas, comportamentos e atitudes cristalizadas, o que só poderá se dar na luta organizada, a começar a partir de mudanças (SANTOS, 2008, p. 21).

Compreende-se que esses arranjos justificam e reforçam os interesses neoliberais para a manutenção do poder hegemônico, tornando as políticas sociais mercantilizadas e individualizadas.

Neste contexto, Saviani (2014) analisa o paradoxo que está na concepção de uma escolar que forma para o exercício consciente da cidadania. Afirma que diante de uma expectativa do processo de consolidação da sociedade burguesa moderna ao propor a escola redentora da humanidade, de transformar súditos em cidadãos.

A partir desse ponto serão explicitados, por meio das produções científicas, como os autores posicionam-se diante desse cenário.

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT n.5- ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL - DA ANPEd E DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 2011-2013.

Foram selecionados sete (7) artigos, do GT n.5 – Estado e Política Educacional – da ANPEd todos da área educacional e seis (6) dissertações da CAPES, sendo cinco (5) mestrados acadêmicos na área da educação e um (1) mestrado acadêmico da área do direito dos quais, passaram a efetivamente compor a amostra analisada. Não foi proposital selecionar apenas dissertações, no caso, não foram encontradas teses disponíveis no *site* da CAPES que tratassem sobre o assunto deste trabalho.

Dos vinte e dois (22) artigos apresentados na 34ª reunião da ANPEd¹⁶⁷, foram selecionados quatro (4); dos dezenove (19) artigos apresentados na 35ª reunião foram selecionados um (1); e, dos dezessete (17) artigos apresentados na 36ª reunião anual foram selecionados dois (2), perfazendo um total, em três anos, de 12% de artigos selecionados de acordo com o tema em estudo. É necessário esclarecer que dois textos foram excluídos da

¹⁶⁷ As reuniões da ANPEd passaram a ocorrer de dois em dois anos, a partir da decisão tomada na 36ª reunião no ano de 2013.

análise, porque, embora tivessem afinidade com o tema não foi possível ter acesso ao texto para análise, tal como foi colocado no *site*, mesmo após a consulta no currículo *lattes* e em outros *sites*, porém não foi possível visualizar o texto na versão integral ou o resumo.

Já as dissertações selecionadas da CAPES foram identificados a partir das palavras-chave: “relação público-privada” e “parceria público-privada”, no singular e no plural. Não foi possível fazer as análises das teses/dissertações defendidas no ano de 2013, visto que somente estão disponíveis no *site*¹⁶⁸ oficial as defendidas até o ano de 2012. Em 2011 dos doze (12) trabalhos disponíveis, quatro (4) tinham afinidade com o tema; dos nove (9) trabalhos defendidos no ano de 2012 foram selecionados dois (2), perfazendo um total seis (6) trabalhos, que foram selecionados, ou seja, 28% para compor a amostra da pesquisa, considerando a proximidade com o tema em estudo. O quadro abaixo descreve cada trabalho informando a área, a instituição, o ano, o título, a metodologia, os objetivos e os principais resultados.

QUADRO 2. Trabalhos – 2011 a 2013 - Base de dados, área, instituição, ano, título, metodologia, objetivos e principais resultados.

Base	Ano	Título
ANPEd	2011	O Novo Papel da Escola como Executora de Políticas Públicas: as parcerias da secretaria de estado da educação de São Paulo para a realização de programas sociais
ANPEd	2011	Estado, Gerencialismo e Políticas Educacionais: construindo um referencial teórico de análise
ANPEd	2011	Participação das Organizações do Setor Privado na Educação Pública Piauiense e Cearense
ANPEd	2011	A Municipalização do Ensino e a Democratização Educacional no Município de Altamira
CAPES	2011	Parceria Público-Privada na Educação e a Constitucionalidade do Sistema Educacional
CAPES	2011	O Público e o Privado na Educação Básica: o programa escola que vale em Barcarena
CAPES	2011	Políticas de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008)
CAPES	2011	A Relação Público-Privada na Educação Infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC

¹⁶⁸ Uma nota no *site* oficial da CAPES informou que a equipe responsável está realizando análise dos dados informados nas teses e dissertações e que somente os trabalhos defendidos até o ano 2012 estarão disponíveis. O endereço eletrônico é: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Consultado em 01/12/2015.

Base	Ano	Título
ANPEd	2012	Reflexões acerca do Papel Mediador das Organizações Sociais nas Políticas Públicas de Juventude no Brasil
CAPES	2012	As Parcerias Público-Privadas no Programa de Educação para Todos: uma análise marxista
CAPES	2012	As Instituições de Educação Infantil Contratadas de Esteio: uma parceria público-privada
ANPEd	2013	Um Estudo sobre o Programa "Excelência em Gestão Educacional" da Fundação Itaú Social
ANPEd	2013	O Projeto NAVE: análise da relação público-privada

Fonte: O quadro foi construído a partir dos dados encontrados no histórico das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd e no Banco de teses e dissertações da CAPES. Disponível respectivamente em: <<http://www.ANPEd.org.br/news/acesse-o-historico-das-reunioes-cientificas-nacionais-da-ANPEd>> e, em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Consulta realizada em setembro de 2015. (Organizado pela autora).

Os trabalhos publicados nos anos de 2011, 2012 e 2013 da ANPEd e CAPES foram analisados a partir da sequência de ordem descrita no Quadro 2.

O **primeiro** trabalho, denominado: *O Novo Papel da Escola como Executora de Políticas Públicas: as parcerias da secretaria de estado da educação de São Paulo para a realização de programas sociais*. Os autores analisam as concepções que fundamentam as parcerias intersetoriais em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, durante o período de 1995 a 2008. O artigo apresenta um referencial teórico que aborda os conceitos já explicitados que envolvem o tema desse estudo.

A pesquisa desenvolveu análise do conteúdo e análise dos documentos partir das categorias justiça social, cidadania e parceria. O trabalho concluiu que as ações políticas realizadas nos programas foram assinaladas como compensatórias, sendo implementado o modelo gerencial na administração da educação paulista, isto possibilitou uma nova relação com o setor privado por meio da celebração de parcerias. Na concepção dos autores esta relação privatiza as decisões e gestão de programas sociais que são executados nas unidades escolares públicas. Estas bases são visivelmente parte das características empresariais que passaram a interferir, tanto na gestão educacional, como na organicidade de muitos Estados e Municípios.

O **segundo** trabalho, intitulado: *Estado, Gerencialismo e Políticas Educacionais: construindo um referencial teórico de análise*. Teve objetivo construir um referencial teórico para analisar os atuais processos de reestruturação do Estado e as decorrências dessa reestruturação para as políticas educacionais. Os autores trataram diretamente da concepção

que baseia a forma como o Estado passou a ser gerenciado. O artigo é um estudo bibliográfico. Conclui evidenciando que a reestruturação do Estado e as modificações na maneira de pensar as políticas reforçaram as ideias que alicerçam o Estado e os grupos hegemônicos que o compõe, isto significa dizer que não são implementadas de forma direta e sem nenhuma oposição nas escolas. Os autores reforçam que a ação dos sujeitos que estão nas instituições escolares tem, em certo ponto, a possibilidade de reformular muitas dessas políticas. Para os autores a análise de políticas públicas deve dar conta da complexidade desde a concepção, circulação e implementação.

O **terceiro** trabalho, denominado: *Participação das Organizações do Setor Privado na Educação Pública Piauiense e Cearense*. Os autores tem como base metodológica a comparação histórico-sociológica, tendo como campo empírico analítico duas organizações empresariais, as quais têm celebrado parcerias com o poder público por meio das secretarias municipais e estaduais nos referidos estados. A pesquisa foi de campo. A autora conclui que o setor privado está mais presente nas escolas, seja por meio de programas ou projetos, mas com o objetivo de influenciar principalmente na gestão das políticas educacionais, promovendo também mudanças nos currículos escolares. Por outro lado, o poder público tem descentralizado suas ações ajudando a espalhar o pensamento mercantil.

O **quarto** trabalho, intitulado: *A Municipalização do Ensino e a Democratização Educacional no Município de Altamira*. O artigo trata da municipalização do ensino no município de Altamira-PA e as consequências para a democratização educacional, levando em consideração o período de 1996 a 2006. A pesquisa foi de campo, do tipo análise do conteúdo. A compreensão da autora sobre democratização baseou-se na autora Ellen Wood, onde o conceito de democratização está associado não somente na participação das pessoas, mas nos ganhos da produção, o que implica que não é possível uma ruptura entre o setor econômico e o político. Finaliza afirmando que a democratização da educação e da sociedade está diretamente ligada ao compartilhamento das tomadas de decisão e dos ganhos produtivos, o que será incompatível partilhar esses valores e práticas numa sociedade capitalista, considerando sua natureza excludente, manifestando-se na prática no município estudado. A autora reforça ainda que foi por meio da parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Sena (instituição privada) que foi redefinida a partir da lógica empresarial a concepção de valorização do profissional docente, no município de Altamira, no Estado do Pará. A parceria com a empresa garantiu a concessão de serviços que imprimiram

na rotina da prefeitura as regras empresariais, mas que não responderam com a tal eficiência apregoada.

O **quinto** trabalho, nomeado: *Parceria Público-Privada na Educação e a Constitucionalidade do Sistema Educacional*. O autor iniciou suas análises a partir do conceito de educação existente na Constituição Federal de 1988, analisou os processos históricos até a conceituação jurídica do significado de Serviço Público. O autor aborda ainda como se constituiu a parceria público-privada a partir dessas concepções. Concluí destacando que as parcerias podem contribuir para a qualidade da educação no País, como já vem contribuindo nas escolas alegando que a escola deve criar condições para que os alunos não só entrem na sala de aula, mas nela permaneçam.

O **sexto** artigo, intitulado: *O Público e o Privado na Educação Básica: o programa escola que vale em Barcarena*. Analisa o público-não estatal, por meio da parceria estabelecida entre a Prefeitura de Barcarena e a Fundação Vale, a partir do Programa Escola que Vale na gestão educacional do município, no período de 2000 a 2008, e suas relações com a Reforma do Estado, a partir da década de 1990. O trabalho discutiu a relação público-privada na educação. Neste estudo, o autor estabeleceu as conexões entre a gestão educacional adotada por Barcarena e a proposta de gestão gerencial erigida na Reforma do Estado brasileiro, adotando novos modelos de competência para ação pública. A abordagem adotada foi de cunho qualitativo, do tipo análise documental e análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam que a efetivação da parceria público-privada, por intermédio do Programa Escola que Vale, na realidade do município estudado não foi condutora de eficiência educacional. O autor apontou os fracos indicadores de qualidade alcançados pela gestão educacional e reforça que houve um aumento do grau de submissão da esfera pública em relação à esfera privada.

O **sétimo** trabalho, intitulado: *Políticas de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008)*. O autor apresenta como objeto de pesquisa as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, entre os anos de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), efetivada entre 2001 e 2004. A metodologia utilizada abrange a análise de documentos e pesquisa de campo. Concluiu afirmando que o acompanhamento às metas estabelecidas pela parceria gerou mais controle, aumentando a responsabilidade dos gestores pelos resultados de desempenho da escola.

O **oitavo** estudo, intitulado: *A Relação Público-Privada na Educação Infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC*. Teve como objetivo compreender a política de conveniamento na Rede de Educação Infantil no Município de Joinville, Santa Catarina. A celebração do convênio com o poder público municipal foi usado como instrumento jurídico para transferência de recursos voluntários às organizações da sociedade civil. A pesquisa abrangeu análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Concluiu afirmando que os convênios são frágeis do ponto de vista do acompanhamento e controle por parte do poder público, pois não há exigências por parte da secretaria de educação. O autor finaliza afirmando que, o que ocorre é uma clara desresponsabilização do Estado com a Educação Infantil municipal de Santa Catarina.

O **nono** estudo, intitulado: *Reflexões acerca do Papel Mediador das Organizações Sociais nas Políticas Públicas de Juventude no Brasil*. O artigo problematiza o papel assumido por organizações sociais na formulação e na implementação de políticas públicas, no caso trata das políticas direcionadas aos segmentos juvenis. Os dados foram construídos através de análise documental e entrevistas com os gestores e formadores que atuaram no programa, desenvolvido na comunidade do Coque localizada no Recife/PE. As análises mostraram conflitos gerados em torno da continuidade das experiências sociais e educativas, os conflitos indicaram a necessidade de repensar a dimensão tempo das ações propostas e, repensar a reformulação do currículo e foi imposto a comunidade, já que foi construído de forma desarticulada.

O **décimo** artigo, intitulado: *As Parcerias Público-Privadas no Programa de Educação para Todos: uma análise marxista*. Analisou as parcerias público-privadas na educação e seu vínculo ao Programa mundial Educação para Todos (EPT) e ao movimento do empresariado brasileiro “Todos pela Educação”. O pressuposto parte do complexo educacional que transforma-se em mecanismos utilizados pelo capital para associação e estreitamento entre o Estado e os empresários. A pesquisa de abordagem materialismo histórico dialético do tipo bibliográfica e documental. O trabalho conclui que as parcerias público-privadas são utilizadas na educação brasileira para atender as determinações internacionais, incluindo o setor privado para intermediar as parcerias como fonte de financiamento e porta de entrada do comando empresarial no setor educacional.

O **décimo primeiro** trabalhos, intitulado: *As Instituições de Educação Infantil Contratadas de Esteio: uma Parceria público-privada*. Trás o tema da infância e da sua educação institucionalizada. O autor fundamenta suas análises no referencial teórico de

Foucault. A pesquisa é análise documental. O autor conclui afirmando que as escolas contratadas para ofertarem a educação infantil, também são chamadas de organizações híbridas por apresentarem características, tanto da esfera privada, quanto da pública.

O **décimo segundo** artigo, denominado: *Um Estudo sobre o Programa "Excelência em Gestão Educacional" da Fundação Itaú Social*. Apresenta os resultados finais da pesquisa realizada no período de 2011 a 2012 que teve como objetivo analisar as decorrências do Programa “Excelência em Gestão Educacional”, da Fundação Itaú Social na gestão da escola pública brasileira. No plano metodológico é uma pesquisa de análise documental e análise discurso. As análises deixam claro quais implicações da parceria do poder público com empresa privada. Concluíram que a lógica empresarial não melhorou o sistema educacional brasileiro e, segundo as autoras, o processo educacional, embora no discurso com pretensões de gestão democrática caminhou em direção oposta.

O **décimo terceiro** trabalho, intitulado: *O Projeto NAVE: análise da relação público-privada*. Analisa a celebração da parceria entre o Instituto Oi Futuro e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro através do projeto do Núcleo Avançado em Educação (NAVE). O autor relata que o objeto da parceria entre o poder público e o setor privado é a oferta de serviços educacionais. Estas relações estão balizadas na diversidade de perspectivas e concepções político-ideológicas e geram debates exaltados entre os que defendem e os que não defendem esse tipo de relação. O autor conclui que a parceria público-privada se constitui essencialmente como uma proposta que busca alternativas que possam provocar transformações na realidade através de um programa novo que se apresenta com intenções claras de gerar mudanças sistêmicas, mas que, no entanto, ainda carece de muitos avanços para efetivar toda a sua proposta.

Depois de todo o exposto, e, baseado no balanço da produção escrita disponíveis nas bases de dados da ANPEd e CAPES sobre a relação público-privada e suas repercussões na gestão pública, no período analisado de 2011 a 2013. Recomenda-se, a necessária continuidade dessas produções para aprofundamento e maior engajamento da comunidade acadêmica na divulgação dessas ideias que, impõe um modelo empresarial na gestão pública educacional. Portanto, faz-se necessário realizar pesquisas de práticas exitosas de gestão pública e escolar para fazer um contra ponto em relação aos modelos estabelecidos pelas empresas, pois não só ditam as regras, mas impõe o formato, na gestão pública, aos moldes empresarial, sob alegação de oferecer maior competência e eficiência, mas ainda, ganham concretamente uma parcela significativa de recursos públicos que são repassados para que

desenvolvam serviços, dentre eles os educacionais, assumindo de fato a função do Estado. Defende-se, portanto, que recursos públicos devem ser investidos nas escolas públicas. A este respeito Peroni (2012) afirma que é dinheiro público investido no setor privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado das análises dos trabalhos publicados, tanto pela ANPEd, como pela CAPES, no período de 2011 a 2013, nos revelam que as categorias pesquisadas: Relação Público-Privada; Gestão Educacional; Políticas Públicas estão presentes nas discussões, tanto na área educacional, como da área do direito. Constatou-se que os trabalhos sustentam o argumento que o setor privado interfere, tanto como indutor de políticas públicas, como na gestão, modificando de forma estratégica a dinâmica e organicidade dos governos Estaduais e Municipais brasileiros, a partir das mudanças nas estruturas do Estado desde a década de 1980 a 1990 como demonstrados neste trabalho.

Assim sendo, inferi-se que desconstruir criticamente a lógica mercadológica, parece o maior desafio diante dos ditames ideológicos impostos, tanto por organismos internacionais, como pelos nacionais, aí se inclui os governos federais, estaduais e municipais, materializados por meio de leis, decretos, regras e normas estabelecidas e influenciadas pelo mercado e pelas grandes empresas.

Conclui-se que esta realidade é perversa diante do fato de ser difícil de ser percebida ou compreendida pela maioria dos sujeitos, já que essa lógica distorce a realidade social parecendo que irá promover, na realidade, uma transformação social que atenda e ampare a todos, utilizando-se de falso processo democrático como comprovado no estudo, pois mobiliza a participação de todos, da comunidade, sociedade civil, empresas e outros, mas de fato o poder constituído exerce maior manipulação e controle do que promove processos emancipatórios.

Este estudo revelou que é preciso entender o conjunto de debates e discussões atuais acerca de políticas públicas e suas novas configurações, a partir da interferência do setor privado, o chamado terceiro setor, que caminha em direção oposta a muitas reivindicações dos movimentos sociais e de educadores e cada vez mais se distanciam das conquistas dos direitos públicos universais, estabelecendo critérios questionáveis de uma suposta “qualidade” dos serviços, porém uma qualidade que na verdade atende a grupos privilegiados.

Conclui-se afirmando que é preciso conhecer e analisar os trabalhos acadêmico-científicos publicados, mas, sobretudo, assumir uma atitude crítica de apreensão da realidade

adotando posturas e argumentos sustentados teoricamente contra os princípios que naturalizaram o mercado como regulador das relações entre os cidadãos, organizações governamentais e não governamentais que tem gerado uma gestão de fato incompetente e ineficiente para garantir a materialidade dos direitos para todos e, sobretudo, uma educação que todos tenham acesso com qualidade.

Com isto, entende-se que é importante consolidar estudos e discussões sobre o tema que mostram a configuração ideológica e as consequências dessas parcerias no Brasil, para que se construa movimentos de resistência, e, espaços de debates e discussões, no sentido de apontar caminhos e possibilidades de mudanças em outra direção.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15/10/2015.

BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>>. Acesso em: 15/10/2015.

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.); SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 111-177.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básica de filosofia**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. S de **A gestão democrática da educação em tempo de parceria entre público e o privado**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p.19-31, mai/ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 9 jun. 2016.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre gestão na educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

SAVIANI, Demerval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. *In*: SAVIANI, Demerval. **O Lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. pp.85-100.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo (Org.); SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 11-29.

TENDENCIAS DE GESTÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA S POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE A INSTITUIÇÃO DO PNAIC.

Delcilene Sanches Furtado¹⁶⁹

PPGEDUC/UFPA

Grupo de Trabalho – Estado e Política Educacional.
Agência Financiadora: não contou com financiamento.

RESUMO: O objetivo desse texto é apresentar os resultados parciais da pesquisa sobre “A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Cametá-Pá”, evidenciando a tendência de gestão que norteia sua implementação a partir de sua articulação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse estudo foi realizado por meio de pesquisa documental e estudo bibliográfico. Os resultados parciais da pesquisa indicam que PDE representa uma forma mais refinada de envolvimento e conformação das instâncias locais à adesão das políticas emanadas pelo Governo Federal e, tão logo, à perspectiva de gestão gerencial cuja lógica de descentralização é acompanhado de estratégias de regulação. O PNAIC, como política instituída neste contexto, incorporou a mesma engrenagem para condução de suas ações, com o MEC determinando as metas a serem atingidas no que tange ao processo de alfabetização e os municípios aderindo, por ‘livre’ adesão, às ações do programa ao passo que assumiram as responsabilidades pelos resultados esperados como reflexo da política de repasse de responsabilidades do Estado para a sociedade que vem sendo delineada desde a década de 1990.

Palavras Chaves: Política educacional; Gestão Gerencial; Plano de Desenvolvimento da Educação; PNAIC.

INTRODUÇÃO.

Esse trabalho busca apresentar os resultados parciais da pesquisa sobre “A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Cametá-Pá, evidenciando qual a tendência de gestão que norteia sua implementação a partir de sua articulação aos princípios de gestão traçados no âmbito das políticas educacionais expressado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os resultados parciais desse estudo foram obtidos por meio de pesquisa documental na qual selecionamos a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 e o Manual do Pacto (2012), documentos referentes ao PNAIC, por apresentarem os objetivos e ações do programa e para investigar sua articulação ao PDE, selecionamos o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”.

A exegese desses documentos foi acompanhado de um estudo bibliográfico que orientou as análises em torno da categoria gestão educacional situando-a no âmbito das reformas

¹⁶⁹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGDUC/UFPA. E-mail: delci.furtado@yahoo.com

educacionais implementadas a partir da década de 1990 para nos ajudar a identificar os princípios da gestão que subsidiam a implementação das políticas educacionais nos últimos anos e como estas estão refletidas no PDE e no PNAIC.

O estudo crítico sobre a gestão das políticas educacionais é prescindível para refletir sobre como elas estão sendo conduzidas no cenário educacional brasileiro, pois convivemos com uma certa “confusão” semântica e deliberadamente intencional incorporada nas práticas de gestão educacional por um processo de transposição no qual determinados conceitos foram discursivamente adotados sob o mesmo aspecto semântico, mas que na prática adotam posturas distintas, em certa medida, contrários ao próprio valor semântico anunciado.

É preciso compreender que esse “jogo” polissêmico não é aleatório e descomprometido. Um revisitar do processo de consolidação do projeto de reforma do Estado brasileiro demonstra como determinadas categorias foram manipuladas quando “o governo, ao lançar mão do artil de incorporar, na legislação, algumas, bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos de 1980, ceifou-lhes a fecundidade adulterou o sentido original de seu conteúdo” (SHIROMA et al, 2002, p. 52.).

Tratou-se de medidas que contrariaram o movimento de redemocratização do país, desenhado na década de 1980 que mobilizou vários setores da sociedade brasileira movidos pela vontade do exercício de práticas democráticas no âmbito da sociedade. Neste, a mobilização de educadores apresentou como bandeiras de luta a democratização que inclui dentre outras categorias a autonomia, a participação e a descentralização como instrumentos capazes de possibilitar que o processo decisório se aproximasse mais da esfera local, permitindo desta forma que os sujeitos no “chão” da escola pudessem consolidar a prática cidadã pela participação autônoma na definição das prioridades e fins educacionais.

Essas categorias uma vez incorporadas, enquanto discurso, pelas reformas tiveram como objetivo estabelecer um consenso entre o seguimento de educadores que acabavam de vivenciar um período de agitações e reivindicações político-sociais, o que, talvez seja mais adequado falar em imposição disfarçada de um consenso que tem por objetivo despolitizar a própria organização social.

Isso se evidencia no contexto de gestão das políticas públicas educacionais, as quais tem chegado nas escolas sob um conjunto de orientações que incorporam as diretrizes e princípios determinados pelo Ministério da educação (MEC) sem uma discussão que explicita-as. A assunção da escola aos programas propostos tem se dado de forma deliberada

uma vez que este tem sido o modelo adotado para o repasse de recursos para a esfera local, transferindo também responsabilidades.

Administração educacional: um campo em disputa.

A gestão da educação, em função das formas por ela assumida, tende a definir o nível e o caráter das relações contraditórias do capitalismo. No processo educativo, entendendo este processo como um amplo conjunto de manifestações que se estabelece a nível da macro e da micro política educacional, expressa desde a instancia federal (MEC) ao nível local (escola) esse movimento contraditório.

Esse conjunto de manifestações, não deduz de um corpus conceitual aparentemente neutro, como defendem os teóricos da administração clássica. O processo de gestão se constitui exclusivamente de um conjunto normativo de regras e condutas operacionais capazes de garantir a “harmonia” no processo do trabalho para que assim os objetivos e metas sejam alcançados. É importante afirmar que esse conjunto de elementos para serem concretizados é acompanhado de uma opção política feita por aqueles que realizam a gestão, não havendo, pois, neutralidade no campo da gestão das políticas sociais.

É neste sentido que Chaves et al (2014, p.3) considera que “a ênfase da dimensão técnica da administração escolar como política neutra, unicamente preocupada com a eficiência e a eficácia acabava camuflando o caráter político da prática social”. Na verdade, o discurso de suposta neutralidade tende a estar a serviços de interesses particulares ao passo que despolitiza a prática da gestão. A opção política implica reprodução ou transformação.

No campo da gestão educacional há uma constante vinculação e/ou comparação com a gestão empresarial, principalmente ao se tomar o fato de que, segundo Medeiros (2007), o campo da administração educacional não constituiu um corpus teórico próprio se apresentando como um campo científico colonizado teórica e praticamente por diferentes escolas de administração de empresas.

Se por um lado, para se firmar como campo científico a administração escolar utilizou os princípios da administração científica empresarial, por outro, a incorporação desses princípios na administração educacional não deixa de ser uma questão de opção política no sentido de que há outras possibilidades a serem assumidas principalmente porque não precisa necessariamente seguir essa lógica visto que” a administração educacional como um campo científico que persegue fins, tem objetos e funções sociais que não se assemelha às estabelecidas pela empresa” (ibid., p. 115)

Assim pode-se considerar então que a opção tomada é um ato consciente. Contudo, há que se considerar que essa opção política envereda por caminhos bastantes complexos pois a administração educacional tem sido um campo com autonomia regulada e que tem incorporado princípios do mercado, ao mesmo tempo, em que, como prática social reflete suas contradições. Pode-se considerar que é neste espaço de contradições que podemos vislumbrar uma proposta de gestão educacional que possa responder aos anseios das demandas sociais dos educadores.

Paro (2008) evidencia que a administração por ser um espaço de contradição pode servir tanto para a consolidação de um projeto revolucionário como para manter a estrutura vigente, evidenciando que este último é o que com frequência tem ocorrido. Para concorrer com um projeto de transformação social em favor da classe social desprovida dos meios de produção, o autor evidencia que é necessário que as potencialidades da administração sejam aproveitadas em articulação aos interesses dessa classe, mas para isso acontecer “é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária” (PARO, 2008, p. 33).

A perspectiva é de superação de práticas voluntaristas determinadas pela rotina escolar para o desenvolvimento de atitudes que promovam uma intervenção efetiva que caminhe em direção à transformação do real eivada pelas opções conscientes daqueles que projetam as finalidades educacionais a serem atingidas.

Nos moldes da administração empresarial cuja ênfase na tecnocracia é o alicerce para manter o controle no processo do trabalho, a figura do gerente como aquele que pensa e planeja para que seus subordinados executem acabam por limitar o potencial da práxis reflexiva. Essa perspectiva ao ser transposta para a administração educacional fez emergir uma perspectiva rígida, fechada e controladora, “cabendo ao diretor da escola mandar, controlar e impor”, sendo este a “autoridade máxima na escola, e professores, alunos e funcionários devem-lhe obediência” (MEDEIROS, 2007, p. 177).

Em uma estrutura de organização como esta os “subordinados” tendem ao exercício da repetição e ao desenvolvimento das atividades passivamente o que, de certo modo conduzem a uma rotinização e repetição de práticas no espaço escolar. Nesse contexto, o homem é desvinculado da condição de ser humano por meio de práticas e relações que degradam a condição humana lhe privando daquilo que o diferencia dos outros animais, a capacidade de pensar e assim, de forma consciente, definir antecipadamente os fins que deseja alcançar.

Nessa perspectiva o modelo de gestão educacional se articula ao modelo econômico pois essa divisão entre o pensar e o fazer na qual o fazer passa a ser cada vez mais fragmentado no âmbito da administração educacional é a transposição da administração científica e gerencial de Taylor e Fayol (CHAVES et al, 2014) cujo objetivo era aumentar a produtividade e a eficiência da produção.

No campo educacional isso representa aumentar a eficiência e a produtividade nos resultados em função de um processo que busca racionalizar os recursos de forma a elevar a qualidade da educação sob um discurso de que o problema que se enfrenta na educação não é a carência de recursos mas a má utilização dos mesmos e por isso defende-se a aplicação dos recursos com maior eficiência para assim obter maior produtividade, bem ao limite da lógica de redução de custos e maximização da produção.

Embora essa seja uma perspectiva que vem recebendo várias críticas no campo educacional, suas evidências são bastante fortes na prática, revestidos em muitos casos por discursos que anunciam princípios democráticos para a gestão mas que na base ainda estão enraizados nos limites da tecnocracia e racionalização empresarial. E apesar das críticas temos acompanhado nos últimos anos um deslanche de proposições de políticas públicas que acabam por reforçar, legitimar e implantar tal modelo de gestão na implementação das políticas educacionais e nas escolas públicas, progressivamente, criando novas estratégias para estabelecer o envolvimento e a conformação da comunidade escolar para tal modelo de gestão.

No Brasil podemos situar este movimento a partir da década de 1990 de onde começou a ser posto em prática o modelo de gestão gerencial e, nos anos seguintes, veio sendo afirmado pela institucionalização de novas estratégias que desenharam um novo arranjo institucional de envolvimento e conformação dos sujeitos frente ao novo modelo de gestão empregado e a lógica advinda do modelo econômico que lhe dá sustentação.

A gestão educacional a partir das reformas da década de 1990.

A adoção da gestão gerencial no âmbito da educação, foi consolidada no Brasil a partir da década de 1990 com o projeto de reforma do Estado que tem suas bases assentadas no movimento internacional de reestruturação econômica e de ajustamento político e social que ocorreu como estratégia de ação do capital para se recompor em função da crise instalada a partir da década de 1970 (HARVEY, 2014).

Foi nesse contexto de necessidade da instituição de um novo modelo de regulação social que garante as condições de produção do capital no modo de acumulação flexível que a ofensiva

conservadora liberal aparece em cena proclamando a necessidade de reestabelecer uma “nova” ordem por meio da liberdade do mercado. Assim, ao contrário do Estado de Bem-Estar Social sob as orientações do keynesianismo por meio de um Estado forte, postula-se o Estado neoliberal com a restrição da esfera pública por meio da lógica de “mais mercado e menos Estado”, sob o argumento de que assim se estaria garantindo as liberdades civis e políticas necessárias para o bom funcionamento do mercado.

O modelo de Estado posto pelo neoliberalismo pode ser identificado pela expressão “Estado Mínimo”, mas é preciso analisar com relatividade esta proposição, pois o receituário apresentado para superar a crise identificava um Estado reduzido somente em sua capacidade de intervenção na esfera econômica, e principalmente em relação à redução com os gastos com políticas sociais, e um Estado forte no que diz respeito à regulação do controle orçamentário e a desregulamentação do trabalho como estratégias de enfraquecimento dos sindicatos. Quanto ao aspecto da redução dos gastos públicos com as políticas sociais, esta é a característica que tem forte influência para o processo de mercadorização destas, em uma tentativa de convertê-las em serviços no mercado social para o cidadão-cliente.

Neste contexto postulou-se a modernização da gestão educacional em favor do modelo de gestão gerencial caracterizado pela

[...] busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenhos, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa que dá maior autonomia às agências e aos departamentos. (CASTRO et al, 2008, p. 391)

A redução do papel do Estado frente as políticas sociais se justificaria pelo argumento segundo o qual a crise pela qual passou o Estado Social na década de 1970 foi resultado do déficit fiscal causado pelo suposto “inchaço” da máquina pública ao financiar as políticas sociais. A solução para a crise seria então, a redução dos gastos públicos a partir de várias estratégias de ação as quais teriam grandes implicações para a democratização da educação e a retração das políticas públicas sociais enquanto direitos passando a serem concebidas como serviços. É essa a lógica que prevalece por trás das propostas de descentralização, autonomia e participação defendida pelos reformadores.

Tomemos como exemplo de análise a descentralização que, dentre uma de suas características dentro do contexto da reforma, apresentou o repasse de recursos diretos às instâncias locais. Aparentemente ela possibilitaria o planejamento em função das necessidades e prioridades reais da escola. No entanto tal como vem acontecendo não possibilita as

condições necessárias para esse exercício não só porque os recursos repassados não são suficientes para garantir que a escola atenda suas necessidades, como também não representa a autonomia necessária para isso, configurando-se como um processo de desconcentração de ações.

Nesse sentido, essa política de descentralização vem acompanhada pela lógica de responsabilização local num sentido perverso para aqueles que estão na escola. O governo Central ao repassar os recursos para as instancias locais passam a lhe exigir o cumprimento de metas sem levar em consideração se os recursos repassados apresentavam capacidade financeira para cumpri-las. De acordo com Cabral Neto (2004, p.27),

Neste enfoque, o discurso governamental atribui à escola a tarefa de implementar novas esquemas de gestão, objetivando, por meio da descentralização, responsabilizar os cidadãos pela resolução de problemas surgidos no âmbito das unidades escolares.

A descentralização propalada anuncia que tal política se justifica pela garantia da autonomia escolar para dar conta de responder as suas demandas locais e assim atingir níveis mais elevados de qualidade na educação. No entanto, nessa perspectiva, o que se percebe é que por meio dela se delega maiores responsabilidades para a escolas que, em favor dessa autonomia, desenvolvem “formas criativas” para se auto sustentarem.

Cria-se assim, mecanismos na escola para o envolvimento e a responsabilização da comunidade escolar por meio de sua mobilização para participar da vida escolar. Note-se que a participação da comunidade é um dos grandes anseios dos educadores, no entanto, essa participação não pode ser reduzida ao envolvimento desta no sentido de assumir as responsabilidades junto à escola por atividades que seriam de reponsabilidades do Estado.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma ‘nova’ racionalidade gerencial.

O projeto de reforma do Estado sob tensões, críticas e “consensos” conseguiu colocar em pauta um conjunto de diretrizes, cuja concepção de gestão defendida, é o modelo gerencial, só foi possível de se colocar em prática a partir da inserção de suas orientações nas políticas públicas emanadas pelo Estado.

No âmbito da educação, a partir da década de 1990, passou-se a desenvolver programas e estratégias de envolvimento e conformação das instituições de educação para incorporarem as novas perspectivas de gestão defendida pelos reformadores. Esse movimento iniciado, expressivamente, no mandato do governo de FHC continuou nos anos do governo Lula, segundo Ferreira (2009, p. 263), e de

[...] forma mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela educação”, de forma mais competente que seu antecessor.

Em 2007, o Governo Federal, sob diversas críticas por não ter uma proposta articulada para a educação nacional instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) regulamentado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o qual propôs um conjunto de vinte e oito diretrizes a serem implementadas a partir do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e a participação das famílias e da comunidade em busca da elevação da qualidade da educação brasileira. Saviani (2007) aponta que por esse motivo o plano foi recebido com “bons olhos” pela sociedade, pois se mostrava disposto a enfrentar o problema histórico da má qualidade da educação em nosso país.

Segundo o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (2007), o PDE apresenta um avanço no que diz respeito à forma como a educação era vista, passando a ser entendida sob o ponto de vista sistêmico, reconhecendo as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização (BRASIL, 2007) se opondo assim, à visão fragmentada desenvolvida pelas políticas educacionais nos anos anteriores.

Sua criação aconteceu paralelo ao lançamento, em 2007, do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que previa investimentos em infraestrutura para alavancar taxas de crescimento econômico superiores a 4,5% ao ano. Cada ministério ficou responsável por apresentar as ações que iriam integrá-lo e o MEC aproveitou a oportunidade para lançar o PDE chegando este a ser denominado pelo próprio governo como o PAC da educação.

Seguindo a mesma linha histórica das políticas desenvolvidas a partir da década de 1990, o PDE reafirmou o papel da educação como elemento primordial para proporcionar o desenvolvimento econômico do país concebendo a educação como um investimento à luz dos preceitos da Teoria do Capital Humano¹⁷⁰.

Pelas análises de Saviani (2007) o PDE foi apresentado como um instrumento capaz de propor novos fundamentos políticos e administrativos para a educação brasileira, no

¹⁷⁰ A Teoria do Capital humano, difundida por T Schultz na década de 1970 é retomada a partir da década de 1990, como uma das ideologias que motivam as reformas educacionais articulando a educação ao desenvolvimento econômico, destacando-se aqui as contribuições da CEPAL a partir do documento *Educação: eixo da transformação produtiva com equidade*, de 1992, na qual afirmava-se a tese de que a educação seria um instrumento para garantir a competitividade do país no mercado externo.

entanto, deixou de fazer as devidas articulações aos compromissos firmados pela Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001-2010 seguindo assim, a mesma lógica das políticas que o precederam, ou seja, fragmentadas e desarticuladas de um projeto consistente de educação.

Krawczyk (2008) demonstra que o PDE se apresentou como um novo instrumento de regulação estatal em vista de ter criado novos mecanismos de controle da ação municipal. As mais de 50 ações por ele desenvolvidas foram, segundo a autora, marcadas pelo caráter centralizador no que diz respeito ao controle e definições de metas e objetivos a serem atingidos pelos sistemas de ensino, com repercussão direta nos municípios, pois aos mesmos lhe são atribuídos a responsabilidade por executá-las e atingir bons resultados.

Nesse viés a concepção de gestão emanada pelo Plano é baseada na visão gerencialista, ao mesmo tempo em que sustenta uma concepção de pedagogia dos resultados¹⁷¹, afastando-se do ideário que prima pela participação e pelo diálogo entre os atores sociais que fazem parte da comunidade escolar e distanciando-se assim da perspectiva democrática da educação.

Fica explícito, também, que a concepção de qualidade de educação que prevalece nesse momento é forjada a partir do viés economicista por meio de um novo arranjo institucional para auferir a qualidade da educação, expressada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tem como pano de fundo a lógica da responsabilização das escolas e dos municípios (CASTRO et al. 2009) e o estímulo à competitividade por meio da publicização hierarquizada dos resultados obtidos em avaliações externas.

Apesar das observações, o PDE foi aceito sem muitas restrições pela sociedade em geral por representar uma forma mais refinada de envolvimento e conformação das instancias educacionais à adesão das políticas emanadas pelo Governo Federal e, tão logo, à perspectiva de gestão gerencial assumido por ele, cuja lógica de descentralização é acompanhado de estratégias de regulação pelas quais o Estado busca manter o controle sob as instancias locais.

Apesar das críticas recebidas o PDE não deixou de introduzir avanços significativos no contexto da educação brasileira. Dentre eles se podem destacar as discussões em torno da questão da melhoria da qualidade da educação, resgatando o que já foi determinado na

¹⁷¹ Por pedagogia dos resultados explicita-se a utilização de instrumentos de avaliação do produto como mecanismo para controlar os níveis de qualidade apresentados inspirados nos modelos utilizados nas empresas entendendo assim que a educação é um produto que se pode produzir com qualidade variável. (SAVIANI, 2007)

Constituição Federal de 1988 pelo regime de colaboração entre municípios, Estados, e a União. Ao lado disso o outro elemento favorável que se estabelece é a compreensão de que a educação é um todo indissociável, que para funcionar bem todos os níveis e modalidades precisam ser atendidas e entendidas como prioridades.

PNAIC: tendências de gestão e articulação com o PDE.

Recentemente, e articulada à mesma engrenagem de funcionamento das políticas públicas educacionais ora em desenvolvimento o Governo Federal criou, no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por meio da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012, apresentando-o como mais um de seus programas para elevar o nível de qualidade da educação brasileira trazendo como foco a alfabetização e atuando prioritariamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

O PNAIC é mais um dos programas que subordina os Estados, Distrito Federal e os municípios dentro de um critério que acaba por obrigar os entes federativos a aderirem ao programa sob pena de não serem assistidos com os recursos federais destinados à educação mediante a assinatura junto ao Ministério da Educação (MEC) de um termo de adesão via Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁷² por meio do qual assumem o compromisso de

[...] alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012)

Essa forma de articulação para adesão ao programa segundo Schneider, Nardi, e Durlí (2012) é um arranjo que consolida o projeto de descentralização desenvolvido a partir da década de 1990 transferindo a responsabilidade para instancias locais pela implementação das políticas e pelo alcance das metas estabelecidas pelo MEC.

Os referidos autores argumentam que a adesão via PAR se constitui um mecanismo pelo qual o governo estabelece sua política de regulação e controle sobre as instâncias locais de forma a acompanhar o cumprimento das metas e configura-se como um instrumento de estratégia indutora para a conformação da política de descentralização.

De acordo com o Manual do Pacto (BRASIL, 2012), o PNAIC representa um compromisso formal assumido entre os entes federativos como estratégia de ação para combater os baixos índices educacionais apresentados pela educação brasileira no que diz

¹⁷² O PAR é o conjunto articulado de ações, elaborado pelos entes federados, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso Todos Pela Educação e a observância das suas diretrizes.

respeito ao processo de escolarização, em especial à alfabetização. Tal situação é expressa no Manual quando afirma que

[...] temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país” (BRASIL, 2012, p. 6).

A alfabetização é um direito e elemento fundamental para a consolidação da cidadania sem a qual os sujeitos ficam impossibilitados às oportunidades sociais da vida em sociedade, e por isso é necessário que se pautem políticas que busquem o enfrentamento dessa problemática. No entanto, há que se deixar claro que se trata aqui de políticas públicas que sejam garantidas pelo Estado de forma que as responsabilidades assumidas entre os entes federativos não seja, na prática, um repasse de responsabilidade para quem está na ponta do sistema, no caso os municípios, para que não sejam os únicos responsáveis pela (in)eficiência do sistema educativo.

A Portaria nº 867/2012, é um instrumento que retoma o PDE mediante o atendimento da segunda diretriz apresentada no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que propunha “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, Decreto nº 6.094/2007) reafirmando o regime de colaboração para sua implementação entre o Governo Federal e o Distrito Federal, os Estados e os Municípios e ampliando-o no que passa a abranger:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, Portaria nº 867/2012)

Dados os limites deste texto nosso exercício de análise, nesse momento, atear-se-á em apontar somente alguns elementos indicativos no bojo da Portaria Nº 867/2012 que evidencie aproximações e/ou rupturas em relação às diretrizes das políticas no âmbito do PDE, as quais, como evidenciamos anteriormente, apesar de apresentar indicativos positivos, se aproximam muito mais das políticas de viés economicista que tem se consolidado no contexto da educação brasileira.

Vamos de início apontar a relação entre qualidade e avaliação expressa no documento alinhada às perspectivas do PDE. Ao retomar o Plano de Metas Compromisso

todos pela educação, a portaria nº 867, em seu artigo primeiro, incorpora a lógica da pedagogia de resultados apontada por Saviani (2007) ao definir que o processo de alfabetização das crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental deve ter seus resultados aferidos por avaliação periódica específica.

Essa forma de conceber a qualidade da educação tende a vincular-se à concepção de viés economicista cuja ênfase recai sobre o produto e não sobre o processo imprimindo uma racionalidade que se pauta pela busca da eficiência e produtividade ao mesmo tempo em que se comporta como estratégia de controle dos resultados por meio dos quais são avaliados se os objetivos foram alcançados e esse comportamento remete a maior responsabilização dos sujeitos da escola pelos resultados apresentados.

Outro elemento indicativo dessa tendência na Portaria 867/2007 pode ser observado no Artigo 5º, inciso III, que apresenta como um dos objetivos do PNAIC melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado para ser um dos indicadores da qualidade da educação brasileira combinando o desempenho dos alunos mais o fluxo escolar, utilizando para isso os dados do Educacenso e da Prova Brasil. Ele foi construído pelo MEC a partir de estudos realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de avaliar o nível da aprendizagem do aluno, como o propósito de servir como indicador à União para demonstrar a necessidade do Município para receber seu o apoio técnico e financeiro tendo, em contrapartida, que se comprometer a atingir as metas estabelecidas pelo governo.

Em meio a debates e estudos sobre o IDEB, ora são ressaltados seus pontos positivos ora os negativos. Dentre os que defendem os pontos positivos ressalta-se que o IDEB traz um avanço em dar atenção especial aos locais que apresentam um índice de desempenho educacional baixo. Ao agir dessa forma o governo estariam atuando de forma a corrigir as disparidades entre as regiões brasileiras. Dos pontos negativos ressalta-se o fato de o IDEB se encaixar na perspectiva gerencial da gestão da educação. Embora tenha apresentado uma estratégia nova para mensurar a qualidade da educação, o fluxo escolar e a média do desempenho em avaliações, não apresenta, no entanto, uma natureza diferente da pedagogia de resultados, apresentado em outros indicadores.

Desta forma, considera-se que o PNAIC, a partir do momento que tem como objetivo melhorar o IDEB, tendo como uma de suas estratégias a institucionalização de mais um exame específico para aferir os resultados da alfabetização, ele tende a alinha-se às

perspectivas das políticas implementadas pelo PDE, principalmente no repasse de responsabilidade para o âmbito local e a regulação a partir da sistemática da avaliação.

É importante, no entanto, ter clareza que os questionamentos que levantamos não gira em torno da polarização em ter ou não ter as avaliações para se mensurar a qualidade da educação, mas ao fato de que “a questão da qualidade está vinculada, intrinsecamente, a princípios, isto é, não se pode pensar nela, sem aliá-la a algum preceito” (MAUÉS, 2011, p. 106) e o que temos acompanhado no desenvolvimento das políticas educacionais das últimas décadas é um arranjo institucional que busca adequar a educação à racionalidade empresarial expressado entre outros elementos pela lógica da gestão gerencial.

Considerações.

Após essa incursão sobre a tendências de gestão apresentada pelas políticas públicas educacionais, torna-se evidente que o Estado tem movido esforços no sentido de enredar os sujeitos para se conformarem com o projeto de educação proposto segundo interesses daqueles que detêm o poder político e econômico em âmbito da organização social.

Para garantir a adesão e o envolvimento da sociedade o Estado reconfigura suas estratégias de ação construindo novos mecanismos que simulam um discurso de práticas democráticas para disfarçar uma engrenagem que se funda pelo autoritarismo escamoteado pelo suposto exercício da autonomia que não permite aos entes federados a recusa pela assunção de tais políticas sob pena de não serem assistidas financeiramente, como registrado a partir do sistema de adesão via PAR no âmbito do PDE.

O PNAIC, como política instituída neste contexto, incorporou a mesma engrenagem para condução de suas ações, com o MEC determinando as metas a serem atingidas no que tange ao processo de alfabetização e os municípios aderindo, por ‘livre’ adesão, às ações do programa ao passo que assumiram as responsabilidades pelos resultados esperados como reflexo da política de repasse de responsabilidades do Estado para a sociedade que vem sendo delineada desde a década de 1990.

Diante de tal contexto, é preciso que esse exercício de reflexão sobre a execução das políticas educacionais seja aprofundado e expandido, uma vez que estas permeiam as práticas de gestão que estão sendo desenvolvidas em nossas escolas, de forma que se reflita sobre os princípios e as diretrizes que as norteiam, pois somente de posse do conhecimento destas se é capaz de construir possibilidades alternativas capazes de traçar novos rumos para a educação pública em nosso país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Manual do pacto**: Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/pactp_livreto.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jul./2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educação_basica/provinha_brasil/legislação/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____/MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão na América Latina. **RBPAE**, v. 24, n.0, p. 389-406, set/dez. 2008.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo; ALVES, Jefferson Fernandes; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Os desafios do PNE (2011-2020) a qualidade, a gestão democrática e a avaliação da educação. In: FRANÇA, Magda (Org.). **Sistema nacional de educação e o PNE**. Brasília: Liber livro, 2009.

CHAVES, V. L. J.; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, O. C.; RIBEIRO, M. E. Gestão da Educação - uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas - PAR. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. Cadernos ANPAE - Gestão e Avaliação da Educação Básica. Recife - PE: ANPAE, 2014. v. 01. p. 01-15.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253-270.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KRAWCZYK, Rut Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal. Cadernos de Pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n.135, São Paulo, Set./Dez. 2008. ISSN 0100 – 1574. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php> > Acesso em: 07 jul. 2011, 22: 30 h.

MAUÉS, Olgaíses. Avaliação institucional como política pública. In: ROSÁRIO, M. J. do R.; ARAÚJO, R. M. de L. **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. MEDEIROS, A. M. S. de. **Administração educacional e racionalidade**: o desafio pedagógico. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008. SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol.28, n.100, Out. 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr/jun. 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M. de; ENVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2ª ed. RJ: DP&A, 2002.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM MUNICÍPIOS PARAENSES: INCURSÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL

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

Maria Dayse Henriques de Camargo
dayse_henriques@yahoo.com.br
UFPA

Valéria Silva de Moraes Novais
valeria.ueap@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: O presente trabalho apresenta resultados parciais como parte integrante da pesquisa do Projeto Observatório da Educação sobre a Avaliação do Plano de Ações Articuladas-PAR: um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011 e tem por objetivo analisar a gestão educacional e suas especificidades assumidas nas últimas décadas, relacionando-a com o paradigma da lógica gerencial adotada nas políticas educacionais, focando principalmente no Plano de Ações Articuladas - PAR. Para tanto, adotamos uma abordagem quanti-qualitativa, e realizamos levantamento bibliográfico e documental, bem como coleta, sistematização e análises dos dados a partir dos documentos do PAR em cinco municípios do Estado do Pará. Evidenciamos que apesar de contextos diferentes, o PAR proposto pelos municípios apresenta muitas semelhanças no que tange as ações e subações executadas, devido à falta de autonomia para estes planejarem as ações a serem desenvolvidas, além disso, houve pouca mudança no cenário educacional se considerarmos a evolução nas pontuações dos indicadores. Concluímos que o PAR apresenta todas as características da lógica gerencial e que de fato não descentralizou poderes, apenas desconcentrou-os.

Palavras-chave: Gestão educacional; Plano de Ações Articuladas; Lógica gerencial; Descentralização

INTRODUÇÃO

Apresentamos no presente trabalho o recorte de uma análise sobre o Plano de Ações Articuladas e a estratégia do governo central que o define como um planejamento de descentralização de política educacional, tendo como *lócus* de estudo cinco municípios do Estado do Pará. Tal recorte de análise figura como parte integrante do Projeto Observatório da Educação sobre a Avaliação do Plano de Ações Articuladas-PAR: um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011.

Neste aspecto, o presente artigo objetiva analisar como o Plano de Ações Articuladas se configura como estratégia de descentralização da gestão educacional. Para isso, realizamos

pesquisa documental nos planos elaborados pelos municípios integrantes da pesquisa no Estado do Pará, bem como revisão teórica sobre a gestão educacional e a descentralização.

Para exposição da temática o texto está organizado em três seções. A primeira aborda como se configura, nas políticas educacionais brasileira, a lógica da descentralização, considerando o caráter explícito da gestão gerencial presente na educação nacional. Na segunda seção discutimos a gestão educacional na perspectiva de identificar elementos centrais das características do modelo de gestão predominante no Plano de Ações Articuladas. E na última fazemos breve incursão do plano de ações articuladas em municípios paraenses na perspectiva de dialogarmos os dados empíricos com o aporte teórico que fundamentam nosso estudo.

Nas considerações finais apontamos que o PAR, traz características de uma gestão gerencial, pois está pautado no binômio descentralização/desconcentração e que a trajetória da Gestão Educacional brasileira é marcada pela correlação de forças orientadas pelos organismos internacionais que priorizam o desenvolvimento econômico em detrimento das políticas sociais. Neste sentido, o Plano de Ações Articuladas, indica uma concepção gerencialista de gestão, onde o foco induz uma política de desconcentração e não a descentralização como vem sendo propalado.

A LÓGICA GERENCIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A DESCENTRALIZAÇÃO EM FOCO

A política educacional brasileira na década de 1990 absorveu mudanças impulsionadas pelos organismos unilaterais de financiamento internacional, as quais “orientavam”, dentre outras coisas, a diminuição dos serviços prestados pelo Estado aos cidadãos. Um dos princípios da reforma estatal que redimensionou o sistema de ensino foi a “descentralização”, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 numa perspectiva de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a eficiência e eficácia do sistema educacional.

Para Yamamoto e Menandro (2004, p.31), a LDB sancionada expressa uma estreita sintonia com o ideário e a agenda neoliberal, o que pode ser constatado pelo exame dos seus 92 artigos. “[...] Uma vez que as relações jurídicas, como expressão de uma determinada realidade social, reproduzem os conflitos e as contradições presentes nessa formação social específica”.

Podemos evidenciar, com isso, que o momento marcante, na implementação dessas políticas públicas educacionais, vai ser ratificado nas caracterizações específicas da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em cujo texto, embora tenhamos a presença do discurso teórico da qualidade (art. 3º, inciso IX) e de democratização, acesso e permanência (art.3º, inciso I), a ideologia mercadológica empresarial estará fortemente presente nas metas e objetivos iniciais da lei (art.1º, § 2º; art. 3º, inciso V; art. 7º), características basilares da gestão gerencial.

Inicia-se, nesse contexto, o processo de substituição da chamada *gestão burocrática*, identificada como lenta, tradicionalista, ultrapassada e emperrada, ou seja, os princípios neoliberais contestam e rejeitam este modelo de gestão. Para este movimento político econômico, esta é negativa, considerando que suas práticas negligenciam o interesse público, não promovem o alcance de resultados e é perdulária para com os recursos públicos, pois permite manobras e possibilidade de excessos (ARAGÃO, 1997).

Passa a ser adotado, então, o modelo da *gestão gerencial*, focado na eficiência e na competência, na otimização dos recursos e do tempo, na descentralização administrativa, na lógica da produtividade mercadológica e na ênfase em resultados. Isto é, neste modelo, a ênfase é dada, necessariamente, nos resultados (fins) e não no processo (meios).

Na compreensão estatal, a assunção deste modelo de gestão permite, entre outras coisas, a descentralização das políticas e da gestão, um maior controle de qualidade dos serviços oferecidos à população, a terceirização e/ou a publicização dos serviços públicos essenciais, uma vez que, para eles, estas ações se apresentavam imprescindíveis para o remodelamento da máquina administrativa do Estado.

Alvarenga, Vieira e Lima (2006, p.2) entendem que essas ações terão uma conotação contraditória, considerando que tais ações enfatizam “a descentralização como democratização do poder, a qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia” e a terceirização, com a introdução de novos setores públicos não estatais.

Uma análise mais detida desse contexto de modificação, da administração pública burocrática para a gestão gerencial, foi realizada por Gandini e Riscal (2002, p.52), elas afirmam que

as diferenças entre a concepção de administração pública e gestão gerencial por resultados seria o fato de a primeira caracterizar-se pelo aparato burocrático governamental, hierarquizado, meritocrático, baseado teoricamente em uma concepção técnica, racional e neutra. Já a gestão gerencial por resultados visaria à administração de conflitos e tensões sociais, tendo como finalidade o estabelecimento de um consenso entre Estado e sociedade.

Castro (2007, p.124), ainda, vai caracterizar a reforma da gestão em gerencial como uma “busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem

como pela demanda da melhor qualidade e pela descentralização administrativa”, Essas características que, segundo os defensores reformistas, concedem maior autonomia às agências e departamentos ou entes federativos.

Ao buscarmos um conceito elementar para o termo descentralização que abarque as “relações intergovernamentais” vimos que “descentralização está longe de ter um significado preciso”. Almeida (2005, p. 30) entende que este termo tem sido usado de forma indistinta para “para indicar graus e modalidades diversas de redução do escopo do governo federal”. Esta autora vai ainda salientar que dentre as modalidades da compreensão que o termo descentralização vai assumir acontecer em decorrência

- a) do deslocamento da capacidade de decidir e implementar políticas para instâncias subnacionais;
- b) da transferência para outras esferas de governo da implementação e administração de políticas definidas no plano federal;
- c) da passagem de atribuições da área governamental para o setor privado (ALMEIDA, 2005, p.30).

Vemos, então, que este termo tem sido utilizado para “nomear processos de realocação de funções e recursos correspondentes para instâncias subnacionais”; ou ainda para distribuir recursos antes centralizados no poder central, isto é, na verdade a contradição do uso do termo descentralização se confunde com uma pratica de desconcentração financeira, não permitindo que os receptores dos recursos alocados tenham autonomia de gerenciamento dos valores recebidos.

Destarte, que a política de gestão educacional ora desenvolvida se caracteriza como uma ação que fortalece o indicativo estatal de uma descentralização de poder ou de gestão, mas, vimos que se configura como uma desconcentração financeira e administrativa focalizada, mantendo no governo central o controle e a regulação das políticas. Concordamos, então, com Lück (2000, p. 18) quando afirma que

(...) a desconcentração, do que propriamente a descentralização, isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais.

Neste aspecto, o PAR, considerando as nuances propositivas e as exigências de aceites das normas contratuais que advoga em favor da União o poder de regular sobre os demais entes federativos, é uma política que atende a este arcabouço proposto por Lück (2000) e que

apresenta características de uma política de desconcentração e não de descentralização, conforme veremos a seguir.

A GESTÃO EDUCACIONAL NOS PLANOS DE AÇÕES ARTICULADAS

A gestão educacional é uma construção histórica, produto de um processo de transformação social, econômico e político. Conforme Ribeiro e Chaves (2015) a política de gestão não é neutra e está envolta por contradições e interesses políticos diversos; além disso, articula-se ao desenvolvimento do sistema econômico e reflete o posicionamento dos gestores que a conduzem.

A concepção de gestão, numa perspectiva democrática, consoante ao pensamento de Paro (2008), deve visar e valorizar o desenvolvimento da instituição de forma autônoma e participativa, de modo que os sujeitos educacionais atuem ativamente nos debates e tomadas de decisões em todas as etapas (diagnóstico; planejamento; execução das ações; e avaliação).

Por outro lado, no sistema do capital, no qual o mercado é o centro das organizações econômicas e políticas, o sistema educacional tende a assumir os preceitos que propõem a substituição progressiva do humanismo pelo “gerencialismo”. Na instituição educacional isso é evidenciado na exigência da eficiência (obter mais qualidade com menos recurso) e da eficácia, avaliada externamente e controlada pelas instituições estatais (HELO, 2011). Essa regulação, característica do ideário neoliberal, e que norteia a gestão educacional após a implementação da Reforma do Estado (1995), também está presente no Plano de Ações Articuladas.

No PAR, a gestão educacional ocupa lugar de destaque contemplando o maior número de áreas e indicadores a serem desenvolvidos pelos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para a formulação do PAR, primeiramente, os municípios firmaram apoio ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, documento integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traça critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC) a projetos e ações educacionais. O PDE age de forma integrada ao Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, tendo como prioridade reunir representantes de diversos setores em favor de uma educação pública de qualidade (MAGALHÃES, FERNANDES, 2012).

Na perspectiva de instrumentalizar o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* (PMCTE), o PAR é criado. Seu objetivo é melhorar a qualidade da Educação

Básica e estabelecer um regime de colaboração entre os entes da federação – União, Estados, Municípios e o Distrito Federal – na tentativa de efetivar uma atuação mais direta nos sistemas municipais e estaduais, que apresentem maiores necessidades e/ou deficiências. Ele configura-se como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007).

Através do PAR, realiza-se o levantamento do diagnóstico da educação básica dos sistemas de ensino e, a partir desse diagnóstico, os estados e municípios executarão seus respectivos planos, com auxílio de equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. (CAMINI, 2011).

O PAR é constituído por quatro dimensões: (1) Gestão educacional, (2) Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, (3) Práticas pedagógicas e avaliação, (4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos. A dimensão em análise neste estudo, a “Gestão Educacional”, compõe 5 áreas: a) Gestão Democrática; b) Desenvolvimento da Educação Básica; c) Comunicação com a sociedade; d) suficiência e estabilidade da equipe escolar; e, finalmente, e) gestão de finanças.

Cada área constitui indicadores que possuem um critério de pontuação que varia numa escala de 1 a 4 e adota o conceito do *escalonamento de Thurstone*, que gera grupos de indicadores de uma variável para possibilitar o julgamento de um objeto, em termos absolutos, ao confrontá-lo com certos critérios especificados (BABBIE, 1999).

O critério de pontuação está organizado da seguinte forma: pontuação 1 indica a inexistência do que trata o indicador em questão; a pontuação 2 expressa a existência de uma situação crítica, com mais aspectos negativos do que positivos; o critério de pontuação 3 sugere que os aspectos positivos são predominantes, mas ainda há negativos; e a pontuação 4 significa a presença de situações satisfatórias. Quando há aspectos negativos nos indicadores avaliados, é gerado automaticamente ações e subações a serem cumpridas pelo município em questão, seja com a assistência técnica ou financeira do MEC ou sob a responsabilidade do próprio município.

No quadro abaixo é possível identificar como a “descentralização” da gestão educacional, a partir do Plano de Ações Articuladas, transfere para os municípios a maior parte das metas para melhorar os indicadores da referida dimensão. Utilizou-se para esta

investigação os dados constantes no documento do PAR de cinco municípios paraenses: Altamira; Barcarena; Belém; Cametá; e Castanhal.

Quadro 1 - Nível de competência para execução das ações por áreas da dimensão gestão educacional nos cinco municípios paraenses

ÁREA	COMPETÊNCIA MUNICIPAL (NÚMERO DE AÇÕES)	COMPETÊNCIA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (NÚMERO DE AÇÕES)
Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	20	3 MEC/PDE/MEC/PNE/MEC
Desenvolvimento da educação básica	3	2 MEC/MAISEDUCAÇÃO/MEC/SEED
Comunicação com a sociedade	4	1 MEC/ESCOLA ABERTA
Suficiência e estabilidade da equipe escolar	0	0
Gestão de finanças	1	0
TOTAL	28	6

Fonte: Documento do PAR – organização dos autores

Os dados acima demonstram que o maior número de ações a serem efetivadas foram definidas como competência do município. De um montante de 34 ações geradas, 82% serão executadas pelos municípios, enquanto em apenas 18% das ações compete ao Ministério da Educação (MEC) a execução.

As ações competentes ao MEC, que constam no documento do PAR dos cinco municípios paraenses em questão, são: 1) Reforçar institucionalmente as escolas, bem como seus processos gerenciais, por meio da implantação de metodologia de planejamento na escola; 2) Qualificar a equipe da SME para implementar e avaliar o Plano Municipal de Educação; reforçar institucionalmente a SME, bem como seus processos gerenciais, por meio da implantação de metodologia de planejamento na SME; 3) Oferecer formação para os gestores municipais (prefeitos e/ou dirigentes municipais de educação) para implementarem as atividades de contraturno por meio do Programa Mais Educação; 4) Estabelecer parceria para implementar o Programa Rádio Escola; e 5) Implementar uma política de abertura das escolas para a comunidade por meio do Programa Escola Aberta.

O modelo gerencialista de gestão está bastante explícito nas políticas públicas brasileiras, e no Plano de Ações Articuladas que além de uma visão de gestão mercadológica condizente com o ideário neoliberal, apresenta um modelo de gestão democrática comprometido por uma desconcentração mascarada de “descentralização”. Outra questão é a

não participação dos municípios na elaboração das suas metas, o que enfraquece a sua autonomia.

BREVES INCURSÕES DO PAR EM MUNICÍPIOS PARAENSES

Ao analisarmos o Plano de Ações Articuladas no Estado do Pará é interessante, inicialmente, realizarmos uma contextualização do seu cenário educacional, estabelecendo uma comparação com os cinco municípios: Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal¹⁷³, no período de desenvolvimento do PAR 2007-2011. A Tabela 1 abaixo nos mostra o percentual do crescimento de crianças e jovens que frequentaram a escola nos anos de 2000 e 2010, por faixa etária.

TABELA 1 - FLUXO ESCOLAR POR FAIXA ETÁRIA- 2000/2010

MUNICÍPIOS	% de 5 a 6 anos frequentando a escola		% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental		% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo		% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
ALTAMIRA	56,25	83,69	35,04	80,27	24,43	49,87	12,70	25,41
BELÉM	81,86	91,29	52,23	82,31	33,93	52,60	22,98	39,48
BARCARENA	84,45	90,13	33,70	77,26	22,07	39,80	10,06	20,77
CASTANHAL	65,79	86,11	39,79	81,79	24,51	45,33	14,71	29,33
CAMETÁ	69,95	91,94	20,86	68,55	10,95	33,97	8,18	14,40

Fonte: PNUD/BRASIL, 2010. – organização dos autores

Em todos os municípios selecionados houve aumento percentual, entretanto, esse crescimento foi maior na faixa etária de 5 a 6 anos e de 11 a 13 anos, ou seja, de crianças que frequentaram os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Observamos ainda, que a população adulta escolarizada aumentou nos municípios analisados, diminuindo assim a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais.

Em relação ao Ideb referente aos anos de 2007, 2009 e 2011, dos cinco municípios pesquisados Altamira é que apresenta o maior Ideb, tendo crescido nos três anos tanto na 4ª. Série/5º ano como na 8ª Série/9ºano, como pode ser observado na Tabela 2 a seguir.

¹⁷³ Dada a extensão territorial do estado e sua grande quantidade de municípios que o compõe (144 ao todo), foi necessário selecionarmos alguns municípios para compor a pesquisa. Por essa razão, os critérios utilizados foram escolher dois municípios com os maiores e menores IDEB na rede municipal do estado e sua capital. Acrescenta-se ainda a localização do pesquisador em relação à disposição geográfica dos municípios, necessários para a execução e viabilidade dessa pesquisa. Logo, ficaram assim definidos: Altamira e Castanhal enquanto municípios com maiores IDEB; Barcarena e Cametá com menores IDEB e Belém enquanto capital do estado.

TABELA 2-IDEB DA REDE PÚBLICA DOS MUNICÍPIOS DA PESQUISA, 2007-2011

MUNICÍPIO	IDEB POR SÉRIE E ANO DA REDE PÚBLICA					
	4ª série/5º ano			8ª série/9º ano		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Altamira	4.3	4.7	4.8	4.0	4.1	4.4
Barcarena	3.0	3.3	3.7	3.1	3.1	3.0
Belém	3.2	3.8	4.2	3.0	3.1	-
Cametá	2.6	2.7	3.4	2.9	3.2	3.3
Castanhal	3.3	3.7	3.9	3.1	3.3	*

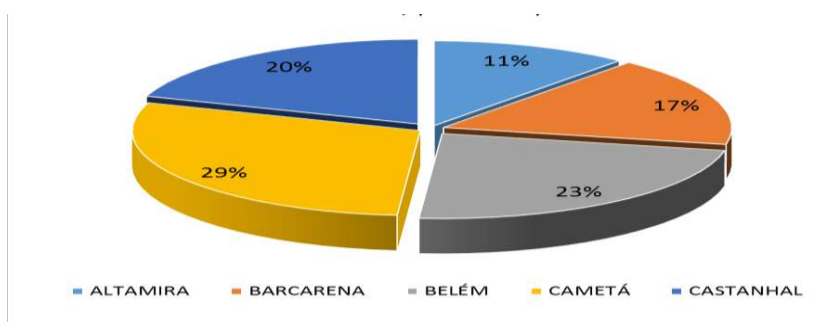
Fonte: INEP/IDEB, 2015 – organização dos autores

Os dados mostram ainda que apenas o município de Barcarena apresentou redução do Ideb na 8ª Série/9ºano em 2011. Os demais municípios da pesquisa apresentaram aumento, com destaque para o município de Cametá que na 4ª Série/5ºano apresentou o maior crescimento passando de 2,6 em 2007 para 3,4 em 2011.

Diante de tal realidade e sabendo que a educação pública necessita de muitos instrumentos para que haja uma qualidade da educação, a gestão educacional, assume centralidade nesse contexto, haja vista que ela mesma norteia as principais direções da política educacional dos entes federados. É perceptível a centralidade na discussão do PAR, haja vista a sua função de monitoramento e execução das ações planejadas e por dar materialidade no apoio técnico-financeiro a ser recebido.

Dado esses esclarecimentos, o Gráfico 1 a seguir, apresenta a distribuição das ações nos cinco municípios do estado do Pará selecionados para a pesquisa, considerando todas as dimensões do PAR. É salutar destacar a correlação entre o número de ações e os problemas diagnosticados, ou seja, quanto maior o número de ações, maior a presença de fatores insatisfatórios.

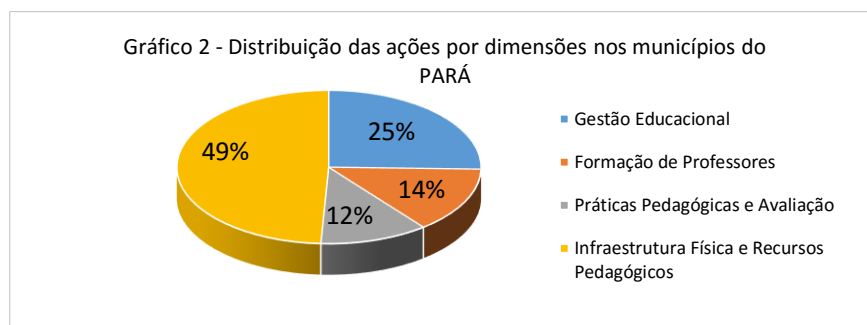
GRÁFICO 1 – Distribuição do total de ações, considerando todas as dimensões, por municípios do Pará



Fonte: Documentos do PAR dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, 2007-2011

Observa-se que dos cinco municípios pesquisados, Cametá foi o que gerou o maior percentual de ações, com 29%, seguido de Belém com 23%. O município de Castanhal foi o que gerou o menor percentual de ações do conjunto dos municípios, com 11%.

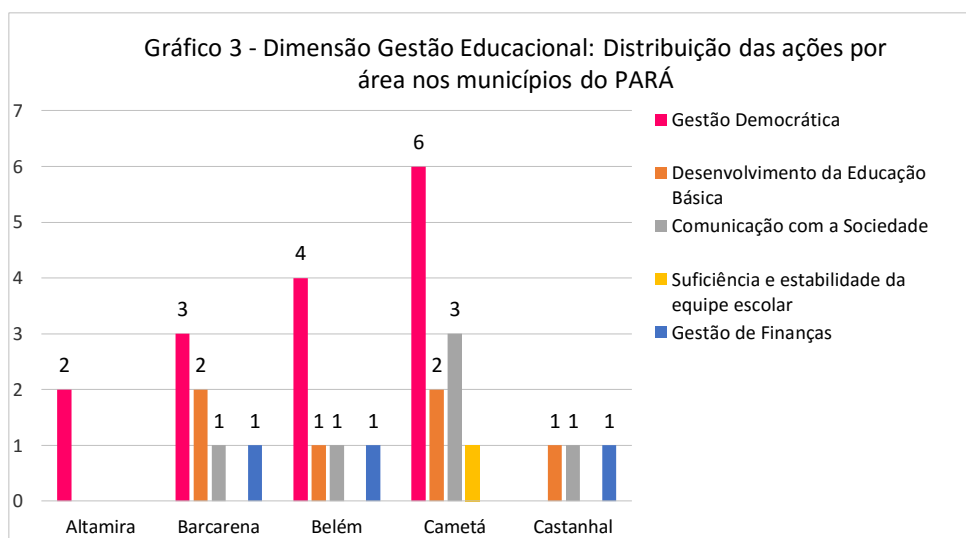
No Gráfico 2 apresentamos a quantidade total de ações geradas nos cinco municípios por dimensão.



Fonte: PAR dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, 2007-2011

O Gráfico 2 evidencia que a maioria das ações geradas pelos cinco municípios da pesquisa se concentram em infraestrutura física e recursos pedagógicos contemplando 49% do total de ações, o que representa a dimensão com maior número de problemas diagnosticados. A dimensão gestão educacional apresentou 25% das ações geradas. O menor percentual de ações geradas foi relativo à dimensão práticas pedagógicas e avaliação.

O Gráfico 3 a seguir apresenta as ações geradas na dimensão Gestão Educacional nos cinco municípios da pesquisa no estado do Pará. A área da gestão democrática foi a que gerou mais ações dos municípios como se pode constatar no gráfico.



Fonte: PAR dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, 2007-2011.

Observa-se que na dimensão gestão educacional o município de Cametá foi o que gerou mais ações, sendo que a maioria concentra-se na área gestão democrática. Contudo, o único município que não gerou ação nessa área foi o de Castanhal. Na área comunicação com a sociedade, apenas o município de Altamira não gerou ação. Os municípios de Barcarena, Belém e Castanhal geraram uma ação cada na área gestão de finanças. Em relação à área desenvolvimento da educação básica Altamira foi o único município que também não gerou nenhuma ação.

A partir do conjunto de dados que apresentamos até aqui, cabe destacar que em nossas análises nos documentos do PAR dos municípios paraenses selecionados, identificamos que na maioria das vezes, as justificativas para recebimento da pontuação de um determinado indicador não atendem, respondem ou estão diretamente relacionado com o indicador. Além disso, as ações, subações e estratégias geradas no sistema eletrônico de preenchimento do PAR são idênticas para vários municípios, mesmo apresentando pontuação e diagnósticos situacionais diferentes, ademais, as ações e subações geradas sob a competência de “assistência técnica do MEC” estão vinculadas a programas e projetos já vigentes da política educacional. Os principais programas vinculados às ações são: Programa Mais educação, Programa Rádio Escola, Programa Pró-Conselho, Programa Escola de Gestores, PDE-Escola, entre outros.

Acrescenta-se a isso, o fato de não haver continuidade na maioria dos indicadores que orientam as dimensões do PAR. Até o presente momento foram implementados dois PAR (2007-2010 e 2011-2014) ¹⁷⁴. Considerando as duas versões, havia 20 indicadores no PAR I e no PAR 2 foram 28 indicadores para a gestão educacional, onde algumas áreas foram acrescentadas e indicadores foram suprimidos. Esses fatos precisam ser mais bem investigados, desvelados e confrontados para a concreta apreensão da realidade que envolve a qualidade da educação básica nos municípios paraenses.

¹⁷⁴Vale esclarecer que ao final do período de execução do PAR, o MEC lança um documento para elaboração do plano para o próximo período. Nessa direção, a gestão educacional no âmbito do PAR 2007-2010 delimitava as seguintes áreas para análise situacional: Gestão democrática; Desenvolvimento da educação básica; Comunicação com a sociedade; Suficiência e estabilidade da equipe escolar e Gestão de finanças. Para o PAR 2011-2014, o documento lançado descrevia as seguintes áreas: Gestão democrática; Gestão de pessoas; Conhecimento e utilização de informações; Gestão de Finanças e; Comunicação e interação com a sociedade. Para cada área são elencados indicadores que deverão ser pontuados e permitirão uma visualização da gestão desenvolvida por um determinado ente federado¹⁷⁴. Segue no quadro 1, comparativo dos indicadores nos documentos dos PAR 2007/2010 e PAR 2011/2014.

Do conjunto dos indicadores presentes nos dois planos (vale ressaltar que estes são formulados e determinados pelo MEC, os quais são divulgados nos guias de preenchimento do sistema de gerenciamento do PAR), apenas 14 estão presentes nas duas versões. É possível identificar que algumas ações estabelecidas no primeiro documento ainda não foram realizadas, ou não constam nos documentos. Para visualizar melhor tal cenário, a Tabela 3 apresenta um comparativo das evoluções ou involuções entre as pontuações dos indicadores da dimensão gestão educacional (mantidos no PAR 1 e 2) diagnosticados nos municípios selecionados.

TABELA 3 – Comparativo Dos Indicadores da Dimensão Gestão Educacional, nos PAR dos Municípios do Pará

Indicadores	Pontuação									
	Altamira		Barcarena		Belém		Cametá		Castanhal	
	2007	2011	2007	2011	2007	2011	2007	2011	2007	2011
Existência de Conselhos Escolares	4	3	4	3	3	3	N/C	3	2	3
Existência, composição e atuação do CME	1	2	1	1	4	4	1	1	N/C	4
Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE	2	3	4	3	4	N/C	N/C	1	N/C	4
Existência de Projeto Pedagógico nas escolas	2	3	3	2	3	3	1	2	N/C	3
Crítérios para escolha da Direção Escolar	3	3	1	1	3	N/C	N/C	4	N/C	4
Plano de Carreira para o Magistério	3	3	4	3	3	N/C	N/C	4	N/C	N/C
Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação	4	N/C	4	3	3	N/C	N/C	4	N/C	4
Plano de Carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar	1	1	1	3	3	N/C	1	1	N/C	N/C
Divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC	4	3	2	3	2	N/C	2	1	N/C	2
Relação com a comunidade/promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário	2	2	4	3	3	N/C	N/C	3	N/C	N/C
Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares	3	2	4	3	2	N/C	2	N/C	N/C	N/C
Continuação tabela 3										
Quantidade de professores suficiente/Quadro de professores	3	2	3	3	4	3	N/C	3	N/C	3

Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação	3	2	4	3	2	N/C	N/C	2	N/C	4
Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do FUNDEB	3	3	4	4	3	N/C	N/C	3	N/C	3

Fonte: Plano de Ações Articuladas dos municípios. Elaboração dos autores

Nota: N/C - não consta esse indicador no documento do PAR deste município.

Percebemos que o município de Castanhal foi o que menos permitiu fazer um diagnóstico da realidade local, haja vista que no PAR 1, dos indicadores apresentados, apenas em um foi atribuído pontuação. No entanto, Belém (em seu PAR 2) e Cametá (no seu PAR 1) também não apresentaram pontuação para muitos indicadores. Tal fato limita sobremaneira diagnosticar concretamente uma realidade.

Aliado a isso, alguns movimentos chamaram nossa atenção, como a criação do Conselho Municipal de Educação, que até então não foram implantados em Altamira, Barcarena e Cametá. Quanto aos demais indicadores, observamos também algumas evoluções e involuções. Em Altamira, dos 14 indicadores, cinco apresentam redução na pontuação (35,7%), três aumentaram a pontuação (21,4%) e cinco mantiveram a pontuação (35,7%). Um dos indicadores não permite fazer análise por não constar pontuação nos dois PAR. No caso de Barcarena, dos 14 indicadores apresentados, oito apresentam diminuição de pontuação (correspondendo a 57,1% do total), dois indicadores aumentaram de pontuação (14,3%) e quatro mantiveram pontuação (28,6%), sendo que, em apenas um deles foi atingida a pontuação máxima.

Em Belém, dos dados disponíveis, três mantiveram a mesma pontuação (21,4%), um aumentou a pontuação (7,2 %) e dez não permitiu estabelecer análise por não constar nos dois documentos do PAR (71,4%). Já em Cametá, dois indicadores mantiveram suas pontuações (14,3%), um aumentou de pontuação (7,2%), um diminuiu de pontuação (7,1%) e dez indicadores não estão contemplados nos dois Planos (71,4%). O município de Castanhal apresentou aumento de pontuação em um indicador (7,1%) e treze não constam nos dois PAR (92,9%).

Nesse cenário apresentado, chama a atenção o baixo percentual de crescimento nas pontuações dos indicadores em todos os municípios selecionados e o elevado percentual de informações que deixaram de ser prestadas na fase de diagnóstico da realidade, que dificulta sobremaneira a possibilidade de se pensar em ações que visem uma política educacional integrada para uma determinada conjuntura. Portanto, essa integração se constituiu em um

elemento indispensável para se pensar a qualidade da educação que, de fato, propicie superação das dificuldades existentes.

Outro aspecto que merece destaque é quanto ao prazo de cumprimento das ações definidas no PAR. Neste documento, as várias subações e estratégias, são geradas já com definições de prazo para cumprimento (em anos), afim de que se alcance uma situação satisfatória, e que não foram atingidas. A função de operacionalização das atividades deve esbarrar em aspectos que dificultam sua execução, ou então, confirmará a hipótese de Krawczyk (2008) ao afirmar que:

Essa forma de conceber a construção de estratégias político-educacionais, que começa com a elaboração de um diagnóstico para identificar os principais problemas e conclui com a definição de ações institucionais, já vem sendo ensaiada a pelo menos uma década. Acumulam-se “diagnósticos” que servem mais para cumprir burocraticamente a condição estipulada para o recebimento de recursos financeiros do poder público do que para orientar as ações e encontrar saída (KRAWCZYK, 2008, p. 808).

Desta forma, a compreensão de descentralização das ações, de fato, vem consolidar o esvaziamento da autonomia dos municípios, o que resulta num enorme entrave para formulação e efetivação de uma política educacional que vise atender as especificidades do cenário municipal, imperando assim a lógica da dominação, que é uma das premissas do sistema capitalista. Ou seja, a premissa de melhorar a qualidade da educação, tão propalada nos discursos de defesa do PDE e que se caracteriza como a essência das estratégias e ações do PAR, de fato não se efetiva.

CONSIDERAÇÕES

A trajetória da Gestão Educacional brasileira é marcada pela correlação de forças imbricadas nas políticas públicas que, orientadas pelos organismos internacionais, reduzem o papel do Estado e priorizam o desenvolvimento econômico em detrimento das políticas sociais.

A reforma do Estado em resposta à crise do capital vem aumentar as desigualdades socioeconômicas na medida em que, ao descentralizar e transferir competências da União aos demais entes da federação, sem considerar a realidade de cada região, dos municípios e dos Estados mais pobres, ficarão mais dependentes do apoio financeiro do Governo Federal e, portanto, com menor autonomia administrativa, lhe obrigando a se submeter aos ritos reguladores e avaliadores da União.

A política educacional implementada pelo Plano de Ações Articuladas vem ratificar o que a “descentralização” administrativa implementada pela reforma do Estado já indicava: a redução da autonomia dos municípios na tomada de decisões; e a aplicação de um modelo gerencial de gestão em detrimento da democratização da gestão educacional. Deste modo, o regime de colaboração, previsto tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB 9394/96, prenunciado como objetivo do PAR, recua para uma relação caracterizada por Cury (2007) como “Federalismo Centrípeto”, ou seja, inclinado ao fortalecimento da União e ao aumento da responsabilização dos municípios

O Plano de Ações Articuladas, neste aspecto, vislumbra, através dos objetivos oficializados pelas normatizações legais, a democratização da gestão, garantindo a descentralização e, conseqüentemente uma maior “autonomia” das instituições; no entanto, o que se pôde verificar, é que as induções que o plano realiza ao propor um instrumento pronto, construído sem a participação dos demais entes federativos e da sociedade civil, indiciam uma concepção gerencialista de gestão, na qual o foco induz uma desconcentração e não a descentralização, como defende o governo central.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. RECENTRALIZANDO A FEDERAÇÃO? **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **24**, p. 29-40, jun. 2005.

ALVARENGA, Eldra; VIEIRA, Emília Peixoto; LIMA, Miriam Morelli. *Os impactos das políticas educacionais brasileiras no trabalho docente*. Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (RedESTRADO), 6. 2006. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006. 1 CD. [Disponível também em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/os_impactos_das_politica.pdf>].

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. *Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio*. In: **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.48, n.3, p.104-132, set./dez.1997. Disponível em: http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2740&Itemid=129 Acesso em: 20 abr. 2009.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de survey. Tradução Guilherme Cezario. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BRASIL. Constituição Federal. Câmara dos Deputados: Brasília, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 25 out 2015.

_____. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, Documentos da Presidência da República, 1995.

_____. **Plano de Ações Articuladas (PAR) – Apresentação**. Brasília, DF: FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 25 out 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados: Brasília**, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 13 out. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

CAMINI, Lucia. PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: estratégias de participação e gestão na fase de formulação e implantação. In: PERONI, Vera; ROSSI, A (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Editora UFPEL, 2011. p. 159-192.

CASTRO, A.M.D.A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. et al. **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CURY, C.J. **Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade**. In: Em Questão, São Paulo, Observatório da Educação, Ação Educativa, n.4, p.9-13, 2007.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. *A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.

HELO, Liane Bernardi. Conselhos Escolares: a possibilidade do exercício da democracia. In PERONI, V.M.V.; ROSSI, A.J. **Políticas Educacionais em Tempos de Redefinições no Papel do Estado: Implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: file:///C:/Users/FAMILIA/Downloads/2116-2176-1-PB.pdf. Acesso em 25 out 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-38.

MAGALHÃES, S.J.F.; FERNANDES, V.S.. **Análise do eixo temático gestão educacional do plano de ações articuladas no nordeste do brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 147-168, jan./jun. 2012.

KRAWCZYK, Nora. **O PDE: novo modo de regulação estatal?** In: Revista Caderno de Pesquisa, n. 135, outubro 2008.

RIBEIRO, Maria Edilene; CHAVES, Vera L. Jacob. **Gestão Educacional: modelos e práticas educativas: formação gestão e trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; MENANDRO, Paulo Rogério M. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto). Ribeirão Preto (SP), v. 12, n. 1, p. 83-92, 2004.

MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NOS ESTADOS DO ACRE, AMAPÁ E AMAZONAS

Ana Paula da Silva Carneiro
paula_carneiro_@hotmail.com
UFPA

Dalva Valente Guimarães Gutierrez
dalva.valente@gmail.com
UFPA

RESUMO: O estudo trata da carreira do magistério do Acre, Amapá e Amazonas. Por meio de estudo documental analisam-se os critérios de movimentação na carreira na perspectiva de identificar indícios de atratividade e permanência na carreira. A Lei Complementar nº 274 e de 09 de janeiro de 2013 subsidiou a análise da carreira docente do Acre; o Amapá teve como base a Lei nº. 0949, de 23 de dezembro de 2005 e suas modificações e o Amazonas, a Lei Ordinária nº 3.951 de 04 de novembro de 2013. O estudo mostrou que os critérios de movimentação na carreira do magistério dos estados pesquisados estão em consonância com as mudanças no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Reforma do Estado, que tem como uma de suas premissas a avaliação do desempenho e a responsabilização. No entanto, a titulação e o tempo de serviço são fatores presentes em todos os planos.

Palavras-chaves: carreira do magistério; planos de carreira; critérios de movimentação.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é analisar os critérios de movimentação na carreira do magistério da educação básica contidos nos planos de carreira em três estados da Região Norte do Brasil: Acre, Amapá e Amazonas. Este estudo é parte dos resultados de dissertação de mestrado em construção, na linha de Políticas Públicas em Educação.

A metodologia baseou-se em estudo documental. Como fonte foram utilizados os Planos de Carreira do Magistério vigentes nos estados selecionados. Embora os estudos sobre planos de carreira ensejem vários eixos de análise, neste estudo, destacamos os critérios de movimentação na carreira, tais como: **formação acadêmica, tempo de serviço, formação continuada e a avaliação de desempenho**. A documentação utilizada foram as que constituíram e/ou modificaram os Planos de Carreira do magistério da Educação Básica dos estados, vigentes no ano de 2016. A perspectiva é buscar subsídios para entender se os Planos de Carreira desses estados contemplam critérios de movimentação que incentivam o ingresso e a permanência na carreira.

Estudiosos em educação no Brasil vêm apontando a necessidade de valorização docente por meio ao piso salarial profissional; concurso público de provas e títulos como

forma de ingresso na carreira; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação assegurados no contrato de trabalho e condições de trabalho fatores essenciais para uma escola de boa qualidade (MONLEVADE, 2000; GATTI e BARRETO, 2009). Além desses aspectos Leher (2010) também aponta como parte do conceito de valorização docente a dimensão de caráter subjetivo, que se refere ao reconhecimento social, à auto realização e à dignidade profissional associadas ao sentimento de satisfação pessoal e ao prestígio social auferido com a profissão.

Para se entender melhor a problemática da carreira do magistério no sentido da valorização desses profissionais, faz-se necessário uma breve contextualização histórica das políticas educacionais mais recentes de forma a entender suas repercussões nas políticas de movimentação na carreira, o que será visto na primeira seção intitulada “**A política de carreira docente no contexto da redefinição do papel do Estado**” e na segunda “**Critérios de movimentação docente a partir dos Planos de Carreira do Magistério nos estado do Acre, Amapá e Amazonas**”. Por fim, nas considerações finais traremos algumas reflexões sobre o tema.

1 – A política de carreira docente no contexto da redefinição do papel do Estado

As dinâmicas das políticas impetradas em um determinado lugar não são dissociadas de um contexto macro. Assim, entendemos que a crise mundial capitalista (1970)¹⁷⁵ implicou em mudanças na conjuntura econômica e política dos países centrais e periféricos e trouxe implicações para a formulação das políticas educacionais, em especial para as políticas de carreira do magistério. Isto porque para a superação da crise, o capitalismo utilizou algumas estratégias tais como a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a Terceira Via (PERONI, 2003; 2009; Harvey 2003; ANTUNES, 2001; BERHING e BOSCHETTI, 2008) que impactaram na forma de atendimento das políticas sociais pelo Estado.

O processo de reestruturação produtiva anuncia a emergência de um novo padrão de acumulação, neste caso, marcado pela flexibilização (HARVEY, 2003). O cerne deste modelo é flexibilizar os contratos, o mercado de trabalho, o processo de produção. As consequências desse padrão de acumulação são os elevados índices de desemprego estrutural, demasiada exploração da mão de obra do trabalhador, alguns tímidos ganhos de salários e a

¹⁷⁵ No período final da década de 1970 o capitalismo enfrentou um período de crise com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista e do *Welfare State* (FRIGOTTO, 2010).

desestruturação do poder sindical (ANTUNES, 2001), o que de certa forma vai impactar no serviço público.

No Brasil se vivenciou uma série de reformas pautadas no modelo neoliberal. O Plano Real é um exemplo dessas mudanças, pois além de um plano de estabilização “resoluiu o problema que impedia praticamente o funcionamento do país como plataforma de valorização financeira internacional” (PAULANI, 2010, p.91) abriu espaço para uma diversas mudanças que seriam efetivadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) tais como “a abertura da economia, às privatizações, à manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, à elevação inédita da taxa real de juros, sob a justificativa de preservar a estabilidade monetária atingida” (Idem, p.91). Em termos políticos-administrativos, a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), órgão responsável pela reforma estrutural do aparelho do Estado Brasileiro¹⁷⁶ no ano de 1995 constituiu um marco nas políticas direcionadas ao setor público. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) produzido sob a coordenação do MARE definiu novos objetivos e diretrizes para reformar a administração pública brasileira com base na seguinte justificativa:

São inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de um política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1996, p.11).

Tais medidas tinham como perspectiva recuperar a competitividade internacional brasileira por meio do aumento da eficiência e da eficácia da administração pública. A Reforma do Estado propunha a passagem da administração pública baseada em princípios racionais-burocráticos¹⁷⁷ para a denominada *gestão gerencial*. O gerencialismo ou Nova Gerência Pública (New Public Management – NPM) possui elementos conceituais, que, embora não sejam novos, trouxe “à baila uma visão mais econômica e gerencial da

¹⁷⁶ Segundo Gutierrez (2005) é preciso fazer a distinção entre Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado. A primeira se refere a um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto a segunda tem um escopo mais restrito e se dirige à administração pública.

¹⁷⁷ Os princípios da administração pública burocrática, para Weber (1991), são: a) a liberdade pessoal do funcionário, que obedece às obrigações do cargo; b) nomeação (e não eleição); c) competências funcionais fixas; d) contrato a partir de seleção para verificar qualificação profissional; e) remuneração com salários fixos em dinheiro; f) exercício do cargo como profissão única ou principal; g) perspectiva de carreira; h) não apropriação dos cargos; i) submissão a sistema de disciplina e controle do serviço, ou seja, hierarquia funcional, impessoalidade, formalismo, em síntese, poder racional legal.

administração governamental” (ORMOND; LOFLLER, 1999, p. 84) com “ênfase na gerência de contratos, na introdução de mecanismos de mercado no setor público e a vinculação da remuneração com o desempenho” (ORMOND; LOFLLER, 1999, p.85).

As reformas pleiteadas em nome da modernização da gestão adotavam modelos que buscavam “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (OLIVEIRA, 2000, p. 331), indicando como referência o setor privado. Há que se destacar, porém, que este não era um movimento isolado, fazendo parte das estratégias mundiais do capital para recompor suas perdas com a crise e, nesse sentido, segundo Ormond e Lofller (1999) inúmeras tentativas de reforma da gestão pública vinham ocorrendo nos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)¹⁷⁸.

Assim, na avaliação do PDRAE, a CF/1998 constituiu o maior expoente de “retrocesso burocrático sem precedentes” (p.77) pois possibilitava a extensão de regras burocráticas para empresas estatais e administração indireta, a obrigatoriedade do Regime Jurídico Único (RJU) para servidores públicos, a estabilidade para os servidores civis e aposentadoria integral no serviço público (PDRAE, 1995). A Carta Magna estaria, então, fundamentada no formalismo, no excesso de normas e na rigidez de procedimentos, e, portanto, seria necessário criar medidas que ampliassem a capacidade de operação do Estado. No que concerne à crítica sobre esse arcabouço legal na gerência das relações de trabalho, o PDRAE (1995) é bem claro ao explicitar que a lei é inadequada, principalmente pelo seu caráter protecionista e que se tornava um empecilho para o empreendedorismo. Aponta também uma série de equívocos da CF/1988, no que diz respeito aos recursos humanos, indicando que a institucionalização do RJU uniformiza o tratamento dos servidores da administração direta e indireta e enumera suas fragilidades:

Limitou-se o ingresso ao concurso público, sendo que poderiam ser também utilizadas outras formas de seleção que, tornariam mais flexível o recrutamento de pessoal sem permitir a volta do clientelismo patrimonialista (por exemplo, o processo seletivo público para funcionários celetistas, que não façam parte das carreiras exclusivas de Estado) (PDRAE, 1995, p.27).

Sobre essas condições, podemos afirmar que a intenção dos que elaboraram o PDRAE (1995) era reduzir o número de servidores públicos via concurso público, propondo a flexibilização das relações trabalhistas no setor público através de processos seletivos

¹⁷⁸ Tais como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Islândia, Dinamarca e Suécia.

simplificados para o funcionalismo a ser preferencialmente contratado como celetista, sem necessariamente, portanto, ter o direito a carreira ou estabilidade.

Tais mudanças propostas estão em consonância com o modelo econômico de flexibilização e precarização das condições de trabalho funcionais aos princípios neoliberais e da reestruturação produtiva de que nos fala Antunes (2002).

1.1 – Mudanças no ordenamento jurídico brasileiro sob a égide da “nova” administração pública

Essas mudanças no âmbito econômico, político e administrativo ensejaram uma onda sucessiva de Emendas Constitucionais. Assim, o Art. 206 da CF, que trata dos princípios que norteiam o ensino, em seu inciso V, ao tratar sobre a valorização do magistério, estabelecia:

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (CF/ 1988).

No contexto de reformas ocorridas a partir das recomendações do PDRAE, aprovou-se a EC nº 19/1998 que dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública abordando uma série de modificações que fomentam o desenvolvimento da “nova” administração pública. Destaca-se a extinção do RJU, ausente na nova redação, conforme o disposto no art. 23 da referida emenda, alterando o art. 206 da CF/1988, como se pode conferir:

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos EC nº 19, de 1998).

Em outro trecho da EC nº 19/1998 (Art.37) deixa clara a orientação que a nova administração pública deve seguir o princípio da eficiência conforme estabelece:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (...) (BRASIL,1998).

No que se refere à responsabilização de metas pelos gestores, introduz-se a ideia de contratos de gestão, nestes termos:

§8º. A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante **contrato**, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, **que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade**, cabendo à lei dispor sobre: I - o prazo de duração do contrato; II - os **controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes**; III - a remuneração do pessoal (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as modificações oriundas da EC nº 19/1998 sinalizam uma maior flexibilização na administração pública em alteração ao anteriormente preconizado pela CF/1988.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB/1996), ratifica o entendimento constitucional, em seu art.67 do Título VI, no qual versa sobre a valorização dos profissionais da educação através dos itens que devem assegurar a criação dos estatutos e planos de carreira, e ainda, no inciso IV, a garantia da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e ainda, por meio da avaliação do desempenho, a saber: “Art. 67 **IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse sentido, a partir da LDB/96 é que ganha relevância a temática da avaliação dos professores da educação básica como quesito de progressão na carreira. A valorização do professor ganha intensa propaganda governamental com a criação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF¹⁷⁹. Por conseguinte, foi orientada a criação de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério por parte dos sistemas de ensino estaduais, municipais e Distrito Federal, e para isso estabeleceu-se a Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997¹⁸⁰.

No que tange à movimentação na carreira do magistério, considera-se oportuno sublinhar o inciso VI do Art. 6º sobre os incentivos para a progressão docente, conforme a Resolução nº 3/97:

¹⁷⁹ O FUNDEF era descrito na Lei que o regulamentava (Lei 9.424/96) como um fundo de natureza contábil no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal que tinha por finalidade vincular 15% da receita de impostos de Estados e Municípios ao Ensino fundamental.

¹⁸⁰ Originária da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CNB), na resolução foram estabelecidas as “Diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério dos Estados, Municípios e Distrito Federal” (CNE/CEB, 1997).

Art. 6º. Além do que dispõe o art. 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte: [...]

VI - Constituirão incentivos de **progressão** por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) **o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade** do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema; [...]
- d) o **tempo de serviço** na função docente;
- e) **avaliações periódicas de aferição de conhecimentos** na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela EC nº 53/06 novas diretrizes foram fixadas. Por meio do Parecer CNE/CEB nº 9/09 e, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/09¹⁸¹, tais diretrizes contemplam planos de carreira de Profissionais da educação básica. No que diz respeito à movimentação na carreira a Resolução se refere a esse tema nos Art. 4º e 5º, nos quais trata dos princípios e diretrizes da carreira, respectivamente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Movimentação na carreira docente na Resolução nº 2/2009

Resolução nº 2/2009	
Art. 4º [...] princípios: II- acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; [...] V- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; VI- valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo; [...] XII- estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos.	Art.5º[...] diretrizes: XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros: (...) b) elevação da titulação e da habilitação profissional; c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino (...) 2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem: 2.1.1 a formulação das políticas educacionais; 2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino; 2.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério; 2.1.4 a estrutura escolar; 2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos; 2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; 2.1.7 os resultados educacionais da escola. XVIII - estabelecer mecanismos de progressão na carreira também com base no tempo de serviço.

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 2/09/Elaboração das autoras.

¹⁸¹ Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o art. 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos art. 206 e 211 da Constituição Federal, nos art. 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

O inciso V do art. 4º da Resolução nº 2/2009 estabelece como princípio que a progressão na carreira contemple incentivos como a titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional. Além disso, que sejam estabelecidos critérios objetivos para tal movimentação.

No que diz respeito às diretrizes, o Art. 5º da referida resolução destaca como incentivos à progressão a qualificação do trabalho profissional seja por meio da elevação da titulação e da habilitação profissional, seja por meio da avaliação do desempenho. Não obstante, o tempo de serviço constitui fator a ser considerado.

Vale ressaltar que tanto a Resolução nº 3/97 quanto a Resolução nº 2/2009 respondem a contextos que, embora distintos no tempo guardam em comum o fato de respondem à correlação de forças do momento e que em maior ou menor grau respondem aos auspícios do mercado; a primeira ao dar ênfase na focalização da carreira de professores do ensino fundamental, cuja política de financiamento por meio do FUNDEF vinha sendo induzida pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (SHIROMA et.al.2002); a segunda permeada pela noção de *accountability* típica da gestão gerencial que tem na responsabilização pelo próprio desempenho um de seus pilares. Para Samuel Paul (1992) este é um dos principais significados dessa expressão, como afirma:

Accountability significa manter indivíduos e organizações passíveis de serem responsabilizados pelo seu desempenho. A *accountability* pública se refere ao conjunto de abordagens, mecanismos e práticas usados pelos atores interessados em garantir um nível e um tipo desejados de desempenho dos serviços públicos (PAUL, S. *apud* CENEVIVA, 2006, p.2).

O conceito de responsabilização está atrelado ao de meritocracia (FREITAS, 2012) e tende a responsabilizar individualmente o professor ou a escola por seus sucessos ou fracassos, desconsiderando suas condições objetivas. Mas, tais ideias teriam repercutido na configuração da carreira do magistério dos estados do Acre, Amapá e Amazonas, do Norte do Brasil? Os Planos de carreira dos professores da rede estadual desses lugares têm assimilado essa lógica de produtividade, responsabilização e desempenho? É o que será visto a seguir.

2- Critérios de Movimentação na Carreira nos Estado do Acre, Amapá e Amazonas

Antes de adentrarmos as informações a respeito dos planos de Carreira do magistério dos estados, é importante que conheçamos ainda que resumidamente cada um deles.

Quadro 2: ACRE, AMAPÁ E AMAZONAS: Área/km²/nº de habitantes/nº de municípios

ESTADOS	Área (Km²)	Posição (R. Norte)	População estimada 2015	Posição (R. Norte)	Nº de municípios
ACRE	164.123,739	6º	803.513	5º	22
AMAPÁ	142.828,52	7º	766.679	6º	16
AMAZONAS	1.559.148,89	1º	3.938.336	2º	62

Fonte: IBGE/2015/Elaboração das autoras.

O estado do Acre tornou-se território Federal brasileiro em 1903 por meio do Tratado de Petrópolis¹⁸². Em termos territoriais é o 6ª da Região Norte e o 5º em população com 22 municípios. O Amapá foi criado como território Federal pelo Decreto Lei nº 5.812 de 13/09 de 1943 no governo de Getúlio Vargas e transformado em Estado por meio da CF/1988 (Art. 14 do ADCT), de 1990. Este estado é o menor em área territorial e o 6º entre os 7 estados da Região em termos de população. O Amazonas é o estado de maior área territorial e o 2º mais populoso. Quanto à economia, os estados apresentam o seguinte quadro em relação ao Produto Interno Bruto – PIB e ao PIB *per capita*:

Quadro 3: ACRE, AMAPÁ E AMAZONAS: PIB e PIB *per capita*

ESTADOS	RANKING PIB	PIB (R\$)	RANKING PIB <i>per capita</i>	PIB <i>per capita</i> (R\$)
ACRE	6º	11.440.020,3	7º	14.733,50
AMAPÁ	5º	12.762.337,5	4º	17.363,82
AMAZONAS	2º	83.293.126,7	1º	21.873,65

FONTE: Estimativa IBGE/2010-2013.

O Acre ocupa o 6º lugar entre os estados da Região Norte no ranking PIB, e o 7º lugar em relação ao PIB *per capita*. O Amapá apresenta o 5º lugar em PIB e o 4º lugar em PIB *per capita*. O Amazonas é o que apresenta o mais alto PIB entre os três estados e é o primeiro em PIB *per capita* da Região.

A carreira dos professores nestes estados está regulamentada por meio de Planos de Carreira de acordo com a seguinte legislação:

Quadro 4- ACRE, AMAPÁ E AMAZONAS: Planos de Carreira de Professores vigentes em 2016

Estado	Legislação	Ementa
ACRE	1.LC nº 67, de 29 de junho de 1999. 2.LC nº 274 e de 09 de janeiro de	1.Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências; 2.Altera dispositivos da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos

¹⁸² Através da Lei nº 4.070 de 16 de junho de 1962, o governo de João Goulart o transformou em estado. Informações obtidas no site: www.ac.gov.br.

	2013.	Profissionais do Ensino Público Estadual
AMAPÁ	1.Lei nº. 0949, de 23 de dezembro de 2005. 2.Lei Ordinária nº 1742, de 26 de abril de 2013.	1.Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. 2.Incorpora a Gratificação de Regência de Classe ao vencimento básico dos Professores do Quadro Permanente de Pessoal do Estado do Amapá e dá outras providências.
AMAZONAS	Lei Ordinária nº 3951/2013 de 04/11/2013.	Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e dá outras providências

Fonte: PCCR dos estados/ Elaboração das autoras.

A carreira Amapaense é a que teve mais modificações desde a instituição do Plano de Carreira em 2005. Talvez porque a lei de criação do Plano também tenha criado o Sistema Estadual de ensino. É importante destacar também a incorporação da gratificação por regência de classe ao vencimento ocorrida em 2013.

Os critérios de progressão/evolução por titulação na carreira do magistério se diferenciam entre os estados. As informações apresentadas conforme as legislações estaduais nos apresentam a complexidade de tais regras.

Quadro 05: Promoção/evolução por titulação na carreira do magistério nos estados

ESTADO	Promoção/Evolução na legislação dos estados
AC	Art. 9º Promoção é a mudança de uma classe para a outra imediatamente superior de uma determinada carreira. § 1º A promoção dos profissionais do ensino público ocorrerá na referência em que o profissional se encontrava na classe imediatamente anterior, após ser requerida pelas vias legais e comprovada a nova habilitação (PCCR/2013).
AP	Art. 31 Promoção é a passagem do profissional da educação de uma classe para a classe imediatamente superior mediante avaliação de desempenho e cumprimento do interstício de 18 meses. Art. 32 Ao profissional da educação ocupante do cargo de professor fica assegurada a promoção para a nova classe, mediante a comprovação da nova formação e cumprimento do tempo de 18 meses de efetivo exercício (PCCS/2005).
AM	Art. 24. A partir do enquadramento nos termos do Art. 21 desta Lei, a progressão funcional dos ocupantes dos cargos do Grupo Ocupacional do Magistério, dar-se-á sob as formas Horizontal, Vertical e Diagonal , obedecidos, os seguintes critérios: II - promoção vertical - é a elevação para a classe superior, de acordo com a titulação apresentada, dentro da mesma referência, mediante ato administrativo específico, conforme regulamentação da SEDUC, independentemente da existência de vagas . (PCCR/2013).

Fonte: PCCR dos estados/ Elaboração das autoras.

No Acre, além do critério de nova habilitação para fins de promoção na carreira, existe uma excepcionalidade aos ocupantes do cargo de professor, trata-se da mudança do nível I para o nível II mediante a conclusão de curso de graduação em Licenciatura plena. Para tanto, será necessário ao professor a comprovação da nova habilitação pelas vias legais (PCCR/2013).

No Amapá, o Art. 32 prevê que a promoção do professor para a nova classe deverá ocorrer mediante a comprovação de nova formação, independentemente do padrão em que o

servidor se encontre e do cumprimento do tempo de 18 meses de efetivo exercício. A divulgação dos atos de concessão de promoção serão publicados semestralmente seguindo os critérios definidos em lei, destacando-se os seguintes: a) aos apresentados à Secretaria de Educação até o dia 31 de março: publicação até 30 de junho; b) aos apresentados à Secretaria de Educação até 30 de setembro: publicação até 31 de dezembro.

Tendo efetivada a referida promoção, o § 3º prevê que o reposicionamento do professor acontecerá na nova classe no padrão equivalente da classe anteriormente ocupada, onde será assegurado o tempo de serviço para fins de progressão funcional na carreira. Para a gratificação de titulação, de acordo com a legislação estadual os percentuais variam de 10% para especialistas; 20 % para mestres e 30% para doutores, que incidirão sobre o vencimento básico do respectivo padrão e classe ocupado (PCCS, 2005).

No Amazonas, para a promoção vertical será necessário comprovar a nova titulação, dentro da mesma referência, e ainda, por meio de ato administrativo. Esta promoção independe do número de vagas. Haverá ainda, uma comissão permanente na SEDUC com a finalidade de avaliar, mediante ato administrativo, de forma contínua, os títulos apresentados pelos professores, para efeitos de concessão desta promoção (PCCR/2013).

Quadro 06: Progressão/evolução na carreira docente por formação continuada, avaliação de desempenho e tempo de serviço

ESTADO	Regras de Progressão/evolução na carreira docente por Formação Continuada, Avaliação do Desempenho e Tempo de Serviço
AC	Art. 10. Progressão é a passagem do profissional da educação de uma referência para outra imediatamente superior, dentro da mesma classe. § 1º A progressão será concedida aos integrantes da carreira que: I – atingirem o mínimo de 70% dos pontos, considerando-se a pontuação obtida nas seguintes avaliações: a) avaliação de desempenho ; b) avaliação de conhecimento ; c) aferição de qualificação profissional . II – cumprirem o interstício de três anos no efetivo exercício do cargo (PCCR/2013).
AP	Art. 29 O desenvolvimento do profissional da educação na carreira ocorrerá mediante progressão e promoção funcional . Art. 30 Progressão funcional é a passagem do profissional da educação para o padrão de vencimento imediatamente superior, dentro da mesma classe, observado o interstício de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício , mediante avaliação de desempenho , desde que não tenha ausência injustificada ao serviço nesse período, nem sofrido falta ou penalidade disciplinar (PCCS/2005).
AM	Art. 24 I - progressão horizontal - é a progressão do servidor dentro da mesma classe, cumprido o interstício mínimo de 04 (quatro) anos na referência, de acordo com o tempo de serviço ; III - progressão diagonal - é a classificação progressiva dentro da mesma classe e referência, conforme Tabela de Vencimento (Progressão Diagonal I, II, III ou IV), com o interstício mínimo de 04 (quatro) anos , condicionada à realização de Avaliação de Desempenho com resultado positivo (PCCR/2013).

Fonte: PCCR dos estados/Elaboração das autoras.

Referente a periodicidade das avaliações, o plano do Acre preconiza que a avaliação de desempenho deverá ocorrer anualmente, já a avaliação do conhecimento e aferição de qualificação ocorrerão no prazo de três anos. A efetivação dessas avaliações dependerá de decreto que institua o regulamento da progressão.

Em caso de ausência das avaliações de desempenho e de conhecimento por parte da SEDUC, os pontos que se referem aos critérios de progressão serão creditados automaticamente. Para efetivação da aferição de qualificação profissional, será necessário que o servidor apresente documento comprobatório conforme o decreto que regulamenta a progressão.

No Amapá, para fins de progressão funcional é necessário que o servidor tenha cumprido o total de 18 meses de efetivo exercício, através de avaliação de desempenho e ainda, não ter ausência injustificada ao serviço dentro desse período e qualquer tipo de penalidade disciplinar.

Sobre o desenvolvimento na carreira, será contabilizado o tempo de serviço, sendo concedida a primeira progressão funcional/promoção somente ao fim do estágio probatório. Quanto aos percentuais fica assegurado a escala de acréscimos de vencimento dentro da carreira, segundo o Art. 34: a) da classe A para a classe B: 14%; b) da classe B para a classe C: 10%; c) da classe C para a classe D: 10%; d) da classe D para a classe E: 20%; sobre a classe C; e) da classe E para a classe F: 30% sobre a classe C do (PCCR/2005).

Por fim, no Amazonas, para fins de progressão horizontal serão obedecidos os critérios de assiduidade e os estabelecidos no Estatuto do Magistério (Lei n. 1.778/1987) de acordo com as regulamentações da SEDUC.

O plano da rede estadual do Amazonas, apresenta uma progressão diferente dos estados anteriores, trata-se da progressão diagonal, que independe da concessão da progressão vertical e horizontal. Para fins de concessão é necessário cumprir o interstício de 4 anos, e ainda, a realização de avaliação do desempenho com resultado positivo. No que concerne a avaliação, será oportunizada ao professor a partir do 2º quadriênio de efetivo exercício na carreira. A SEDUC se incumbirá de promover, no mínimo, uma avaliação de desempenho, dentro do quadriênio de cada referência, a partir do ano de 2015.

Em caso do servidor com avaliação de desempenho com resultado negativo, este permanecerá vinculado à tabela de vencimento (progressão diagonal) em que se encontra, onde pode operar os efeitos da promoção vertical e da progressão horizontal normalmente. Para fins de avaliação de desempenho para efetivar-se esta progressão, serão seguidos

parâmetros de qualidade do exercício profissional, conforme disposto em regulamento específico e mediante aferição de conhecimentos na área curricular, relativa à docência e seus conhecimentos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto concluímos que as políticas educacionais brasileiras não podem ser analisadas se não pelo viés das modificações oriundas do contexto histórico e econômico que norteiam o cenário de transformações da atual sociedade. A partir do resgate do contexto macro realizado foi possível elucidar a conjuntura em que foi empreitada a reforma do Estado brasileiro e seus rebatimentos nas políticas educacionais, em especial as de carreira do magistério público da educação básica.

O estudo demonstrou que a legislação brasileira e suas alterações a partir da década de 1990 influenciaram na elaboração dos planos de carreira, onde sinaliza-se que a progressão na carreira através da avaliação do desempenho se apresenta como uma forte tendência a partir das modificações implementadas pela EC nº 19 que veio regulamentar alterações na gestão pública, proposta no PDRAE.

A movimentação na carreira nos estados está em consonância com o previsto na LDB/96, que abarca a questão da progressão funcional dos profissionais da educação através da titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho. Nesse sentido, identificamos que a forma de progressão na carreira através de nova habilitação/titulação está presente em 100% dos estados analisados, com diferentes nomenclaturas no decorrer dos planos, no Acre (promoção), Amapá (promoção funcional) e no Amazonas (promoção vertical).

Outro ponto que merece destaque são os critérios de avaliação do desempenho como quesitos para progressão na carreira. Nos estados investigados, essa questão se materializou da seguinte forma: Acre (progressão) a partir da pontuação mínima de 70% com base na avaliação do desempenho, do conhecimento e da qualificação profissional e de 3 anos de efetivo exercício; Amapá (progressão funcional) através de avaliação do desempenho, 18 meses de efetivo exercício e ausência de faltas injustificadas ou penalidade disciplinar.

No Amazonas existe uma particularidade revelada no plano, pois além da (progressão horizontal) que será garantida através do tempo de serviço (4 anos), existe a (progressão diagonal) que distinta dos estados anteriores, prevê uma progressão independente

da horizontal e vertical e obedece aos critérios de avaliação do desempenho e interstício (4 anos). Trata-se de uma classificação progressiva dentro da mesma classe e referência.

Diante do contexto macro de mudanças na conjuntura política, uma nova configuração de políticas de carreira do magistério se afigurou, enfatizando a responsabilização do professor. Finalmente, embora os critérios de movimentação na carreira sinalizem alguns incentivos para a permanência na carreira do magistério, ainda há muito o que se aperfeiçoar em matéria de políticas de valorização do magistério.

REFERÊNCIAS

ACRE. LC nº 274, de 9 de janeiro de 2013. **Altera dispositivos da LC n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual.** Disponível em: www.al.ac.leg.br. Acesso em: Maio/2016.

AMAPÁ. Lei nº. 0949, de Dezembro de 2005. **Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.** Disponível em: www.al.ap.gov.br. Acesso em: Maio/2016.

AMAZONAS. Lei Ordinária nº 3951 de 04/11/2013. **Institui o Plano de Cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino SEDUC, e dá outras providências.** Disponível em: ww.legislador.aleam.gov.br. Acesso em: Maio/2016.

CENEVIVA, R. Accountability: novos fatos e novos argumentos – uma revisão da literatura recente. ANPAD, SP, 2006. Disponível em: www.anpad.org.br. Acesso em Junho/2016.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In.: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2ª Ed. SP: Cortez: 2001.

BERHING, E. R. e BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br . Acesso em Maio/16.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.planalto.gov.br . Acesso em: Maio/16.

_____, Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Resolução 03, de 08 de Outubro de 1997. **Fixa Diretrizes para novos Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério Público dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Brasília/DF, 1997. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em Maio/16.

_____. Resolução nº 2, de 28 de Maio de 2009. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.** Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em Maio/16.

FREITAS, L.C de. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 119, Campinas, abr./jun.2012, p. 379-404.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** SP: Cortez, 2010.

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

GUTIERRES, D. V. G. **Política de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará na década de 1990 e suas relações com a Reforma do Estado.** Dissertação de Mestrado em Educação. Belém, UFPA, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** SP: Ed. Loyola, 2003.

MONLEVADE, J. A. C. de. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORMOND, D.; LÖFFLER, E. A Nova gerência pública: o que aproveitar e o que rejeitar? In: **Revista do Setor Público.** Ano 50, nº 2, Abr-Jun. 1999.

PAULANI, L. **Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil.** In: OLIVEIRA, C. BRAGA, R. R., C. (Org.) *Hegemonia às avessas.* SP: Boitempo, 2010.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990.** SP: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. *et al.* (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

HIROMA, E. O. *et al.* **Política educacional.** 2ª Ed. RJ: DP&A, 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM SANTARÉM/PARÁ: O PROEMI COMO POLÍTICA INDUTORA

Tânia Castro Gomes¹⁸³

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares¹⁸⁴

RESUMO: O presente artigo é um recorte da dissertação, em andamento, sobre a Educação Integral no Ensino Médio em Santarém, Estado do Pará. Tem por objetivo analisar o Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI na proposta de educação integral em escolas estaduais no período de 2012 a 2014, identificando a concepção de educação integral por meio de técnica de entrevista semiestruturada com a equipe gestora, professores, coordenação do programa e coordenação institucional; bem como as atividades propostas no plano de ação das escolas. Os resultados parciais do estudo demonstram que no Ensino Médio, como política indutora da educação integral, o ProEMI apoia os Estados na busca da universalização do atendimento, por meio da reestruturação do currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas.. Os documentos apontam ainda, que o ProEMI articula as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Integral; ProEMI; Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Compreender as políticas públicas no Brasil requer identificar o contexto histórico em que a política foi pensada e planejada. É necessário entender os conceitos de Estado e Governo no qual o Estado se traduz pelo conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo enquanto que Governo se percebe com um conjunto de programas que parte da sociedade propõe para a sociedade como um todo (HOLFLING, 2001, p.31). No sistema capitalista as políticas públicas, têm a função de minimizar as demandas oriundas da classe trabalhadora e atender a maioria da população em suas carências de bens e serviços que devem ser promovidas na responsabilidade do Estado. Observamos que neste contexto a origem e execução das políticas públicas estão diretamente ligadas à concepção política que está no comando estatal.

No campo educacional programas e projetos são implementados e respaldados com a legislação nacional, que direcionam e objetivam de acordo com os documentos oficiais, uma

¹⁸³ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Especialista em Gestão Escolar pela UNAMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação”, HISTEDR/UFOPA E-mail: tcastrogomes@bol.com.br

¹⁸⁴ Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação”, HISTEDR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

educação tentando atingir a qualidade educacional e consequentemente a equidade social, em uma relação de interdependência, sob responsabilidade do Estado que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), em seu Artigo 10, Inciso III estão incumbidos de elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação.

Neste sentido, o presente trabalho se propõe refletir a respeito da educação no contexto amazônico no sentido de ampliar o debate quanto à concepção e consolidação de práticas de educação integral em escolas estaduais no município de Santarém. Para isso, discutimos neste texto aspectos gerais da educação integral e ensino médio. Abordamos o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI como política pública indutora da educação integral no Estado do Pará e por último apresentamos os resultados parciais sobre a pesquisa no que concerne as leituras bibliográficas.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO: ASPECTOS GERAIS

Na última década o debate em torno da educação integral tem sido repercutido em documentos legais, incluindo o PNE 2014-2024. Tem sido enfatizado o tema das escolas de tempo integral como uma necessidade de melhoria da qualidade da educação, expressa em resultados de avaliação de aprendizagem, e também considerando que estando mais tempo na escola o aprendiz terá acesso a um conjunto maior de conhecimentos favorecendo o desenvolvimento de habilidades diversificadas. Nesse sentido, Goch e Colares afirmam que:

(...) a educação integral é uma política pública que deverá ser consolidada na esfera municipal, estadual e federal, a qual corresponde ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que se obtenha a qualidade educacional, tais como: intelectuais, físicas, psicológicas, morais, sociais, dentre outras. (2015, p. 53)

A Constituição Federal (1988), no Art. 205, propaga a educação enquanto direito que deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Definição esta semelhante ao conceito básico de educação integral que propõe o desenvolvimento amplo do ser humano visando uma formação abrangente nos aspectos relacionados à: ciência, cultura, arte, mundo do trabalho por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral.

As reflexões e discussões acerca da Educação Integral no Brasil decorrem desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, redigido por Fernando de Azevedo tendo como seu principal expoente e defensor, Anísio Teixeira que idealizou uma escola que proporcionasse as crianças, atividades e professores de “música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos.” (TEIXEIRA, 1959). O Manifesto, se por um lado é um documento doutrinário, por outro é considerado um documento de política educacional (SAVIANI, 2013, p. 252); inspirado em bases pedagógicas da Escola Nova e influência norte americana, cujo representante é John Dewey, este trouxe consigo novo ânimo e esperança de reformas educacionais que declara em seus princípios a escola pública, única, laica, gratuita, obrigatória e coeducativa. Reformas exigidas no contexto político e econômico de uma sociedade classista que amplia uma educação de elite para uma educação das massas.

Em 1930, quando o Brasil iniciou um novo ciclo político e econômico com a chegada da industrialização, o campo educacional acompanhou esse ciclo de mudanças que correspondesse aos novos anseios da sociedade. Em 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde cujo ministro foi Francisco Campos que imbuído de algumas reformas educacionais a qual destacamos a conhecida como Reforma Francisco Campos que dentre outras organizou o ensino secundário que até então estava a sob responsabilidade da igreja católica. Nas primeiras instituições escolares dominou o modelo jesuítico cujo método de ensino era o escolástico, no qual o programa de estudo estava dividido em *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). (ANASTASIOU, 2001, p.58).

Com a finalidade de formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, o ensino secundário dividiu-se em ciclo fundamental e ciclo complementar. Os cursos profissionais por sua vez não davam acesso ao ensino superior e não eram articulados com o ensino secundário. (ROMANELLI, 2010, p.136)

A Educação Integral como sendo a educação e formação do sujeito em suas várias dimensões está respaldada na legislação educacional: a Constituição Federal (CF 1988) faz referência a uma educação que desenvolva plenamente o educando; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.424/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) instituído pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, esclarece sobre o direito assegurado a uma educação de qualidade e enfatizam a necessidade de desenvolvimento

educacional pleno além da formação para o trabalho e cidadania; documentos estes que amparam legalmente e especificam a formação integral do sujeito que pretendem formar.

O desenvolvimento pleno do indivíduo se dá por meio da educação, assim como a sua preparação para a cidadania, aspectos estes que são as bases da educação integral que também visa o pleno desenvolvimento da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.424/96), em seu Artigo 1º vai além e acrescenta que na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais também se aplicam a educação. Outro tópico abordado nos três documentos (C.F., 1988, LDB/ nº 9.424/96 e PNE 2014-2024 Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014) para que a educação integral seja efetivada é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Porém, além destes, Moll acrescenta que:

(...) a construção de educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professor, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica pra responder à diversidade da escola brasileira. (2008, p.139)

Além disso, a LDB Nº 9.424/96 em seu Art. 34 determina que a jornada de trabalho será de quatro horas em sala de aula sendo progressivamente ampliada, ou seja, nada impede que o Brasil adote o sistema de educação integral nas escolas públicas. Assim ressalta-se novamente a importância do trabalho conjunto escola e comunidade em busca de uma escola de tempo integral favorecendo a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Nos Artigos 1º e 2º acrescenta também onde a educação acontece e sua finalidade respectivamente:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 09)

O Plano Nacional de Educação – PNE/ Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, previsto para a década (2014-2024), também faz referência ao desenvolvimento da educação integral quando descreve em sua meta 06 não somente os percentuais a serem trabalhados como dá ênfase que a quem a educação integral deve favorecer:

Meta 6: Educação Integral

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (SAVIANI, 2014, p.28)

Outro aspecto ressaltado na implantação da educação integral nas escolas, se traduz nas estratégias 2 e 3 ao qual se refere a construção de escola com padrão arquitetônico e mobiliário adequado ao atendimento da educação integral, bem como a ampliação e reestruturação das escolas públicas com o acréscimo de espaços adequados que permitam o desenvolvimento de atividades esportivas, de informática, lazer, culturais entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) define em seu Artigo 35 o Ensino Médio, antigo 2º grau, como etapa final da educação básica com duração de três anos que dentre outras finalidades, está a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

Quando nos reportamos especificamente ao Ensino Médio, a LDB 9.394/96 em sua seção IV, Art. 35 parágrafo III nos mostra que um dos seus objetivos, mesmo na segunda etapa da educação básica, continua sendo o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Visando assegurar o atendimento e escola de qualidade que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica deve garantir o acesso, permanência e o sucesso no processo ensino aprendizagem e constituição da cidadania. (BRASIL, 2013, p.149), estratégias foram criadas no sentido de acompanhar e assegurar o desempenho dos alunos na educação ministrada que considerasse as expectativas declaradas na LDB 9.394/96 com relação ao ensino médio.

Em 2007 foi criado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil –

para os municípios. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, <http://portal.inep.gov.br>, 05/06/2016). Ou seja, por meio de um processo de avaliações externas que acontecem na educação básica aqui nos referimos especificamente ao ensino médio, somente com os alunos do terceiro ano (série final), em um período regular de dois em dois anos, cujo objetivo primeiro era de avaliar a qualidade da educação que está sendo ministrada no país. Estes índices, por sua vez estão sendo acompanhados desde 2005 com metas projetadas a cada dois anos como já citamos na expectativa que o IDEB observado seja igual ou superior a meta projetada pelo INEP como apresentamos a seguir:

Quadro 1: IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Brasil – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2013.

IDEB	OBSERVADO	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO
ANOS	2005	2007	2007	2009	2009	2011	2011	2013	2013
TOTAL	3.4	3.5	3.4	3.6	3.5	3.7	3.7	3.7	3.9

Fonte: INEP(2016)

No entanto, quando observamos resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB percebemos que os resultados no Ensino Médio oscilam e não tem uma trajetória linear quanto aos índices projetados e observados. De um modo geral o ensino médio nos anos de 2007 a 2011 conseguiu alcançar os índices projetados considerando as informações apresentadas que é uma média aritmética dos estados brasileiros e de acordo com os próprios critérios do INEP, incluindo as dependências estaduais, públicas e privadas.

Diante da situação apresentada observamos que poucos estados conseguiram atingir as meta projetada pelo IDEB. É visível, de acordo com o instrumento criado para acompanhar o desempenho dos estudantes, que o ensino médio ainda não está cumprindo suas finalidades propostas que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 155).

2. PROEMI COMO POLÍTICA INDUTORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ

Na busca de melhorar a educação oferecida no Estado do Pará, de acordo com o Plano Estadual de Educação (2015), a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC iniciou o processo de oferta de educação integral em 2009 mediante adesão a programas federais que, em sua essência, induziam a implementação da política de educação integral no país. Com uma meta específica referente à educação integral, define atender no período de execução do plano, no mínimo 30% das escolas públicas e pelo menos 15% dos alunos da educação básica.

Assim, no sentido de efetivar políticas públicas relacionadas à Educação Integral, ações e programas de acordo com o Ministério de Educação e Cultura/MEC (<http://portal.mec.gov.br>, 10/04/2016) foram desenvolvidos na educação básica como, por exemplo, o Programa Mais Educação (PME) voltado para o Ensino Fundamental visando ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e os espaços utilizados para a educação escolar por meio da articulação com os equipamentos públicos e comunitários, bem como ampliar as oportunidades educativas de alunos e suas comunidades. No Ensino Médio, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) objetivando apoiar os estados na busca da universalização do atendimento do ensino médio, por meio da reestruturação do currículo escolar, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, de forma a atender às necessidades e expectativas dos estudantes desse nível de ensino. No campo da educação em tempo integral, o ProEMI articula as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio instituída Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (<http://portal.mec.gov.br>, 02/06/2016).

Ao analisar o ProEMI, enquanto política pública na proposta de educação integral nas escolas estaduais em Santarém/Pará, a pesquisa em andamento, se propõe identificar a concepção de educação integral que permeia a comunidade escolar dentre os quais: equipe gestora, professores e coordenação do programa escola e na Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, investigar o programa enquanto estratégia de educação integral nas atividades propostas em seu plano de ação desenvolvidos na escola pública e apontar os resultados sobre a efetivação do ProEMI enquanto proposta de educação integral nas escolas e suas contribuições no município de Santarém – Pará.

No caso específico do ensino médio, objeto deste estudo, a educação integral foi institucionalizada nas escolas pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 que estabeleceu o ProEMI regulamentado pela Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros as escolas de ensino médio que selecionados por meio das secretarias de educação aderissem ao ProEMI. Ainda sobre a meta, a mesma possui várias estratégias que estabelecem as condições indispensáveis à educação integral: diversificação curricular, ampliação do tempo e dos espaços e a jornada de trabalho ampliada dos docentes numa mesma escola. Em relação à ampliação do tempo, a resolução acima citada, define jornada igual a cinco ou sete horas diárias.

O ProEMI foi concebido com uma estratégia para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, compreendendo ações propostas que gradativamente vão sendo incorporadas ao currículo ampliando na perspectiva da educação integral o tempo na escola bem como a diversidade das práticas pedagógicas. (ProEMI-Documento Orientador, 2014, p.4).

O Projeto de Redesenho Curricular deve ser elaborado pela comunidade escolar de acordo com a realidade apontada por meio de diagnóstico, com ações que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas ações irão compor o currículo e podem ser ofertadas nos formatos de: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalho de campo e demais ações que se proponham interdisciplinares. As ações são organizadas em macrocampos em são obrigatórios: o acompanhamento pedagógico, leitura e letramento e iniciação científica e pesquisa e dois são definidos pela própria escola perfazendo um total de cinco macrocampos.

Em 2009, por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 foi criado o Programa Ensino Médio Inovador cujo objetivo foi apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Assim, percebemos o interesse do governo em difundir ações tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio que fomentassem práticas indutoras de uma educação integral, pois referenciado nos índices do IDEB o ensino médio no Pará, não apresenta os números desejáveis como notamos no quadro abaixo:

Quadro 2: IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Pará – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2013.

IDEB	OBSERVADO	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO	OBSERVADO	PROJETADO
ANOS	2005	2007	2007	2009	2009	2011	2011	2013	2013
	2.6	2.3	2.7	3.0	2.7	2.8	2.9	2.7	3.2

Fonte: INEP(2016)

Somente em 2009 os índices projetados foram alcançados, pois de acordo com os dados do IDEB, descritos no quadro 2, o projetado foi 2.7 e o alcançado 3,0. No ano de 2013 existe um percentual de 0.5 abaixo da meta, pois o pretendido foi 3.2 e o alcançado 2,7. É evidente que os números por si só não mostram o que acontece no cerne do ensino médio, porém é preocupante a situação quando o ensinado em sala de aula não consegue ser transposto e entendido por ocasião de uma avaliação externa que dentre os aspectos observados está o conteúdo trabalhado e apreendido em sala de aula.

Em relação ao Ensino Médio documentos orientadores como a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 e Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador (<http://portal.mec.gov.br>, 05/06/2016) foram divulgados para que escolas de ensino médio conhecessem o programa e à medida que fossem aderindo ao projeto pudessem receber recursos que implementassem o mesmo. A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC com sede em Belém (capital do Estado do Pará), se faz presente no interior do Estado do Pará por meio das Unidades Setoriais de Educação - USE's e das Unidades Regionais de Educação – URE's. As USE's, em um número de 20, ficam localizadas na região metropolitana de Belém e funcionam como unidades que agregam uma rede de escolas próximas geograficamente com um diretor na unidade e uma equipe técnica que acompanha e dá suporte e apoio as escolas sob sua responsabilidade. Quanto as URE's, são unidades, em um total de 20, localizadas nos municípios no interior do estado que agregam municípios próximos.

Vale ressaltar que a operacionalização do ProEMI deu-se mediante parceria da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e o Instituto UNIBANCO com a denominação de ProEMI/Jovem do Futuro. O Jovem de Futuro é um programa de gestão escolar para resultados de aprendizagem nas escolas de ensino médio regular. Aderiram ao programa onze escolas de Santarém, 13 escolas de Marabá e 63 escolas da Região Metropolitana de Belém, pertencentes às diferentes unidades de ensino da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC,

na capital e no interior. As atividades do projeto iniciaram somente em agosto/2012. (<http://www.seduc.pa.gov.br>, 30/05/2016).

O município de Santarém¹⁸⁵ representa a 5ª Unidade Regional de Educação, da qual fazem parte as escolas dos municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém. Inicialmente em Santarém as primeiras experiências aconteceram, no ano de 2012, em 12 escolas da rede estadual de ensino que ofertam o ensino médio, que aderiram em desenvolver o ProEMI. Das escolas que aderiram ao programa, 11 delas ficam localizadas na zona urbana do município de Santarém e 01 sob jurisdição da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE) localizada no município de Belterra. Estas escolas foram escolhidas de modo aleatório, pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, dentre os estabelecimentos de ensino em Santarém e Belterra que ofertavam o ensino médio, pois neste primeiro momento a Secretaria de Estado e Educação-SEDUC não conseguiu as condições necessárias para atender e assessorar todas as escolas do município que ofertam este ensino, ou seja, não foram todos as escolas de ensino médio sob responsabilidade da 5ª Unidade Regional de Ensino que foram atendidas no programa. Assim, estas selecionadas, consideradas escolas piloto, de uma política de educação integral julga-se importante o registro e produção de dados sistematizados e científicos de como se desenvolveu o projeto ProEMI, dificuldades iniciais, avanços e contribuições no sentido de efetivar a proposta que sugere em seu documento de criação pelo Ministério da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista distância entre a aprovação das leis e sua execução percebe-se, no estado brasileiro, uma evolução na conquista progressiva no que diz respeito à legislação educacional, que enfatizam e provocam a necessidade de melhoria efetiva do ensino. Conquista esta oriunda do esforço da organização social que embora muitas vezes não alinhadas aos interesses do Estado, busca romper com a ideologia que perpassa as políticas públicas. Porém, os debates atuais em torno da educação integral evidenciam que Estado e sociedade civil consideram essa política como inevitável na consolidação de uma educação

¹⁸⁵ O Município de Santarém, situado ao norte do Brasil, na Mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém, abrange 722.358 km² e abriga vinte e sete Municípios. Ao norte o Município faz fronteira com os Municípios de Óbidos, Alenquer e Monte Alegre, dividindo com eles o leito do rio Amazonas. Limita-se ao sul com os Municípios de Rurópolis e Placas. Ao leste faz fronteira com os Municípios de Prainha e Uruará, a Oeste com os de Juruti e Aveiro, e ao centro com o Município de Belterra. (<http://www.santarem.pa.gov.br>, cesso em: 13/06/2016).

que busque as várias dimensões de formação do ser humano.

Neste contexto, pergunta-se qual a situação necessária para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido a contento? Pois a expansão da jornada escolar demanda uma estrutura necessária ao bom atendimento do educando. Outro aspecto relevante diz respeito à formação dos profissionais que estão atuando diretamente ou indiretamente no dia a dia das escolas que se propõe a trabalhar com o sujeito em sua formação integral.

As leituras realizadas até o momento permitem afirmar, como resultado parcial, que a educação integral se apresenta como uma condição para a melhoria da qualidade na educação brasileira, todavia, ainda se apresenta em grande parte apenas como maior tempo de permanência dos estudantes nas escolas, deixando a desejar em itens fundamentais como, por exemplo: a adequação curricular, bem como dos tempos e espaços para que o projeto pedagógico possa assegurar efetivamente a educação integral. Deste modo, devemos atentar para o modelo gerencial na educação com interferência mercantil nas políticas educacionais vigentes, como nos casos de privatização do ensino, parcerias com iniciativas privadas, favorecimentos das escolas particulares, dentre outras. Nesse sentido o amadorismo pedagógico e a razão mercantil que orienta as políticas educacionais são duas ameaças à educação. (PARO, 2015).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Metodologia de ensino na universidade brasileira**: elementos de uma trajetória. In CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009<<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file> //> Acesso em: 01/05/2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – **Resolução nº 31**, de 22 de julho de 2013.<[//> Acesso em: 01/05/2016.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13679-)

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/**IDEB – Resultados e metas**. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br> //> Acesso em: 05/06/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394.htm . Acesso em: 02/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC / **Ações e Programas da Educação Básica**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>.> Acesso em: 10/04/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - **ProEMI** Disponível em < [//">http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documento //](http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documento).> Acesso em: 05/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http //planalto.gov.br/civil_03/Constituição%C3%A7ao.htm](http://planalto.gov.br/civil_03/Constituicao%C3%A7ao.htm). Acesso em: 10/05/2016.

GOCH, Greice Jurema Freitas; COLARES, Anselmo Alencar. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: intervenção em espaços escolares na Rede Estadual do Município de Santarém**. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001[p.30-41].

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=jbveqoAK1EgC&pg=PA139&lpg=PA139&dq=%E2%80%9C...a+constru%C3%A7%C3%A3o+de+educa%C3%A7%C3%A3o+integral+na+escola+de+dia+inteiro+implica+mobiliza%C3%A7%C3%A3o+de+energias+pedag%C3%B3gicas,+disposi%C3%A7%C3%A3o+para+um+di%C3%A1logo+permanente+entre+gestores,+professor,+estudantes+e+comunidade,+al%C3%A9m+de+imagina%C3%A7%C3%A3o+institucional,+curricular+e+pedag%C3%B3gica+para+responder+%C3%A0+diversidade+da+escola+brasileira&source=bl&ots=Qc2CaVXDnK&sig=GrP8UXJ75jcT5JhrmJB4GL7wTQ&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwjMxe2C46fNAhVGDJAKHUQSD_UQ6AEIHDA#v=onepage&q&f=false> Acesso em 30/05/2016.

PARÁ. PJF - **Programa Jovem de Futuro**. Portal SEDUC/PA. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=4100>>. Acesso em: 01/05/2016.

PARÁ. Plano Estadual de Educação do Pará. Disponível em < <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5019>.> Acesso em: 30/05/2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 36. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém – **Informações Municipais de Santarém**. Disponível em: < <http://www.santarem.pa.gov.br/conteudo/?item=875&fa=292#>>. Acesso em 13/06/2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. **Plano de Nacional de Educação PNE 2014-2024**: teor integral conforme edição extra do diário oficial. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, Autores Associados, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF/FUNDEB) NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA.

José Joaquim Martins de Castro
jucacastro@hotmail.com
UFPA

RESUMO: Este trabalho analisa o investimento em educação no Brasil, a partir do repasse/transferência de recursos aos municípios, neste caso o município de Cametá/PA. Visto que a partir da implementação das políticas de fundo (Fundef e Fundeb), estes entes federados foram obrigados e/ou responsabilizados pela educação básica. Para a consecução desta pesquisa, analisaram-se dados de transferências de recursos repassados a este município, dos anos de 1996 a 2014, encontrados nos sítios do SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação) e do Tesouro Nacional/Repasse a Estados e Municípios. Ao analisarmos os dados verificamos que os repasses/transferências de recursos ao município de Cametá/PA, manteve-se em crescimento constante, o que permite aferirmos que houve forte impacto, não só na melhoria da educação e remuneração dos profissionais da educação, como também, na economia deste município.

Palavras-chave: Financiamento da Educação Básica. Educação Municipal. Fundef e Fundeb.

INTRODUÇÃO

O (des)compromisso da União (Estado) com investimentos em Políticas Públicas no Brasil, se torna claro e evidente, à medida que estudamos ou pesquisamos sobre o tema. Essa prática nos acompanha desde a época Colonial, adentra o Império e permanece na República. Tal procedimento se acentua ainda mais, quando se trata de investimentos na área da Educação. As evidências vão ficando mais nítidas à medida que avançamos no tempo, principalmente a partir dos anos de 1990, quando as modificações ou alterações nas leis educacionais do país são realizadas, no contexto das Reformas Neoliberais e Reforma do Estado. Mas o debate sobre a formulação de políticas públicas educacionais toma corpo principalmente com a abertura democrática e a promulgação da Constituição de 1988.

O estudo de Políticas Públicas Educacionais no Brasil, implementadas pela União, Estados e Municípios tem sido tema de pesquisa, debate e discussão de entidades educacionais, sindicais, movimentos sociais, pesquisadores e outros, que foram utilizados na pesquisa documental e bibliográfica, como referência neste trabalho de pesquisa. A luta pela valorização do magistério ensejou a aprovação de um conjunto de normatizações que se caracterizaram principalmente pela política de fundos, o FUNDEF (1996) e o FUNDEB (2006). O estudo destas políticas tem contribuído para o fortalecimento dos movimentos sindicais, na luta pelos direitos sociais e melhoria da qualidade da educação. E confirmam que a melhoria da qualidade da educação, passa pela implementação de políticas de valorização

do magistério, o que envolve entre outros fatores, desenvolver uma carreira efetivamente atraente para o ingresso e permanência de bons profissionais docentes (CARVALHO, 2012).

Visto que a valorização dos profissionais da educação perpassa por uma remuneração digna e encontra-se contemplada pela Constituição Federal de 1988 e LDBN 9.394/96; e que para a sua realização se faz necessário dotar os municípios de condições financeiras, esta pesquisa propõe-se assim, a analisar e evidenciar a evolução dos repasses/transferências dos recursos do FUNDEF (Emenda Constitucional nº 14/1996 e Lei nº 9.424/96) e FUNDEB (Emenda Constitucional nº 53/2006 e Lei nº 11.494/07), para a rede pública municipal de educação básica de Cametá/PA, no período de 1996 a 2014.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Buscando atingir os objetivos delineados nesta pesquisa, o procedimento que norteou e serviu de referencial foi a abordagem quali-quantitativa. Visto que apenas uma destas abordagens, não seria suficiente para contemplar as questões desta pesquisa. Tais abordagens nos permitiu investigar e analisar o financiamento da educação, através das políticas de fundos (FUNDEF/FUNDEB), a partir do repasse/transferência destes recursos, ao município de Cametá/PA. Esta abordagem metodológica permite o entrelaçamento ou articulação das informações quali-quantitativa, e para Gamboa (1995), não são incompatíveis na pesquisa sócio-histórica, pelo contrário, estão intimamente imbrincados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem cair em contradição epistemológica.

O estudo da literatura da área ou levantamento bibliográfico se fez necessário para que pudessemos compreender e fundamentar a construção de um arcabouço teórico sobre o financiamento da educação e a repercussão das políticas de fundos (FUNDEF/FUNDEB) nos municípios, através de um estudo de caráter analítico, com base nos repasses/transferências de recursos realizados no período de 1996 a 2014, visando evidenciar sua evolução, no município de Cametá/PA.

Este levantamento bibliográfico consistiu na seleção de obras que se revelaram importantes e facilitadoras do estudo proposto nesta pesquisa. Pois, para Farias Filho (2009), é da bibliografia consultada que sairão as respostas para as questões de pesquisa e que se alcançarão os objetivos.

A pesquisa configurou-se ainda como documental e exigiu a análise de documentos e legislações nacionais, estaduais, municipais e outros que vieram contribuir para elucidar como se apresenta as normatizações legais necessárias para a análise evolutiva dos

repasses/transferências de fundos, realizados ao município de Cametá/PA. As informações foram retiradas do sítio Consulta a Transferências Constitucionais – Municípios, disponível em http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp e SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação).

BREVE COMENTÁRIO SOBRE FINANCIAMENTO NO BRASIL

No Brasil, a quase invisível presença da União no financiamento da educação e a forte tendência centralizadora, tem jogado a responsabilidade financeira de subsidiar a educação a Estados e Municípios. Como exemplo, Pinto (2004), Gutierrez (2010) e Gemaque (2011), são categóricas ao afirmar que o processo de municipalização deixou como herança uma grande responsabilidade de financiador aos municípios que não dispunham e, ainda não dispõem de base financeira capaz de somar ao fundo recursos necessários para elevar a qualidade educacional, e em especial, aumentar o salário dos profissionais da educação básica.

Desde o período colonial o Governo sempre se esquivou do compromisso de assumir a responsabilidade por financiar uma educação pública no país, mas não abrindo mão do controle sobre o processo educacional. Vício que se estende até os dias atuais. Estes fatos demonstram que o Governo brasileiro, continua no seu descompromisso multi-secular de lavar as mãos, quando se trata da educação, legislando a “liberdade do ensino”, ou seja, a entrega da questão à procura dos pais, à oferta dos empresários educadores e às leis do mercado (MONLEVADE, 2000).

A valorização do magistério, estabelecida na Constituição Federal de 1988, abriu espaço para um novo debate e discussão no processo de garantir a valorização dos profissionais da educação. Para Ball e Mainardes (2011) as políticas educacionais, em geral, são “pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (p.13). Estas discussões se revelam nas normatizações que surgem, após a promulgação da CF/1988, e que se constituem em marcos legais da carreira e remuneração dos profissionais do magistério público brasileiro das últimas décadas, (CARVALHO, 2012)), como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/1996), o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (EC nº 14/1996 e Lei 9.464/1996), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB (EC nº 53/2006 e Lei nº 11.494/2007) e o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN (Lei 11.738/2008).

Para França (2007) como política de globalização neoliberal e de padronização dos processos educativos em todos os países da América Latina, “adotou-se a estratégia de descentralização e de desestruturação dos setores econômicos e de serviços de caráter estatal”. Além disso, a Constituição de 1988 integrou os municípios como entes federativos, definindo que a organização política administrativa da república Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios todos autônomos, com responsabilidades próprias a serem cumpridas (BRASIL, 1988). Este processo previa então, a autonomia dos municípios no gerenciamento de recursos para a educação, através das políticas de fundo (FUNDEF/FUNDEB), com a participação da comunidade escolar e da sociedade (FRANÇA, 2007).

Como a política de fundos (FUNDEF e FUNDEB) passaram a ser as principais fontes de recursos para o financiamento da educação e valorização do magistério nos municípios brasileiros, serão elementos fundamentais no estudo desta pesquisa. Ao analisarmos o repasse/transferências de recursos das políticas de Fundos, poderemos verificar até mesmo suas repercussões na valorização/remuneração dos professores da educação básica do município de Cametá/PA, mas principalmente analisar a evolução do repasse/transferências destes recursos, no período de 1996 a 2014.

BREVE HISTÓRICO: DO FUNDEF AO FUNDEB E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

As reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, realizadas em todos os níveis da federação, definiu como estratégia de financiamento e formas de implementação de planos e programas de descentralização administrativa e financeira com vistas a dar autonomia as unidades federativas, como forma de aumentar a eficácia dos gastos com a educação (FRANÇA, 2007). Neste contexto, foi criado em 1996, no Governo de FHC, através da EC nº 14, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), porém só implementado a partir de 1º de janeiro de 1998, com vigência prevista até 31 de dezembro de 2006, mas facultativo para adesão de Estados e Municípios a partir de 1997, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, trouxe não só promessas, mas fortes expectativas da comunidade educacional, sobretudo quanto à elevação do padrão de atendimento no ensino fundamental e à valorização dos docentes deste nível de ensino (OLIVEIRA & TEIXEIRA, 2007). Para Davies (1999), o FUNDEF, apesar da promessa de desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, não trouxe recursos novos para o

sistema educacional brasileiro, apenas atenuando parcialmente, as enormes disparidades de recursos entre os governos. Pois, deixava de atender a uma substancial parcela da comunidade escolar brasileira, a Educação Infantil, a Ed. de Jovens e Adultos e o Ensino Médio.

Os recursos que compunham o FUNDEF vinham da cobrança das seguintes fontes de impostos: 15% de contribuição de Estados, DF e Municípios, FPE (Fundo de Participação dos Estados); ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços); IPI-EXP (Imposto sobre Produtos Industrializados proporcionais às exportações) e Desoneração das Exportações (Lei Complementar nº 87/96 e MP. 1.579). A arrecadação destes recursos era depositada em um fundo de natureza contábil, que se constituía em mecanismo de redistribuição, que transferidos para as contas específicas de Estados e Municípios, de acordo com o número de alunos matriculados, garantiam aos mesmos planejar suas ações. É importante citar que o FUNDEF subvencionou não menos que 60% dos recursos para o pagamento de professores, em efetivo exercício do magistério.

Apesar de não resolver os sérios problemas da educação básica do país, os resultados de estudos das leis e normatizações do FUNDEF, realizados por vários pesquisadores e/ou estudiosos desta área da educação no Estado do Pará (GEMAQUE, 2004, 2011; GUTIERRES, 2011; CARVALHO, 2012), têm mostrado que o processo de implementação desta política de fundos, trouxe consigo o crescente processo de municipalização e o aumento de receita e de repasse de recursos aos municípios. Tal processo é objeto desta pesquisa, que se processa no município de Cametá/PA, no período de 1996 a 2014.

Observando que o FUNDEF tinha como objetivo apenas atender o Ensino Fundamental, transformando-se em uma política de cunho focalizadora, foi proposto pelo Governo LULA, em 19 de novembro de 2006, através da EC. Nº 53/2006, regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, a criação do FUNDEB.

Apresentando-se com algumas modificações, em relação ao FUNDEF, o FUNDEB se diferenciava em alguns pontos, ao atender além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. Para Carvalho (2012), a implementação do FUNDEB pretendia superar problemas não resolvidos pelo FUNDEF, como: o seu impacto negativo sobre a Educação Infantil, sobre a Educação de Jovens e Adultos, a precariedade do sistema de avaliação e controle de seus recursos, bem como a inexpressiva valorização do magistério (CARVALHO, 2012, p. 58).

Os recursos para composição do FUNDEB advêm da contribuição de Estados, DF e Municípios, da ordem de 16,66% no primeiro ano; 18,33% no segundo ano e 20% a partir do

terceiro ano, sobre: o Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp.); Desoneração de Exportações (Lei Complementar Nº 87/96); Contribuição de Estados, DF e Municípios de: 6,66% no primeiro ano; 13,33% no segundo ano; 20% a partir do terceiro ano, sobre: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCM); Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (CIDE); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Quota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos Municípios e Complementação da União.

A distribuição dos recursos deste Fundo (FUNDEB) passa a levar em consideração o número de alunos da Educação Básica (creche, pré-escolar, EJA, Fundamental e Médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior. Manteve ainda o mesmo percentual estabelecido pelo FUNDEF, de 60%, para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica e o restante, 40%, para outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação pública. Apesar das significativas diferenças em relação ao FUNDEF, para Davies (2008), o FUNDEB está longe de se configurar como uma solução para os males do FUNDEF. E, para Carvalho (2012), sua principal fragilidade reside no fato de trazer poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo.

BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ E AS POLÍTICAS DE FUNDO

Com uma população de 130.323 habitantes (IBGE, 2015), Cametá é a cidade que possui o segundo maior número de habitantes dentre os municípios da região de Integração do Tocantins, mantém-se ainda como polo devido aos serviços que oferece, como: bancários e sede das regionais de saúde e educação. O município abriga ainda várias universidades e faculdades que ofertam os mais variados cursos, como: UFPA (Campus do Tocantins), UEPA (Universidade do Estado do Pará), UAB (Universidade Aberta do Brasil), UNIASSELVI (Universidade Leonardo da Vinci), entre outras, que atendem alunos de todos os municípios daquela região, a saber: Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e outros.

Cametá apresenta uma dinâmica de ocupação e de desenvolvimento socioeconômicas muito diferenciadas: a mais tradicional, a ribeirinha que se ocupa de pluriatividades que se baseiam em extrativismo vegetal, pesca e agricultura familiar; e a imigrante se ocupando de atividades agropecuárias e madeireiras junto às rodovias estaduais (PDRS, 2008, p.8). Sendo, portanto, considerada a cidade polo desta região do Baixo Tocantins. Para Gemaque (2007),

tais elementos caracterizam este município que, seguindo a tendência da maioria das cidades paraenses, sobrevive financeiramente, de transferências de outras esferas de governo.

O município de Cametá, assim como a maioria dos municípios do Estado Pará e da Amazônia, apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de 0,577, conforme IBGE(2013). Sendo que ocupa a posição de nº 4.695 no ranking dos municípios brasileiros. No processo educativo, no que se refere ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), dados informados pelo MEC (CENSO 2013, INEP), o município apresentou o seguinte número de 3.7, batendo a meta estabelecida pelo MEC, que seria de 3.6, a ser atingida em 2013. O mesmo Censo informa ainda, que a rede municipal de educação, conta com 36.394 alunos, distribuídos por 253 escolas, localizadas nas zonas rurais e ribeirinhas deste município.

Cametá está entre as primeiras cidades do Pará a aderir ao processo de municipalização da educação. Em 1998, o Governo municipal assinou Convênio de Municipalização do Ensino com o Governo do Estado do Pará, que transferiu parte da educação básica a este município (Ensino Fundamental). Momento em que este município, passa a receber recursos do FUNDEF, e mais tarde do FUNDEB, para manutenção da educação.

RECURSOS REPASSADOS AO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA PARA SEREM INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO ANTES DO FUNDEF: 1996 a 1997

Visto que esta pesquisa tem como objeto a análise dos recursos repassados ao município de Cametá/PA, no período de 1996 a 2014, como forma de evidenciar possíveis avanços no financiamento da educação básica, através das políticas de fundos, FUNDEF e FUNDEB e seus rebatimentos neste município, e que estes Fundos, conforme determinações legais destinam-se a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração; e que para atingir tais finalidades os recursos destes Fundos serão (re)distribuídos entre os entes federados, na proporção do número de alunos das suas respectivas redes de educação básica pública, desenvolveremos alguns gráficos que apresentam o montante de recursos repassados/transferidos a este município de Cametá/PA.

De janeiro de 1996, ano do início a que se propõe esta pesquisa, até dezembro de 1997, período em que ainda não existia o FUNDEF, a educação no município de Cametá era

financiada por recursos do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), ITR (Imposto Territorial Rural) e Lei Complementar 87/96. No gráfico 1 apresentaremos os valores em Real de recursos transferidos para o município de Cametá, antes da existência do FUNDEF, como forma de entender e fazer um paralelo entre o antes e o depois da implementação desta política de Fundos.

Gráfico 1: Receita de Recursos provenientes do FPM+ITR+LC 87/96

Ano Total	
1996	4.201.822,08
1997	4.269.415,28
Total Geral	8.471.237,33

Fonte: Consulta a Transferências Constitucionais – Municípios. Em: http://3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp e SIOP (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação).

Pode-se perceber, na tabela acima, que os valores repassados não apresentam grande crescimento de um ano para outro. A média praticamente se mantém de mês para mês, valores entre R\$ 298.826,10, sendo o menor repasse transferido para o município, no mês de março/1996 e o maior, em abril/1996, no valor de R\$ 526.300,11. É possível confirmar este fato ao verificarmos os valores totais anuais, que apresentam uma pequena diferença de valores para mais, em 1997. Mas que, por ser tão pequena, em nada reflete positivamente na melhoria da remuneração dos profissionais do magistério da rede pública municipal.

RECURSOS REPASSADOS AO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA PARA SEREM INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO DURANTE O FUNDEF: 1998 A 2007

A implantação do FUNDEF no município de Cametá, a partir da assinatura do Convênio, Lei Estadual de nº 6.044/1997, que municipalizava a educação no Estado do Pará, e repassava aos municípios a responsabilidade pela educação fundamental, apesar de não resolver os

problemas relacionados à educação básica, para Souza (2012), trouxe alguns efeitos para a valorização do magistério. É possível verificar ainda, que os ganhos obtidos com a implementação do FUNDEF, ficaram concentrados nos municípios mais pobres, ou que estavam abaixo da média nacional, no que se refere a pagamento de salário/remuneração dos profissionais da educação.

Tais fatos são comprovados a partir das análises feitas no Gráfico nº 2, onde se verifica uma elevação constante no repasse de recursos do FUNDEF, para o município, no período de vigência desta política de Fundos. O que significou aumento de receita/repasse crescente ao município, a cada ano. Verifica-se ainda, que do ano de 2000 para 2001, houve um aumento considerável, representando quase o dobro do que fora repassado no ano anterior.

É importante lembrar que o FUNDEF, assim como o FUNDEB, estabeleceu que os governos Estaduais e Municipais devem sempre aplicar no mínimo 60% dos recursos destes Fundos em remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público (BRASIL, 1996).

Gráfico 2: Receita de Recursos repassados/transferidos ao Município de Cametá/PA de 1998 a 2007, em Reais, referentes aos dez anos de existência do FUNDEF. Provenientes das seguintes receitas: FPE, ICMS, IPI-EXP., LC. 87/96.

Ano	Total Repassado/100%	Valor mínimo a ser Aplicado em Remuneração dos Prof. Mag. 60%
1998	7.002.807,42	4.201.684,45
1999	8.640.167,14	5.184.100,28
2000	9.907.274,12	5.944.364,47
2001	17.050.410,73	10.230.246,44
2002	20.761.655,03	12.456.993,02
2003	22.263.493,65	13.358.096,02
2004	25.052.712,84	15.031.627,70
2005	31.455.130,27	18.873.078,16
2006	35.692.013,54	21.415.208,12
2007	472.479,68	283.487,81

Total Geral 179.298.144,42 106.978.886,65

Fonte: Consulta a Transferências Constitucionais - Municípios. Em: http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp e SIOP (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação).

RECURSOS/VALORES REPASSADOS AO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA PARA SEREM INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO EM OITO ANOS DE FUNDEB: 2007 a 2014

Apesar de representar um avanço na política de financiamento da educação, o FUNDEB manteve as mesmas normatizações constantes na lei do FUNDEF, no que se refere a (re) distribuição dos recursos entre Estados e Municípios. Mas a inclusão de novos impostos trouxe um incremento na receita do FUNDEB, o que possibilitou atender outros setores da educação básica (Ed. Infantil. Ed. de Jovens e Adultos e Ensino Médio). Fato que implicou num crescente volume de repasse de recursos para Estados e Municípios, o que pode ser verificado no Gráfico 3, através dos repasses feitos ao município de Cametá, a partir de 2007.

Verifica-se ainda que, o aumento do repasse do FUNDEB, quase que dobrou, saindo de R\$ 58.956.773,72 (Cinquenta e Oito Milhões, Novecentos e Cinquenta e Seis Mil, Setecentos e Setenta e Três Reais e Setenta e Dois Centavos), em 2010, para R\$ 101.164,406, 27 (Cento e Um Milhões, Cento e Sessenta e Quatro Mil, Quatrocentos e Seis Mil e Vinte e Sete Centavos), em 2011. Ao analisarmos, somente o valor de 60%, estabelecido na lei, como valor mínimo a ser aplicado em remuneração dos profissionais do magistério, em 2010, o montante disponível para esta finalidade foi de R\$ 35.371.664,23 (Trinta e Cinco Milhões, Trezentos e Setenta e Um Mil, Seiscentos e Sessenta e Quatro Reais e Vinte e Três Centavos) e, em 2011, passou para R\$ 60.698.643,76 (Sessenta Milhões Seiscentos e Noventa e Oito Mil Seiscentos e Quarenta e Três Reais e Setenta e Seis Centavos). Percebe-se que os recursos definidos por lei para pagamento de salário/remuneração de professores, no município de Cametá, aumentou, levando-se a concluir que tais aumentos refletiram ou impactaram positivamente na melhoria salarial dos professores da rede de educação básica deste município.

Gráfico 3: Receita de Recursos repassados/transferidos ao Município de Cametá/PA, de 2007 a 2014, em Reais, em oito anos de vigência do FUNDEB. Proveniente das seguintes receitas: FPE, FPM, ICMS, IPI-EXP, LC. 87/96, ITCM, IPVA, CIDE, ITR e Complementação da União.

Ano	Total Repassado/100%	Valor Mínimo a ser Aplicado em Remuneração dos Prof. do Mag. 60%
2007	48.580.246,02	29.148.147,61
2008	60.736.441,55	36.348.147,61

2009	66.433.107,04	39.859.864,22
2010	58.956.773,72	35.371.664,23
2011	101.164.406,27	60.698.643,76
2012	110.395.501,66	66.237.301,00
2013	110.693.747,32	66.416.248,39
2014	123.536.693,62	74.122.016,17

Total Geral	680.492.917,20	408.295.750,32

Fonte: Consulta a Transferências Constitucionais – Municípios. Em: http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp e SIOP (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação).

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A adoção das referidas políticas, acima enumeradas, deram um novo rumo à implementação das políticas educacionais no Brasil. Para alguns estudiosos tais políticas representaram “um grande avanço na racionalização dos gastos, com parcimônia e equidade” (MONLEVADE, 1998). Para outros, tais políticas “não trouxeram recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo” (PINTO, 2002; DAVIES, 1999; ARELARO, 1999, 2004). Portanto, as aproximações conclusivas aqui expostas, não representam respostas definitivas para problemas recorrentes e em constantes modificações, que são as políticas públicas educacionais. Estas, sempre serão objeto de estudo de pesquisadores, estudiosos e outros interessados em desvendar o processo de implementação destas e seus impactos na vida do professor e na qualidade da educação.

Ao fazermos um estado da arte, das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, do Período Colonial até os dias de hoje, percebemos o permanente desinteresse deste em assumir o compromisso de investir no processo educativo do país. A contextualização, aqui realizada, tem como objetivo, entender como se desenvolveu o processo educacional, as normatizações e seus resultados/efeitos, no processo de valorização, na carreira do profissional do magistério e na melhoria da educação, em um município localizado no interior da Amazônia, Cametá no Estado do Pará.

Mesmo com a implementação pela União e Estados, de alguns projetos, vistos como medidas protelatórias e focalizadoras, por muitos pesquisadores sobre o tema financiamento da educação, alguns podem ser considerados conquistas importantes como: estabilidade, ingresso por concurso público, o estabelecimento de Plano de Cargos e Carreira e o Piso salarial Nacional, fruto de muitas lutas dos movimentos sociais organizados, que trouxeram algum alento à política de financiamento da educação básica e, um pequeno aumento no que

diz respeito a investimentos. A análise histórica das determinações legais, no que tange a valorização e carreira do magistério, torna evidente a desvalorização do profissional do magistério no Brasil. Percebe-se, também que, ainda não atingimos um percentual mínimo necessário para uma educação de qualidade e a melhoria salarial dos professores.

Todos os estudos realizados a respeito dos investimentos em educação, em relação ao PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, (re) afirmam que os investimentos da União nesta área, giram em torno de 4%. Comparações feitas com outros países nos dão conta de que seriam necessários investimentos de pelo menos 10% do PIB para que o país pudesse mudar a realidade da educação.

A criação da política de fundo, FUNDEF e FUNDEB, trouxeram expectativas de melhoria salarial dos professores da educação básica do município de Cametá/PA. É possível perceber ao analisarmos os gráficos referentes ao repasse de recursos/transferências, um aumento constante, o que permite aferirmos, que houve forte impacto não só na melhoria da educação, como na economia deste município. Criou ainda a possibilidade de acesso a um conjunto de programas e projetos voltados para a melhoria da qualidade da educação, como: atendimento a Ed. Infantil, com a construção de creches, a formação e qualificação de profissionais da educação, construção de escolas e melhorias salariais. A descentralização do recurso para investimento na educação pode ser considerada um avanço, pois o município passa a ter condições de fazer os investimentos diretamente nas necessidades e dificuldades que se apresentam mais prementes.

É importante lembrar que as políticas de fundo trouxeram em seu bojo, algumas determinações legais, que teriam que ser assumidas pelos municípios e que trouxeram avanços e retrocessos para a educação municipal como: o processo de municipalização, a adoção de plano de Carreira, a criação de Conselhos fiscalizadores com a participação da comunidade educacional e outros.

Porém, a luta pela melhoria da educação e valorização da carreira dos profissionais do magistério, transformando-a em uma profissão atraente, não inclui somente a remuneração, mas um conjunto de fatores como: formação, condições adequadas de trabalho e o reconhecimento do importante papel que este profissional exerce na melhoria de vida da população e, no avanço e desenvolvimento econômico político e social do país.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do Primeiro ano do FUNDEF – Relatório do MEC”. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Financiamento da Educação Básica**. Campinas: Autores Associados, Goiânia: UFG, 1999, p. 27-46.

_____. **Os fundos públicos no financiamento da educação – o caso FUNDEB: justiça social, equívoco político ou estratégia neoliberal?** Tese (Livre Docência em Política e Organização da Educação Básica I e II) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson.(Orgs.)**Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, LDA-Porto, Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20. 12. 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Brasília. Publicada no D.O.U. Nº 48, de 23/12/1996.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Publicada no D.O.U., nº 250, de 26/12/1996.

_____. **Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 53/2006**. Brasília, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pela Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº. 1/92 a 75/2013 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB – repercussões da política de Fundos na Valorização Docente da rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009**. 267f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DAVIES, Nicolas. FUNDEB: solução ou remendo para o financiamento da educação básica? In. GOUVEIA, A. Barbosa; SOUZA, A. Ricardo de; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006. Pp. 43-70.

_____. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FRANÇA, Magna. O financiamento da Educação Básica: do Fundef ao Fundeb. In: CABRAL NETO, Antonio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GAMBOA, Silvio Santos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEMAUQUE, Rosana M. Oliveira. **Financiamento da Educação, o FUNDEF no estado do Pará: Feitos e Fetiches**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Políticas de Financiamento e direito à educação básica: O Fundef e o Fundeb**. SER Social, Brasília, v. 13, nº 29, p. 90-112, jul./dez. 2011.

GUTIERRES, Dalva Valente G. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. CENSO 2010.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **VALORIZAÇÃO SALARIAL DOS PROFESSORES: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Campinas, SP, 2000.

MONLEVADE, João Antonio Cabral; FERREIRA, E. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. 2ª Edição. Ceilândia-DF: Idea Editora, 1998.

PDRS. **Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Tocantins. Região de Integração do Tocantins**. Secretaria de Estado de Integração Regional. Governo do Pará, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. Educação e Sociedade. Campinas-SP, v. 23, nº 80, p. 108-135, set. 2002.

PINTO, J. M. R. **Os municípios e o financiamento da educação no Brasil**. Revista Educação Municipal. Ano 16, nº 7, dezembro de 2004.

SIOPE - **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-relatorios-municipais>.

O AVANÇO DA DELETÉRIA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REALIDADE NACIONAL E SEUS EFEITOS NOCIVOS À EDUCAÇÃO DO BRASIL

João Paulo Costa Lima
paulogarcia77@gmail.com
UFPA

Jefferson Alves Teixeira
jeffersonxepao@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: O artigo analisa a conjuntura gerada, pela série de eventos impactantes e transformadores do setor educacional brasileiro, desde os anos de 1990, originados pela crise de acumulação capitalista da década de 1970, que implementaram novas dinâmicas a vários setores produtivos e seus mercados, inclusive o educacional. Um conjunto de novos ajustes, que alterou e impactou, direta ou indiretamente, o referido setor, passando a criar neste, principalmente, uma nova relação público-privada. O artigo caracteriza ainda, a nova relação configurada entre o setor público e o privado no segmento de ensino superior do país, para entender de que modo, a expansão da iniciativa privada neste segmento, tem se fortalecido nos últimos anos, pela criação de um arcabouço legal de suporte ao avanço de tais ações. As análises preliminares, pautadas em estudos do tema, mostraram que tal nova relação, contratada entre público e privado na Educação Nacional, é essencialmente de mão única, favorece a interesses privados de acumulação de capital, e não contempla o atendimento de causas sociais urgentes, gerando infortúnio ao aparato público do país, e antagoniza-se ao Estado do Bem Estar Social, visto que gera graves entraves à ocorrência de justiça social e garantia de direitos aos cidadãos do país.

Palavras-Chave: Crise de Acumulação Capitalista; Nova Relação Público-Privada; Educação Nacional.

1. Introdução

Desde o início da década de 1990, a Educação Pública brasileira vem passando por grandes mudanças estruturais, decorrentes em grande parte, da implementação da nova lógica política neoliberal, associada ao processo de reestruturação produtiva, que juntos passaram a transfigurar por completo o arranjo anterior existente aos setores produtivos em geral, e no setor educacional nacional, tal realidade não se mostrou diferente, pois algumas frações burguesas do país, sempre viram a Educação, como instrumento potencial à multiplicação de seu capital, e como grande reduto à ampliação dos mercados globais do capital mundializado contemporâneo (SANTOS, 2014).

Uma das principais consequências geradas à Educação brasileira, pela adoção da política neoliberal, foram as Parcerias Público-Privadas (PPPs), que passaram a ganhar mais espaço, especialmente a partir do ano de 1995, ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fato que gerou a percepção preliminar, de que a adoção deste modelo político no país, logo induziu em todos os setores produtivos, inclusive no educacional, uma série de desdobramentos

com impacto negativo, que passou a reestruturar a ordem anterior existente. Contudo, tais alterações surgidas e suas consequências à Educação Nacional, foram com o tempo, sendo gradativamente absorvidas pelos setores sociais do país, de modo a acabarem sendo encaradas com naturalidade (pois uma mentira contada várias vezes passa a ser tida como verdade¹⁸⁶). Justamente tal naturalização, se tornou o maior fator gerador, da apatia e do abandono do diálogo crítico por muitos destes setores, acerca de tal realidade, que já permeia o país há mais de duas décadas.

Metodologicamente, o presente artigo tece seu conjunto de considerações sobre a problemática abordada, através da análise da produção acadêmica atual, vinculada ao estudo do setor educacional do país, e dos desdobramentos danosos causados a este, pela implementação da Política Neoliberal, que passou a priorizar o setor privado, em detrimento do público, que em tese, deveria existir para servir à sociedade. Pela limitação do estudo, as análises aqui delineadas não se compuseram de um exaustivo *corpus* teórico, mas antes procuraram focar nos grandes nomes da produção acadêmica sobre Educação no país, agrupados em posicionamentos críticos sobre a realidade nacional do setor educacional brasileiro, principalmente, no que tange ao delineamento de ações governamentais voltadas à formulação e criação de: legislações; normalizações; e políticas públicas ligadas ao setor, verificando através do estudo de tais ações, que tipo de “alinhamento” o governo brasileiro viria há muito, desenvolvendo com a iniciativa privada do país, no afã de gerar a consecução e o apoio necessários a seus objetivos e ações dentro do referido setor.

2. A Predominância do Privado sobre o Público no Brasil

O presente estudo procurou desenvolver, um arcabouço analítico-interpretativo substancial, acerca do novo contexto legal e normativo, envolvente à criação de políticas públicas voltadas à Educação no país, que desde a década de 1990, até os dias atuais, continua a promover a ocorrência de um estreito relacionamento, entre “público” e “privado” dentro do setor educacional nacional. A tentativa é de assimilar, de que modo esta nova relação entre as duas esferas, passou a engendrar em todo o país, em todo este período, a criação de um grande arcabouço legal e normativo, capaz de

¹⁸⁶ Para Althusser (1985), há muito tempo, o Estado ampliou sua área de atuação a serviço da classe dominante, onde a dominação de uma classe por outra, não mais possuiria somente explicações econômicas, pois agora as ideologias também teriam papel fundamental no mecanismo de dominação. Para o autor, existiriam duas esferas atuantes na vida social: a força e as ideias, onde ambas, comporiam o Estado num sentido mais amplo. Seria a chamada **hegemonia** escudada pela **coerção**. A parte coercitiva atacaria a todos sem exceção, enquanto a parte não coercitiva afetaria apenas àqueles indivíduos que desejassem ficar a esta submetidos, fato que sugeriria uma voluntariedade na dominação e um menor custo de aplicabilidade. A despeito disso, toda a população deveria se submeter ao aparelho repressivo do Estado (Polícia), mas o mais curioso, é que a maioria populacional não saberia tomar suas decisões livremente, estando quase sempre suscetível à dominação, geralmente deflagrada por ideologias hegemônicas da classe dominante, visando manter sua ordem capitalista.

garantir a criação e a manutenção de políticas públicas, concebidas para prover, direta ou indiretamente, o favorecimento e a garantia de um conjunto de ações, desenvolvido pela iniciativa privada, em vários segmentos de ensino do país, do básico ao superior.

Segundo Cury (2003), tais práticas, paulatinamente, auxiliaram no sucateamento do anterior e tradicional modelo educacional público e gratuito existente no país, e passaram a reforçar o **privado** como algo bom, desejável e necessário, o verdadeiro redentor, do fiasco histórico que seria o modelo de ensino público estatal, considerado ineficiente e de caro manutenção, surgido com o fim maior de atender às massas subalternas, agonizantes por conhecimento e melhoria de sua condição social, mas que estaria sendo desenvolvido e administrado de modo torpe e desqualificado, segundo o discurso oficial.

Para Boito (1999), as práticas mercadológicas capitalistas, que passaram a ser deflagradas à conjuntura do setor educacional brasileiro, mais fortemente pelos pressupostos da política neoliberal, a partir da década de 1990, foram fortalecidas ao longo dos anos, tendo como grande aliado, o discurso oficial competente, que passou a preconizar itens como: a) O fim do analfabetismo; b) A excelência no desempenho estudantil em todos os níveis; c) A garantia de sólida formação profissional ao mercado de trabalho. Onde a máxima de tal movimento, impetrado pelo grande capital mundializado, em países subdesenvolvidos, como foi o caso do Brasil, pretendia de modo lento, mas firme, determinar ao setor educacional do país, um novo padrão de educação, concebido nos núcleos duros do conhecimento de países desenvolvidos, para depois ser pulverizado, sistematicamente, ao redor do mundo. A orientação maior era estabelecer a prestação de serviços educacionais como mercadoria, seguindo a lógica neoliberal, mas uma mercadoria comercializada a preços altos, apesar de quase sempre dispor de grades curriculares de baixo valor agregado.

Segundo Acanda (2004), o conjunto de conexões que floresceu da relação entre público e privado no país, desde os anos de 1990, tratou de inspirar a criação de um conjunto consolidado de políticas públicas, que respaldou durante estes anos, um acentuado processo de privatizações em toda a esfera pública, que gerou graves impactos no campo da Educação, pois estes passaram a depauperar o cerne da escola pública gratuita brasileira, implementando aligeiramente a atividade mercantil no setor, como regra a ser seguida e replicada. Processo que teve seu funcionamento iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), numa manobra popularmente denominada por vários teóricos de “A Contrarreforma Administrativa do Estado”, que tratou de legitimar a execução de serviços públicos, não mais apenas vinculados ao domínio estatal, já que ao final da referida década, muitos passaram a ser ofertados à população, por entidades não governamentais (Terceira Via), ou pela iniciativa privada, por Leis específicas criadas para este fim.

Para Mestrum (2003), a justificativa dada pelo capital, para a Reestruturação Produtiva Flexível, e para o Reordenamento Normativo-Legal implementado pela Política Neoliberal, no aparelho público do país, centrou-se no discurso da “crise fiscal estatal”, que exigia medidas emergenciais de contingenciamento do gasto público, principalmente, visando a redução de programas assistencialistas, considerados extremamente onerosos aos cofres do governo, além da urgente reconfiguração das políticas sociais, que deveriam focar a partir dali, na criação e manutenção de programas e serviços públicos, qualitativos e eficientes à população brasileira, que deveriam ser consorciados com a iniciativa privada, para compensar os dispêndios efetuados.

Por conta disso, grande foi o conjunto de legislações criado à Educação do país, desde meados da década de 1990, ainda no supracitado governo de FHC, geradoras de suporte e manutenção, aos hiperbólicos dividendos da iniciativa privada. Tratava-se da sorrateira montagem de peças legais, com a exclusiva finalidade de servir ao capital, dentre as principais cita-se: a Lei nº. 9.394 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; a Lei nº. 9.637 de 1998; e ainda a Lei nº. 9.790 de 1999, as quais garantiram a regulamentação da atuação de empresas privadas, em áreas de interesse social e utilidade pública, por todo o país, incorporando atividades que outrora eram de alçada exclusiva do Governo Federal, nas seguintes esferas: Ensino; Pesquisa e Desenvolvimento; Tecnologia; Saúde; Cultura; Desportos; e Meio Ambiente. Tal realidade passou a se dar no país, logo após a reestruturação gerencial e administrativa induzida ao Estado pelo neoliberalismo, e defendida pelo **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado** (PDRAE).

No decorrer dos anos 2000 (de 2003 a 2010), o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), continuou a gerar possibilidades econômicas ampliadas e favoráveis ao capital, através de ações políticas impetradas em vários setores produtivos. Na Educação, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) se intensificaram com o advento da Lei nº. 11.079 de 2004, pois esta passou a implementar uma série de novos incentivos à realização de licitações e à celebração de contratos, entre a iniciativa privada e os três poderes: União, Estados, e Municípios, relacionados quase sempre, à concessão de serviços ou à execução de obras públicas, de modo administrativo ou patrocinado.

Segundo Costa et al (2010), quanto ao segmento de ensino superior, muitas PPPs foram a este vinculadas (iniciadas no Governo de FHC e ampliadas no Governo Lula), ensejadas para promover o financiamento e a manutenção do processo de acumulação máxima do capital, desejável aos grandes grupos empresariais do ensino superior no país. Induzidas pela política neoliberal, tais medidas visaram criar ou aperfeiçoar programas de auxílio estudantil, voltados ao atendimento de camadas sociais com baixa renda, com a prerrogativa de gerar profissionalismo e

empregabilidade às mesmas, utilizando o discurso da promoção do desenvolvimento regional e do bem estar social à toda população do país.

A consecução de tais práticas, fez com que em 1999, ainda no governo de FHC, fosse criado em forma de Medida Provisória, e depois instituído pela Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o qual foi ampliado depois pelo governo Lula, e sucedeu o Programa Crédito Educativo, criado no ano de 1976, em pleno Regime Militar. Sua missão maior era prover a ampliação do acesso popular ao ensino superior, em duas modalidades iniciais: por bolsas reembolsáveis e não reembolsáveis. O FIES destacou-se, como um dos principais programas do Governo Federal, de auxílio à expansão da educação superior no país. Em 2005, o governo Lula cria o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), pela Lei Federal nº. 11.096, passando a prever a criação de Bolsas Integrais de Estudo, por Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES), em todo o país, com a contrapartida de renúncias fiscais¹⁸⁷ geradas a tais Grupos Educacionais Privados. O governo de Dilma Rousseff, mais recentemente, através da Lei nº. 12.513, instituiu em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), seguindo uma forte propensão do governo Lula, de realizar vultosos investimentos na área do ensino profissionalizante. Os dados obtidos dão conta, de que desde sua criação até o final do ano de 2014, já havia sido gasto cerca de R\$14 bilhões com tal programa, e este já teria gerado mais de 6,8 milhões de vagas em todo o País (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2014).

Considera-se que o FIES, juntamente com PROUNI e PRONATEC, figurem atualmente como três grandes pilares apoiadores das práticas neoliberais, dentro do setor educacional no país, e responsáveis pela crescente oferta de vagas por IPES de todo o país, custeadas com recursos do Governo Federal. O discurso oficial endossa tais práticas, alegando que as vagas em Instituições Públicas de Ensino Superior, seriam muito mais dispendiosas, e seus processos seletivos dificultariam a inserção dos menos favorecidos, por isso a saída seria continuar negociando vagas no mercado privado de ensino superior, já que ali se encontrariam os mais eficientes e qualitativos: currículos, corpo docente, materiais didáticos, e práticas acadêmicas, em comparação à rede pública. Conclui-se que tais programas passaram a moldar, a face da grande contrarreforma universitária em curso no país, que visa somente maximizar os resultados financeiros da iniciativa privada educacional mercantil, em detrimento da escola pública, gratuita e emancipadora de outrora.

¹⁸⁷ Segundo Carvalho (2005), o procedimento de renúncia fiscal mostra-se como a dispensa de impostos, por meio legal, que os governos podem conceder, em seus três níveis de poder, a quem interessar possa, por meio da celebração de acordos ou convênios específicos, visando o atingimento de um determinado fim. No período compreendido entre 1977 a 1988, a Lei que preconizava tal dispensa foi revogada. Porém, a Constituição Federal de 1988, e a Lei nº. 8.212 de 1991, logo acabaram por retroceder tal prática legal, contudo, limitando-a apenas às isenções de contribuições previdenciárias.

Segundo Bianchetti (2005), a explicação mais aceitável para o supracitado fenômeno, estaria ligada ao modelo econômico atual, grande incentivador do consumismo desenfreado, visa garantir alta lucratividade aos capitalistas, e grandes resultados mercadológicos às suas firmas, gerando uma perversa influência a todos os setores produtivos da sociedade, inclusive à Educação. O vultoso dispêndio de recursos, feito por alguns grupos educacionais mercantis do país em suas redes, tenta garantir o alcance de grandes resultados quantitativos, reforçadores da tese neoliberal da “qualidade” e “competitividade” na prestação de serviços privada, o que gerou uma perversa associação, entre “êxito escolar” e “adoção de privatizações”, prática que só tem aumentado a cada novo ano no país.

Para Dublante (2011), o problema cria corpo ainda na década de 1990, durante o governo de FHC, onde mudanças profundas passaram a ser percebidas dentro do setor educacional, defendidas pelo falacioso discurso de implementação da “melhoria dos processos”, a escola passou a ser encarada na visão de mercado, que percebia a prestação de serviços educacionais como “negócio potencialmente rentável”, precisando esta rapidamente mostrar resultados satisfatórios, que compensassem o alto volume de investimentos ali efetuados. O autor considera ainda que:

Uma das grandes mudanças implementadas à gestão escolar do país, desde o final da década de 1980, passou a ocorrer, pela aproximação desta com a administração empresarial, o que implicou na sua redefinição como administração escolar. Os princípios norteadores da segunda, então passaram a ser transportados à Educação. De modo que agora, os bons administradores no âmbito escolar, eram aqueles capazes de planejar, cuidadosamente, as tomadas de decisão, além de organizar, coordenar e controlar, racionalmente, o conjunto das atividades desempenhadas por si, e por seus subordinados (DUBLANTE apud MOTTA, 2011).

Nas ideias de Santos (2012), a relação entre “público” e “privado”, ganhou grande destaque social, especialmente no campo educacional, a partir do primeiro mandato de FHC, o qual tratou de realizar uma grande mudança no âmago do aparelho estatal, passando a reorientar suas ações de acordo com o preconizado pela política neoliberal, onde as políticas públicas sociais passaram a ser conduzidas, pelo então ministro da pasta “Administração Federal e Reforma do Estado”, o senhor Luiz Carlos Bresser Pereira, no discurso de tornar o Estado Nacional: moderno; decisoriamente descentralizado; processualmente desburocratizado; competitivo; de gestão ágil, autônoma e eficiente; devendo ser parcamente intervencionista e regulador das dinâmicas mercadológicas capitalistas, para focar suas atenções, na prestação de serviços ditos como essenciais à população do país: saúde, educação, emprego e renda, segurança, saneamento, infraestrutura, habitação e outros.

Para Peroni (2010), é justamente neste cenário, que as Parcerias Público-Privadas passaram a se multiplicar, seja na forma de acordos ou contratos, firmados entre Estado e Iniciativa privada, ou entre Estado e Sociedade Civil, passaram a prever a execução de ações de caráter social, antes de

competência exclusiva estatal, agora com o “auxílio” do setor privado, como no caso da prestação de serviços essenciais à população, como a Educação, na justificativa de que a iniciativa privada produziria serviços de alta qualidade e eficiência, a preços competitivos, garantidos por seu conjunto de estratégias e metas gerenciais, cumpridas à risca, o que geraria um amplo efeito positivo nos setores alvo destas ações, e posteriormente seriam estatisticamente mensurados e revelados, os dados obtidos por órgãos avaliadores, para demonstrar as alterações surgidas à realidade do país.

3. Reflexos do Neoliberalismo e da Terceira Via nas Parcerias Público-Privadas (PPPs)

Nas ideias de Peroni (2010), a nova relação entre “público” e “privado”, se consolidou pela implementação de um modelo de gestão gerencialista nos setores produtivos, antes dominados pelo Estado, que passou a preconizar a montagem de uma nova configuração, à relação entre “Estado” e “Sociedade”, onde passou a ser estabelecido, um novo aparato político-legal e normativo, com a diretriz de gerar suporte, manutenção e regulação das ações da iniciativa privada, no controle do funcionamento destes setores, até daqueles considerados de utilidade pública, como saúde e educação, para levar a cabo, as diretrizes e orientações de organismos reguladores internacionais.

Segundo Peroni (2012), a importância dos estudos sobre Parcerias Público-Privadas se verifica, pois suas articulações acabam por garantir, o manutenção do plano hegemônico burguês, arquitetado dentro do modelo capitalista contemporâneo. Tem-se que o fenômeno central, desencadeador de todo o processo de reestruturação do papel do Estado, quanto ao seu caráter regulador e intervencionista dos processos mercadológicos, e quanto ao desenvolvimento e manutenção de políticas públicas sociais, se origina na Crise de Acumulação do Capital, rebentada ainda em meados dos anos de 1970, onde a queda vertiginosa das taxas de lucro dos capitalistas (banqueiros, industriais, especuladores, e arrendatários), fez com que buscassem alternativas de contenção e superação da referida crise, pela adoção massificada de quatro ações reestruturantes do processo de acumulação, até ali abalado, dentre as quais tem-se: a política neoliberal; o processo de globalização econômica; o modelo de acumulação flexível¹⁸⁸; e a terceirização produtiva.

¹⁸⁸ Para Fernandes (2005), o Modelo de Acumulação Flexível ou Toyotista sucedeu o Fordista-Taylorista em meados da década de 1970. Tal modelo industrial surgiu no Japão em meados da década de 1950, pelas limitações territoriais ali existentes, pela dependência da importação de matérias-primas, e pelo reduzido espaço para armazenagem de produtos. Tal modelo rompeu com o padrão Fordista de produção em massa, caracterizado pela estocagem máxima de matérias-primas e produtos manufaturados. Agora a fabricação não prezava mais pela quantidade, mas pela eficiência, produzindo com alto padrão de atendimento ao consumidor, e a produção variava conforme a demanda. Surgiria ainda o sistema *just-in-time*, que previa a importação de matérias-primas para a fabricação de produtos, de forma combinada, de acordo com a demanda dos consumidores, com prazos de entrega definidos. Onde a oferta nunca poderia ser maior que a demanda, evitando assim riscos de queda de lucratividade aos investidores.

Ainda segundo Peroni (2012), o falacioso discurso neoliberal, recém-implantado na década de 1980 nos países desenvolvidos, e depois, nos anos de 1990 replicado erradamente em economias dependentes dos países subdesenvolvidos, tratou de apregoar através de seus defensores teóricos, que a causa primordial da supracitada crise de acumulação dos anos de 1970, não vincular-se-ia às relações capitalistas deflagradas nos mercados, mas antes teria sido gerada pelo Estado, por acabar endividando-se e gastando além do que devia com projetos assistencialistas voltados ao atendimento das classes subalternas, de modo a sobretaxar os processos desempenhados pela iniciativa privada, para assegurar a manutenção de tais dispêndios.

A despeito disso, Pires (2011), considera que os neoliberais acabaram propondo, desde o final da década de 1970, a adoção do Modelo de Estado Mínimo¹⁸⁹, como modo de sair da crise, e conter o desperdício e a imundície gerados até ali, pela má e ineficiente administração estatal dos recursos públicos. Por conta disso, as operações empresariais, a partir daí, deveriam passar a ser gestadas e controladas pelo próprio mercado, no alcance de alta eficiência nos processos. Para piorar, surge no mesmo período do ideário neoliberal, a chamada ideologia da Terceira Via¹⁹⁰, que passou a preconizar, uma grande mudança no foco dos processos produtivos, concentrando-os agora no Terceiro Setor ou setor de Prestação de Serviços. Ocorre, que se para os neoliberais, a solução à crise incluía ações como: Adoção do Estado Mínimo; Política Maciça de Privatizações; Auxílio Estatal à Iniciativa Privada; e Redução dos Gastos Públicos com Projetos Sociais, para a corrente teórica defensora da Terceirização, a solução à crise, estaria na capacidade plena da

¹⁸⁹ A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Tal ideia apregoa a não intervenção e o afastamento deste, em prol das liberdades individuais, e da competição entre os agentes econômicos, que segundo o pressuposto Neoliberal, seriam responsáveis pela geração da prosperidade econômica. Portanto, a única forma de regulação econômica, deveria ser feita pelas forças de mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo caberia garantir, a instauração da ordem e da legalidade, devendo concentrar-se no papel executivo, ligado aos serviços mínimos necessários ao bom funcionamento da sociedade: saúde, educação, moradia, geração de emprego e renda, segurança pública, saneamento básico, e outros, além de manter o ordenamento das três esferas de poder: executivo, legislativo e judiciário. Não possuindo quaisquer ingerências na atuação e regulação econômica dos agentes nos mercados. Assim, a concepção de Estado mínimo surge, como uma espécie de reação, ao padrão de acumulação que vigorou durante boa parte do Século XX, no qual o Estado financiava, não só a Acumulação do Capital, mas também a reprodução da Força de Trabalho, através de políticas públicas sociais. Na medida em o Estado deixasse de financiar a segunda, tornar-se-ia o mesmo, totalmente voltado aos interesses privatistas do Capital. O suporte do Fundo Público gerado ao Capital a partir daí, tratou de garantir a acumulação máxima, mas agora também passou a oportunizar o financiamento e a expansão de suas ações, ação requerida constantemente pelo capital financista internacional, visando a satisfação dos acionistas das firmas, ávidos pelo retorno de seus investimentos, e exigentes quanto ao volume destes. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.html.

¹⁹⁰ Para Giddens (2007), grande teórico da Terceira Via, esta proporia a realização da democratização da democracia, através de uma maior participação da Sociedade Civil em seus processos. A Sociedade Civil que o autor descreve seria grande empreendedora, e assumiria a execução de grandes políticas sociais. Assim, o empreendedorismo civil mostraria a grande capacidade de uma sociedade civil moderna, em executar com qualidade as tarefas que carecem de execução. Não apenas por adotar a delegação estatal, mas antes os grupamentos civis deveriam desenvolver estratégias criativas e enérgicas, auxiliadoras dos problemas sociais existentes. Contudo, os governos poderiam oferecer total apoio financeiro a estas empreitadas, ou minimamente gerar outros tipos de recursos acessórios a tais iniciativas populares.

Sociedade Civil, de passar a substituir o Estado, no gerenciamento da maioria dos serviços, até naqueles ditos indispensáveis às populações dos países como: saúde; educação; segurança pública; saneamento, e outros. O objetivo era criar um reordenamento da administração estatal através da autonomia dos sujeitos.

Segundo Galvão (1997), a simples adoção de certos princípios básicos neoliberais pelos países subdesenvolvidos, desde a década de 1990, como: a) Alta eficiência nos processos e mercados; b) Lógica administrativa empresarial; e c) Mudança estrutural do aparelho estatal, fez ganhar força no consenso hegemônico, a ideia de que o privado seria mais eficiente, qualitativo e menos oneroso que o público. Assim, a iniciativa privada tornou-se deveras valorizada, em detrimento das ações públicas, e passou a ter mais participação nos setores, que a sociedade civil.

Conforme Peroni (2012, pág 21 e 22), se a ideologia neoliberal criou a proposição de que os governos deveriam adotar: o Modelo de “Estado Mínimo”; os Processos de Privatizações; e a Regulação das Dinâmicas Empresariais pelo Mercado, para adquirirem um modelo de gestão pública contemporâneo, a ideologia da Terceira Via propunha por sua vez, a intenção de reformar o Estado, no argumento que este seria ineficiente, portanto, seus processos deveriam atingir a alta qualidade, assim como a qualidade dos bens e serviços praticados no mercado, seria controlada pela administração gerencial. Assim, os serviços da administração pública deveriam seguir tal lógica, e para facilitar o processo, a responsabilidade do Estado de executar as políticas e tarefas sociais, deveria ser consorciada com a sociedade civil, através de ações diretas propagadas pelo terceiro setor.

4. Considerações Finais

Conclui-se, pelas teorizações contidas nos textos acima explicitados, que se a Política Neoliberal, na teoria e na prática, foi responsável direta pela implementação da lógica privatista nos setores estatais, direcionando a administração destes à iniciativa privada, por outro lado, o movimento impetrado pela Terceira Via, passou a entender que a Sociedade Civil, é quem deveria assumir e solucionar a crise criada pelo Estado. Pois ambas as discussões, convergem para a ideia central, de que crise de acumulação capitalista da década de 1970, teria sido causada pelo Estado, e não pelas dinâmicas de mercado capitalistas. A despeito de tudo que fora descrito acima, o rol de eventos desencadeados com a crise, deflagrou que o Estado precisava se distanciar da execução de suas atribuições diretas, deixando boa parte da execução das políticas sociais e dos serviços públicos, a cargo da iniciativa privada e/ou da sociedade civil, restringido suas funções, e suas dimensões reguladoras e fiscalizadoras dos processos em geral ocorridos nos mercados.

Desde o início da década de 1990, marco regulatório do avanço da iniciativa privada e da sociedade civil, no reordenamento da gestão e condução do conjunto de serviços públicos existente no país, antes de competência exclusiva estatal, que uma série de mudanças se deu no delineamento destas atividades, inclusive no que tange à prestação de serviços educacionais, que ficaram desde tal período, regulados pelo mercado, passando a incorporar características intrínsecas de serviços privados, pautados em itens como: eficiência, qualidade, e baixo custo. A ideia da iniciativa privada era gerar índices de desempenho educacional, mais satisfatórios, que os obtidos pela escola pública.

Quando o “mercado” passou a ser o parâmetro de referência, na elaboração e execução de políticas públicas, a Educação do país virou ferramenta de desenvolvimento intelectual humano e ascensão social, a serviço dos ardis do grande capital mundializado contemporâneo, tendo ficado seus processos, atrelados aos ditames mercantis, numa forma de regulação de ações, semelhante a usada por firmas privadas, que foca em resultados operacionais, e deixa de lado, a preocupação com o processo formativo e emancipatório, gerado pela Educação, aos cidadãos do país.

Com isso, a educação pública do país, logo passou a sofrer forte desvalorização, desde a sessão de direitos que o Estado concedeu às ações da iniciativa privada e da sociedade civil organizada, tendo este permitido, seja por intervenções permissivas concedidas, ou por sua apatia e omissão, a ocorrência de um verdadeiro empresariamento da educação nacional, principalmente verificado no segmento de ensino superior, fato que tem causado um grande desserviço à população do país. O argumento falacioso da iniciativa privada justifica a continuidade da formatação de Parcerias Público-Privadas (PPP) na Educação, como forma de garantir a qualidade e a eficiência de seus processos. Mas este argumento parece ter ficado estéril, já não se sustentando por muito tempo, apesar da precariedade do ensino público persistir, e a diminuição dos gastos estatais com este só vir aumentado nos últimos anos. Parece que a participação da iniciativa privada e da sociedade, na celebração de contratos e convênios com a esfera pública, continuará como arquétipo a ser seguido.

Sabe-se que o Brasil figura entre os países com maior número de alunos matriculados no ensino superior privado, cerca de 5,3 milhões ou 73,5% do total do país (MEC/INEP, 2014). A criação e expansão de programas como: FIES, PROUNI, e PRONATEC, só têm favorecido às orientações estratégicas, preconizadas pelos organismos financeiros e de comércio internacional como: FMI, Banco Mundial, e OMC, que vêm ditando o destino do conjunto de recursos e investimentos públicos nacionais, visando facilitar o espraiamento do Capital, dentro do setor educacional, o que vem se mostrando como grande gerador de lucro à esfera privada mundial.

Verificou-se pelos fatos elencados no texto, que o avanço do Capital no setor educacional do país, e o receituário neoliberal, não deixarão de existir tão cedo, mesmo transpassados vários

governos daqui por diante, pois o novo modal de acumulação capitalista mundializado contemporâneo, desenvolvido nas três últimas décadas, sempre desdobra novas possibilidades à acumulação máxima, como no caso do segmento de ensino superior do país, no qual percebeu a garantia de vultosos ganhos financeiros, o que passou a gerar a ocorrência de práticas redutoras da cidadania popular, mercantilizadoras de direitos sociais, e naturalizadoras da prática educacional como mercadoria, a ser comercializada por preços altos a seus clientes (alunos).

Finalmente, tem-se que o estudo da atual relação público-privada no setor educacional, faz-se necessário para possibilitar aos sujeitos históricos, a compreensão dos caminhos a serem trilhados daqui por diante, na reversão das privatizações de serviços públicos, endossadas pelo discurso competente da classe dominante, que vê o privado como a melhor saída aos problemas da esfera pública, ideologia que precisa ser alterada, pois a Educação é serviço essencial à população do país, e não pode deixar de ser vista como extremo direito social, de total responsabilidade e dever estatal.

5. Referências Bibliográficas

ACANDA, J. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05.10.1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 13 de Maio de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) / Lei Federal nº 9.394 de 20.12.96**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14/05/2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.637 de 15.05.1998**. Dispõe sobre os contratos de gestão, a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9637.html>. Acesso em: 16 de Maio de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.790 de 23.03.1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9790.html. Acesso em: 10 de Maio de 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.260 de 12.06.2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis2001/110260.html>. Acesso em: 12 de Maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13.01.2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 14 de Maio de 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.513 de 26.10.2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.html. Acesso em: 12 de Maio de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Prestação anual de contas ordinárias e relatório de gestão do exercício de 2013**. In Processo de Contas Anuais - FIES, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1166. Acesso em: 12 de Maio de 2016.

BRASIL/MEC/PRONATEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Dados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOITO Jr. Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, D. de M., BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. **O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil**. X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Balanço e Perspectivas da Educação Superior no Marco do Bicentenário da América do Sul. Mar Del Plata 8, 9 e 10 de Dez. de 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97022>. Acesso em: 27 de Abril de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 2002.

CURY, C. R. J. Educação superior: setor público e iniciativa privada. In: MORHY, L. (Org.). **Universidade em Questão**. Vol. 01, Brasília, DF: Ed. UnB, 2003.

DUBLANTE, Carlos André Souza. **Gestão Escolar: Fundamentos e Práticas no Contexto das Escolas Públicas**. São Luiz, EDUFMA, 2011.

FERNANDES, José Munhoz. **Reestruturação Produtiva: notas e reflexões sobre o Toyotismo e os principais impactos no mundo do trabalho**. In: XII SIMPEP – Bauru, SP, Brasil, 07 a 09 de novembro de 2005. 12 pág.

GALVÃO, A. M. A Crise da Ética: **O Neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, A. (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996 (pág. 42-56).

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I e II. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MESTRUM, Francine. A luta contra a pobreza: utilidade pública de um discurso na nova ordem mundial. In: AMIN, Samir e HOUTART, François (Orgs). **Mundialização das Resistências: O Estado das Lutas**. São Paulo/SP: Cortez, 2003 (pág. 241 a 258).

MOTTA, Vânia C. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública? In: BERTUSSI, Guadalupe T. & OURIQUES, Nildo. **Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectiva**. Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), Universidade Federal de Santa Catarina, São Paulo: Cortez, 2011.

O'CONNOR, James. **USA: A Crise do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública da UFMT**, vol. 19, pág. 215 a 227, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Scientific Electronic Library Online Proposições**, Campinas, vol. 23, nº. 2 (68), pág. 19 a 31, Maio/Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso em: 20 de Maio de 2016.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação Tecnológica no Brasil: crítica à expansão superior não universitária**. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENES, Suzana (Org.). **Ontologia, Estética e Crise Estrutural do Capital**. Campina Grande, SP: EDUFCEG; Fortaleza: Eduece, 2012.

SANTOS, Terezinha F. A. Monteiro dos Santos. **Educação e Desenvolvimento: que relação é essa?** Trabalho e Educação, Belo Horizonte, vol. 23., nº1. Pág. 219-238, Jan. a Abr./2014.

PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELTERRA/PA

Ângela Rocha dos Santos
angela.santos@ufopa.edu.br

Maria Lilian Colares
lilia.colares@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo aborda o tema das políticas educacionais em âmbito municipal. Resultado de pesquisa de mestrado em educação. Teve por objetivo identificar e registrar as políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belterra, Estado do Pará, no período de 1997 a 2012. Para fins desta comunicação, apresenta-se dados sobre a categoria de análise programas e projetos implementados pelo Município. Adotou-se a pesquisa qualitativa, utilizou-se técnicas e instrumentos de pesquisa, como análise documental e entrevistas semiestruturadas com secretários municipais de educação do período delimitado. Os resultados demonstraram que a Secretaria articulou e desenvolveu programas e projetos a partir de adesão dos governos federais, estaduais e da iniciativa privada, o que permitiu tanto aprendizagens institucionais quanto práticas voltadas para descentralização e autonomia, na busca por melhoria administrativa, financeira e pedagógica da organização da educação municipal. Houve um aumento de programas, o que possibilitou ações indutoras de materialização de políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Programas Educacionais; Política Pública Educacional; Município

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar as políticas educacionais, também estamos nos referindo ao campo da política pública. Souza C. (2006) destaca que a política pública educacional também é traduzida por programas e ações desenvolvidos por governos que podem gerar possibilidades de resultados e mudanças em prol do bem-estar da sociedade. Assim sendo, destacamos a importância do papel dos municípios e os desafios para o cumprimento em prol do atendimento da educação escolar pública, respectivamente, por parte das suas secretarias municipais de educação, considerando a história da sociedade brasileira, de exclusão social e do acesso à educação.

Neste contexto, a presente pesquisa trata do tema das políticas educacionais em âmbito municipal, a partir da socialização de resultados de pesquisa de dissertação de Mestrado Acadêmico desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA. A pesquisa teve como objeto de estudo a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Belterra, estado do Pará, com periodização de 1997 a 2012. Para fins deste artigo, apresentam-se dados referentes à categoria de análise sobre os programas e projetos

desenvolvidos em âmbito municipal. O estudo teve por objetivo identificar os programas e projetos desenvolvidos pela Semed, e suas parcerias institucionais, destinados à melhoria e qualidade da educação escolar, considerando o período investigado.

A investigação teve como base os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, sendo estudo como descritivo-analítico, a partir do registro histórico das políticas educacionais desenvolvidas pela Semed, no período investigado, pois compreendemos que pela natureza da pesquisa que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 2002, p.42). Utilizamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso, pois se trata de uma investigação empírica que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. (YIN, 2001, p.32).

A periodização desta pesquisa foi de 1997 a 2012, com delimitação justificada por marcos históricos como: em âmbito nacional, o fato da aprovação em 1996, da nova LDB, lei nº 9.394/1996, e suas orientações quanto ao Regime de Colaboração entre os Entes Federados, e atribuições quanto às competências aos Municípios para oferta educativa. Em âmbito local, por Belterra ter sido emancipada à categoria de município, com início do processo de eleições de governo em 1996 e início da primeira gestão municipal, em 1997, e o ano de 2012 por encerrar um ciclo de gestão municipal.

O artigo está organizado em três partes. A primeira aborda aspectos teóricos quanto à política educacional em âmbito municipal, com destaque aos programas federais adotados pelo Ministério da Educação (MEC), como mecanismos de gestão, participação no controle da execução, de descentralização entre União e Municípios, referentes à área educacional. Em seguida, apresentam-se os resultados da pesquisa. E, finaliza com considerações pertinentes ao tema em questão.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS PROGRAMAS FEDERAIS

A partir dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, 1995-1998 e 1999-2002, em termos de descentralização e autonomia, as políticas educacionais foram sendo credenciadas e referenciadas, para adequação da lógica de gestão gerencial da educação, com atribuições e competências entre os entes federados, União, estados e municípios, dentro de um regime de colaboração. Este considerado como “princípio relacional constituinte do complexo federativo, que deve garantir o direito dos cidadãos à educação e os interesses da

sociedade nessa matéria, a saber, projeto nacional da educação”. (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 10).

Ao considerar o contexto da política educacional brasileira, a partir da década de 1990, destaca-se que houve maior intensidade de implementação de programas e projetos coordenados pelo poder central (governo federal/União) para serem desenvolvidos pelo poder local, em especial nos municípios. Tais programas e projetos tornaram-se mecanismos utilizados pelos governos para descentralização esperada e almejada, necessários para organização da educação, da gestão e dos sistemas de ensino do país, dentro da lógica gerencialista da educação. A descentralização passa a ser o alvo central de tensão na formulação e implementação da política educacional, conforme Antunes (2005).

Contudo, Azevedo (2001, 2009) afirma que tais programas foram mecanismos acionados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de uma nova lógica da ação estatal, reformulados e/ou criados durante os dois governos de Fernando Cardoso. E que prosseguiram nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, com o discurso governamental de ações supletivas e redistributivas da União, perante a assistência técnica e financeira aos demais entes federados. Nesse processo, a educação escolar (escolas públicas brasileiras) foi sendo contemplada com ações, planos, políticas, programas e projetos educacionais de intenção descentralizadora, voltados, contudo, aos acordos entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), após a reforma educacional.

Nestes termos, a política educacional para o financiamento da educação demandou a necessidade de permanente monitoramento dos indicadores educacionais relativos às matrículas e ao perfil dos docentes, por exemplo. Demandou ao poder local, sociedade, a gerência, controle, a partir da criação de mecanismos de gestão, participação no controle da execução, principalmente advindos dos programas federais para a educação municipal.

2.1 Programas Federais voltados para Educação Municipal

Ao considerar o registro de programas e projetos entre 1997 a 2012 (conforme periodização da pesquisa), destaca-se que em 1997, gestão presidencial de Fernando Cardoso (1995-1998, 1999-2002), às áreas prioritárias para atendimento e desenvolvimento das ações e/ou programas federais, de acordo com Castro (2000, p. 66), eram iniciativas caracterizadas:

[...] (i) pela transferência de recursos aos governos subnacionais, cujo principal exemplo é o Programa Nacional de Alimentação do Escolar (PNAE); e (ii) mediante a transferência direta de recursos para as unidades

escolares, fundos e órgãos municipais e estaduais, com destaque para o redesenho dos critérios de alocação, operacionalizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); [...] (PNAE); a focalização sócio-regional como critério para a alocação de recursos federais: (i) com o impulso dado à execução do Projeto Nordeste; (ii) pela priorização, a partir de 1995, conferida aos recursos do Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE), do Programa Nacional de Saúde do Escolar [...] e do Programa Nacional do Material Escolar (PNME) aos municípios selecionados pelo Programa Comunidade Solidária; e (iii) pelo adicional *per capita* alocado nesses municípios, por intermédio do PNAE e do PDDE, como o TV-Escola.

Sem pretensão de análise minuciosa sobre cada programa e/ou ações do MEC e da gestão presidencial, destacam-se alguns aspectos apontados por Castro (2000, p. 66), como a atenção de ações/programas e fundos de financiamento voltados, principalmente, para o ensino fundamental, como os parâmetros curriculares e o Fundef, e ações de intenção do fortalecimento dos sistemas de ensino. Destaca-se, ainda, a criação do Programa Paz nas Escolas, ação prioritária no Governo Federal, integrado posteriormente ao Plano Plurianual (PPA).

No período de 2003 a 2006 assume o Governo Federal o presidente Luís Inácio Lula da Silva, reeleito para o período 2007 a 2010, com proposta de governo voltado aos programas sociais e como núcleo estratégico de governo o Programa Fome Zero, sendo substituído pelo Programa Bolsa Família, com ações articuladas com o MEC. Percebe-se a continuidade de programas, como o da alimentação escolar, de transporte escolar, material didático, dentre outros, com destaque à criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), que congregou as metas do PNE (2001-2014) a partir do planejamento do MEC, juntos aos estados e municípios, especificamente, às secretarias estaduais e municipais de educação.

Durante o período de 2003-2006 há identificação de ações/programas voltados para todos os níveis da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em suas modalidades de ensino e temáticas transversais; ações/programas voltados para objetivo de formação inicial e de formação continuada, currículo, financiamento, avaliação, de diversidade e inclusão sociocultural, ações indutoras de educação integral, educação especial e inclusiva. E, atividades destinadas para o fortalecimento e assistência aos sistemas de ensino e conselhos escolares.

No plano mais amplo, Fagnani (2011, p. 10) contribui com sua análise, pontuando que durante o “governo Lula (Fome Zero e Bolsa Família) reprisava FHC (Programa Comunidade Solidária), ignorando a luta que diversas forças políticas vinham travando pela consolidação

dos avanços sociais de 1988”. No período de 2011 e 2012, Dilma Vana Rousseff, assume a nova gestão presidencial, com continuidade e readaptações de programas e/ou ações do MEC para educação básica.

3 PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELTERRA/PA: resultados da pesquisa

3.1 Descrição da Pesquisa

Utilizou-se como procedimentos metodológicos, a análise documental (fontes documentais primárias e secundárias), por compreender a importância dos fatos presentes nos documentos. (TRIVIÑOS,1987). E, entrevistas com aplicação de questionários aos (ex) secretários municipais de educação e representante do período de 2009-2012. Os entrevistados são identificados no decorrer deste trabalho, por letras A, B, C, D, E e F.

Os dados correspondem às informações fornecidas e identificadas dentro da limitação desta pesquisa, quanto ao tempo de realização, das fontes documentais obtidos junto à Semed e aos outros órgãos parceiros em programas e projetos, além dos dados coletados nos depoimentos das entrevistas. Em relação aos dados sobre as gestões municipais e respectivos secretários de educação, por período, identificamos as seguintes informações: 1ª Gestão Municipal 1997-2000, com 02 secretários; 2ª Gestão Municipal 2001-2004 (reeleição) teve 01 secretário; 3ª Gestão Municipal 2005-2008, com 04 secretários, 4ª Gestão Municipal 2009-2012, teve 02 secretários.

No Quadro 2, apresenta-se o perfil dos secretários municipais de educação de Belterra/Pa:

Quadro 2 - Perfil dos Secretários Municipais de Educação de Belterra/PA, período de 1997-2012

Nº Secretários	Escolaridade*	Experiência Profissional*
01	Magistério	Docência e Gestão Escolar
04	Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar	Supervisão Escolar, Docência e Gestão Escolar Docência e Coord.Pedagógica
	Pedagogia/ Esp. em psicopedagogia	
	Pedagogia	Coord. Pedagógica, Docência
	Pedagogia	Coordenação Pedagógica
03	Licenciatura em Letras	Docência
	Licenciatura em Letras	Docência, Administração Pública
	Licenciatura em Letras	Docência
01	Licenciatura em Matemática	Docência

Fonte: Depoimentos/Entrevistas. Elaborado pela autora (2005)

Nota: Número de ordem cronológica por gestão.

* Escolaridade e experiência profissional dos secretários na época, quando atuavam na função.

Segundo os dados coletados observam-se no Quadro 2 que todos os secretários municipais de educação de Belterra tinham uma trajetória profissional com experiência na docência, outros (02) tinham experiência na gestão escolar e (4) com experiência na coordenação pedagógica. Dentre os 09 secretários, 08 são belterrenses e 01 é natural de Santarém/PA. Possuíam formação na área da educação, com nível superior em Licenciaturas como Pedagogia, Letras e Matemática e Curso de Pedagogia habilitação em Supervisão Escolar, apenas 01 secretário tinha formação de nível médio em magistério, quando atuou na função de secretário da Semed.

3.2 Resultados

Neste item destinado à categoria programas e projetos, apresentamos os dados identificados e demonstrados em quadros de sequência numérica de 3 a 5, conforme os períodos por gestões municipais. Para fins, de organização e análise, agrupamos os programas e projetos dentro de dimensões, como: 1. Formação e Qualificação docente; 2. Pedagógico-Didático-Curricular; 3. Gestão Escolar, considerando os níveis e modalidades atendidas e descrição das ações. A escolha da forma de organização por dimensão deu-se a partir dos dados identificados, por similaridade e objetivo.

Ao organizarmos esta dimensão por “Formação e Qualificação docente”, consideramos as ações desenvolvidas pela Semed, no sentido de atender aos dispositivos legais, quanto a garantir, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e diante o PNE (2001-2011/2014-2024), o desenvolvimento de políticas voltadas para formação dos profissionais da educação, e aos que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A seguir, apresentamos os programas e projetos desenvolvidos pela Semed, para atendimento nos níveis e modalidades de ensino, a partir de parcerias com a União, Estados, Órgãos da Administração Pública Setor Privado, e Órgãos Não-governamentais (Ong’s), no período de 1997 a 2012.

Quadro 3- Síntese dos Programas e projetos da SEMED – 1997-2012 - Formação e Qualificação Docente - Parte 01

PERÍODO	DESCRIÇÃO
1997-2000	Ed. Infantil Projeto de Formação Continuada de curta duração: Semana Pedagógica das Escolas da Rede, palestras, oficinas, seminários e mini-cursos de temáticas educacionais diversas; Projeto de Formação Continuada: Curso de Curta Duração para Formadores em Alfabetização
	Ens.Fundamental Projeto de Formação Continuada de curta duração: Semana Pedagógica das Escolas da Rede, palestras, oficinas, seminários e mini-cursos de temáticas educacionais diversas; Palestras para professores de turmas multisseriadas; Formação Complementar (nível de magistério), em Estudos Adicionais para Habilitação de Docência de 5ª e 6ª série (Ação Estado/Município), a partir de parceria com SEDUC/PA; Adesão ao Programa Nacional dos Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs em Ação) Programa voltado para Formação Inicial dos professores da Rede Municipal: a) Planejamento de Convênio PMB (Fundef) com UFPA para Formação Inicial dos professores em Letras/Inglês (50 vagas)
2001-2004	Ed. Infantil Projeto de Formação Continuada de curta duração, como Semana Pedagógica das Escolas da Rede, palestras, oficinas, seminários e mini-cursos de temáticas educacionais diversas;
	Ensino Fundamental Projeto de Formação Continuada de curta duração, como Semana Pedagógica das Escolas da Rede, Encontro de Professores, Seminários, Oficinas. Programa Nacional dos Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs em Ação); Programa voltado para Formação Inicial: a) Organização de turma em Letras/Inglês (50 vagas) em parceria com IES (Fundef); Organização de turmas no Curso de Ensino Superior em Matemática, Geografia, Ciências Naturais e História, a partir da realização de Consórcio entre Municípios pertencentes à Transamazônica e Santarém/Cuiabá (AMUT), (compra de 10 vagas para cada curso, com financiamento via Fundef); Organização de turma do Curso de Pedagogia Convênio com Instituto de Ensino Superior Esperança (IESPES) de iniciativa privada.

Fonte: Entrevistas com secretários de educação do período de 1997-2004. Relatório ProManejo/IBAMA (2006), Souza e Oliveira (2002). Quadro elaborado pela autora (2016)

Quadro 4- Síntese dos Programas e projetos da SEMED – 2005-2012 - Formação e Qualificação Docente - Parte 02

PERÍODO	DESCRIÇÃO
2005-2008	Ed. Infantil Programa de Formação Continuada a) Curta duração: Semana Pedagógica das Escolas da Rede (Anual); Curso do Método Dom Bosco; Encontro de Orientações e Planejamento sobre as Diretrizes para EI e currículo da Rede Municipal de Ensino (Creches e Pré-Escola); Adesão a programas federais: Programa Brasil Alfabetizado
	Ens. Fundamental Projeto de Formação Continuada de curta duração: Semana Pedagógica das Escolas da Rede, Encontro de Professores, Seminários, Oficinas em diversas temáticas; Ações formativas em temáticas relacionadas às disciplinas específicas, como em Ed.Física, Língua Portuguesa e Inglês, Matemática e Ensino Religioso. Programa voltado para Formação Inicial dos professores da Rede Municipal: Continuidade das turmas de Letras (UFPA), Matemática, Geografia, Ciências Naturais e História, (Consórcio AMUT/PMB), Pedagogia (IESPES)
	Ed. Infantil Projeto de Formação Continuada de curta duração: Semana Pedagógica das Escolas da Rede, palestras, oficinas, seminários e mini-cursos de temáticas educacionais diversas e Orientações das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil; Projeto Brincando também se aprende; Programas Federais: a) Programa Saúde do Escolar; Proinfância; Programa Pacto Nacional pela

2009-2012	Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
	Ens. Fundamental Projeto de Formação Continuada de curta duração: Semana Pedagógica das Escolas da Rede, palestras, oficinas, seminários e mini-cursos de temáticas educacionais diversas. Programa voltado para Formação Inicial e Continuada, em nível de pós-graduação dos professores da Rede Municipal: a) Parceria com UFOPA, turmas de Licenciatura do PARFOR (Letras-Português-Inglês, Matemática-Física, Pedagogia, História-Geografia, Biologia-Ciências); b) Parceria com UFOPA, Programa Escola de Gestores –Turma de Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Entrevistas com secretários de educação do período de 2005-2008, Representante 2009-2012. Relatórios parciais da Semed (2006, 2007, 2008). Quadro elaborado pela autora (2016)

A partir dos dados obtidos e de acordo com os entrevistados A, B, C, D, E e F, e apresentados no Quadro 3 e 4 identificamos que os programas e projetos desenvolvidos pela Semed, buscaram o desenvolvimento de ações como palestras, semana pedagógica (evento anual e semestral), minicursos voltados para professores alfabetizadores e professores do ensino fundamental, e com destaque aos professores com turmas multisseriadas, pois neste período, tanto à área urbana como do campo, possuíam esta organização de ensino. Para amenizar a falta de qualificação¹⁹¹ e formação de professores da rede municipal, a Semed adotou como medida de caráter provisório, a parceria, junto à Seduc/Pa, Cursos de Estudos Adicionais ao Normal em nível médio, para formação de docentes para lecionarem em disciplinas específicas de 5ª e 6ª série do ensino fundamental.

Os entrevistados B e E informaram que no período de 1997 a 2000 não havia programas específicos para uma política de formação e qualificação docente dos professores em nível de ensino superior. Deste modo, identifica-se que durante 2000 (gestão anterior) e 2001 a 2004 (nova gestão), a Semed conseguiu firmar Convênios, com as verbas do Fundef, com a UFPA/Campus de Santarém, para organização de turma com 50 vagas para oferta do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês para professores da rede municipal de ensino. Por intermédio da AMUT, houve a contrapartida financeira por parte da Semed, via consórcio entre municípios, para organização de turmas 10 vagas no curso em Geografia, Matemática, História e Ciências Naturais. Houve parceria também, com IES privada, o Instituto de Ensino

¹⁹¹ A preocupação pela formação docente era devido à presença de professores atuantes nas escolas da rede com formação escolar em nível de magistério, principalmente, no período das primeiras gestões municipais, à presença de turmas multisseriadas em quase 100% das escolas da rede, tanto urbana como do campo.

Superior (IESPES), localizado em Santarém, para vagas no curso de pedagogia, com Polo presencial em Belterra, dados conforme apresentados pelas entrevistas (A, B e C).

A Semed deu continuidade aos convênios e consórcios com IEs federal e privada para formação e qualificação docente, anteriormente firmados pelas outras gestões. Um dos marcos deste período foi a responsabilidade (re) assumida pela Semed da educação infantil, tanto à oferta, recursos materiais e humanos. O que permitiu iniciar, a partir da Coordenação Pedagógica para Educação Infantil, um plano de ação voltado para melhoria deste nível de ensino, em consonância às diretrizes curriculares para educação infantil e para formação dos professores. Neste sentido, a Semed desenvolveu um plano de formação continuada aos professores, realiza Encontro de Orientações e Planejamento sobre as Diretrizes para Ed. Infantil e currículo da Rede Municipal de Ensino (Creches e Pré-Escola). Adota como método de alfabetização, o Método de Alfabetização Dom Bosco, e partir dele, realiza entre 2005 a 2007, curso de formação. Em relação aos professores que atuam no ensino fundamental, percebe-se a preocupação na formação continuada de professores que atuam em disciplinas específicas, como em Educação Física, Língua Portuguesa e Inglês, Matemática e Ensino Religioso.

Entre 2005-2008 percebe-se um aumento no número de projetos e programas voltados para formação e qualificação docente, voltados para atendimento e melhoria da educação infantil. Identifica-se que entre 2009 a 2012 as ações da Semed estavam focalizadas em dois programas do governo federal, para formação inicial, o PARFOR/UFOPA, e formação continuada em cursos de pós-graduação nível de especialização com parceria com UFOPA/SEB/MEC, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores. Identifica-se também, ações para formação de professores atuantes na educação infantil, com a adesão do PNAIC/UFOPA. Ressalta-se, conforme Camini (2013) que o Banco Mundial teve crescente influência na definição de políticas educacionais no Brasil, o que repercutiu em nível local (Município) a busca por medidas governamentais, em especial pela Semed em poder articular um planejamento, diante a justificativa de “elevar a qualidade da educação, passava pela formação dos professores”.

A seguir, dados referentes aos programas e projetos de cunho pedagógico-didático-curricular.

Quadro 5 - Síntese dos Programas e projetos da SEMED – 1997-2012 - Pedagógico-Didático-Curricular

PERÍODO	DESCRIÇÃO
1997-2000	Ens. Fundamental Projeto Rádio pela Educação
	Modalid. Complementares: Educação Ambiental Construção de Proposta Pedagógica Interdisciplinar em EA com professores do EF; Construção de Programa de Educação Ambiental (PEA) da Rede Municipal de Ensino: assinatura do Termo de Cooperação Técnica com IBAMA/PM de Belterra
2001-2004	Ens. Fundamental Projeto Rádio pela Educação (parceria da Semed)
	Ens. Fund./ Ed. Ambiental Programa de EA da Rede Municipal: como parte de articulação das ações do ProManejo/IBAMA/Flona/Tapajós: - Construção do Projeto Político Pedagógico Participativo das escolas, da Rede e do Centro de Referência em EA (CEREA); Rede de Articulações e Produção e Difusão de Materiais Pedagógicos voltados para EA; Criação do CEREA Produção de Programas de Rádio da FLONA;
	Ens. Fund./ Ed. do Campo Adesão ao Programa Escola Ativa
2005-2008	Ens. Fund./ Ens.Fundamental Adesão da Semed à programas e projetos: a) Programa Pró-Letramento (Adesão ao MEC); Mobilização pela Qualidade da Educação; b)Projeto de Incentivo e Promoção à Leitura; c)Biblioteca Comunitária Ler é Preciso; d)Projeto Rádio pela Educação; e)Programa de Educação Fiscal: ações de formação de professores
	Ens. Fund./ Ed.Ambiental Programa de EA da Rede Municipal Projetos de EA em parceria: a) Projeto de Mapeamento Comunitário; b) Projeto articulado com Instituto Butantan Projeto de Formação em EA para professores e comunidade escolar
	Ens. Fund./ Ed. do Campo Experiências de Ações voltadas para Formação, Proposta Pedagógica e Curricular: a)Formação Continuada aos professores/as do campo: -Projeto Poronga para professores/as de escolas multisseriadas; -Programa EducAmazônia (adesão ao programa do grupo de pesquisa da UFPA/UEPA): oficinas pedagógicas, minicursos, palestras, encontros e seminários; -Parceria no Projeto de Formação Vivência do homem do campo e Meio Ambiente UFPA/STM; b) Propostas Pedagógicas e Curriculares: - Programa Saberes da Terra: Projeto de Reestruturação do Currículo Escolar das escolas do campo
	Ed. de Jovens e Adultos Programa Brasil Alfabetizado e Saberes da Terra; Programa de EJA (material didático); Projeto de Formação Continuada para professores da EJA
	Ed. Especial Formação Continuada: a) Vagas para professores e técnicos em formação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com parceria com UFCE/MEC e UFSCAR; Acompanhamento Pedagógico junto às escolas - fase de planejamento e parceria com SEDUC/PA, SEMED/STM e Equipe da Semed.
	Ed. Escolar Indígena Formação de professores (nível de ensino médio/magistério): Plano de Ação para Organização do PPP das Escolas
2009-2012	Ens. Fundamental Avaliação Educacional (MEC): a) Prova Brasil; Provinha Brasil e Olimpíadas Brasileiras de Matemática e Língua Portuguesa; Programas Federais: a) Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); b) Programa Pró-Letramento; c) Programa Mais Cultura. Programas Educacionais: a) Escolas Sustentáveis e Construção da Agenda 21 da Escola; b) Programa Água na Escola; c) Programa em parceria com Instituto Butantan sobre EA e Animais Peçonhentos; d) Programa Saúde do Escolar

Fonte: Entrevistas com secretários de educação do período de 1997 a 2008. Representante 2009- 2012. Relatório ProManejo/IBAMA (2006); Relatórios parciais da Semed (2006, 2007, 2008), Projeto e Termo de Cooperação Rádio pela Educação (2007). Plano de Trabalho/Programa Saberes da Terra. Camargo (2006); Souza e Oliveira (2002). Quadro elaborado pela autora (2016)

Ao nomear programas e projetos de cunho “Pedagógico-Didático-Curricular”, consideramos o grupos de ações voltados para as respectivas áreas, relação professor-aluno, aprendizagem, avaliação, currículo, modalidades de ensino e complementares como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação do campo, educação escolar indígena e educação integral. Entre o período de 1997-2000, não foi possível identificarmos nas fontes pesquisadas, os programas e projetos específicos para a melhoria dos índices de rendimento escolar, com diminuição de índices de reprovação e evasão das escolas municipais. Esta dimensão de trabalho (pedagógico-didático-curricular) por parte da Semed focalizou o desenvolvimento de ações de âmbito geral, com maior ênfase no ensino fundamental, a partir de iniciativas de projetos voltados para educação ambiental, junto aos professores do ensino de ciências, história e geografia.

Ainda no período de 1997 a 2000 foi identificada a adesão aos programas federais como PNTE, PNAE, PNLD (Ensino Fundamental), PDDE, PCN's em Ação, Fundescola, com recursos advindos do FNDE. Esses programas passaram a compor as metas e ações do “Programa Acorda Brasil, está na hora da escola!”, este alinhado à Reforma do Estado Brasileiro. Durante o período de 1997-2000, compreendemos que o Fundef foi de fundamental importância para o desenvolvimento de programas e projetos por parte da Semed, principalmente, à formação e qualificação docente e articulação de parcerias. O Fundo pode ser considerado um dos marcos principais de mudança vivenciados, pela gestão da Semed, diante à possibilidade de recursos financeiros aplicados diretamente à educação pública municipal, pois segundo Pereira (2012), o município é caracterizado pela carência de arrecadação própria de tributos, com dependência de transferências constitucionais dos recursos, para serem aplicados à educação.

A partir da gestão municipal (2001-2004), dentre os programas e projetos desenvolvidos pela Semed na época, destacamos a partir da entrevistada C que a Semed tinha preocupação em realizar um trabalho que pudesse melhorar a qualidade de ensino, porém percebe-se que havia limitações de estrutura administrativa, pedagógica e financeira. O que implica compreender a carência de condições básicas para o atendimento e de tempo no desenvolvimento de ações, por parte da própria secretaria e também das escolas, o que reflete, no grau de autonomia da Semed para realizar melhoria da qualidade de ensino.

Dentre os programas e projetos apresentados do período de 2001-2004, evidenciamos os seguintes: Projeto Parâmetros em Ação – Meio Ambiente, o Programa de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino, Projeto Rádio pela Educação e Escola Ativa. Iniciativa do governo federal (MEC), o Projeto Parâmetros em Ação, teve como objetivos: formar os professores do ensino fundamental em Educação Ambiental, orientar estudos sobre os PCN's, discutir formas de trabalhar o tema Meio Ambiente, junto ao projeto educativo da escola. Este projeto governamental, aliado aos trabalhos com os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) representavam, a reestruturação do currículo escolar, e revelam a importância dada às instituições escolares na consolidação de “novas ideias”, novas práticas a serem referenciadas pelos professores, pela comunidade escolar, secretarias estaduais e municipais, alicerçada aos interesses da reforma educacional promovida neste período.

No contexto local, a partir do Plano Diretor (2007), no que tange as políticas para educação, a Semed tem por orientação, a diretriz, que trata sobre “XVII. Adotar e manter programas na rede municipal de ensino para tratar das questões de educação ambiental, educação no campo, gênero e inter-étnicas”. (BELTERRA, 2007, p.43). Deste modo, destaca-se que no período de 2005 e 2008 a Semed, buscou realizar a partir de planejamento da Semed, no atendimento aos objetivos educacionais voltados para uma educação para sustentabilidade.

Tais objetivos buscavam atender as orientações advindas da denominada “Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014). Entre 2005-2008 a Semed focalizou ações ampliadas para os níveis de modalidades de ensino, para o ensino fundamental, com destaque à educação escolar indígena e educação especial, iniciativas para educação ambiental, educação do campo, educação de jovens adultos e programas e projetos para melhoria da gestão escolar.

De modo geral, os programas e projetos da Semed deste período, buscavam a qualidade e maior amplitude a educação escolar pública, com apoio técnico e financeiro de programas federais do MEC, que subsidiavam não apenas as ações para as escolas, como a própria organização e gestão da Semed para atendimento, acompanhamento e monitoramento dos programas aderidos, como: Programa Mais Educação, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros.

A seguir, no Quadro 6 dados sobre programas e projetos da Semed período de 1997-2012, referentes à gestão educacional.

Quadro 6 - Síntese dos Programas e projetos da SEMED – 1997-2012 – Gestão

PERÍODO	DESCRIÇÃO
1997-2001	Ed. Infantil e Ens. Fundamental: Não identificado nas fontes pesquisadas
2001-2004	Ed. Infantil e Ens. Fundamental: Elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
2005-2008	Ed. Infantil e Ens. Fundamental: Adesão ao MEC/UNB, para formação em curso em EAD para Conselhos Escolares; Encontros Pedagógicos com Gestores; - Projeto de Assessoria aos Conselhos Escolares; - Continuidade do PDE e apoio aos projetos das escolas, dentro as limitações da Semed; - Orientações sobre Projeto Político Pedagógicos das Escolas (Ed. Infantil); -Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Plano de Ações Articuladas_PAR
2009-2012	Ed. Infantil e Ens. Fundamental: - Plano de Ações Articuladas – PAR, PDDE; Programa Escolas de Gestores (Parceria UFOPA) PDE interativo e continuidade do PDE e apoio aos projetos das escolas; Programa Bolsa Família Projeto Estratégico da Semed para Mobilização das Escolas para elaboração do PPP de toda Rede Municipal de Ensino: orientações e capacitações, encontros e reuniões. Adesão ao Programa Pró-Funcionário (MEC) Proposta de Formação aos Conselheiros Escolares e Projeto de Assessoria aos Conselhos Escolares; Encontros Pedagógicos com Gestores; Orientações sobre Projeto Político Pedagógicos das Escolas (Ed. Infantil) Projeto Prova Brasil: fortalecimento do IDEB da rede municipal.

Fonte: Entrevistas com secretários de educação do período de 1997 a 2008. Representante de 2009-2012. Relatórios parciais da Semed (2006, 2007, 2008). Quadro elaborado pela autora (2016).

Em relação à dimensão “Gestão Escolar”, agrupamos para o processo de análise, os programas e projetos relacionados à melhoria da gestão democrática das escolas municipais. Identificamos, conforme Quadro 5, que as ações planejadas e desenvolvidas pela Semed eram voltadas para melhoria da gestão escolar e de indicadores educacionais, com a articulação com conselhos escolares, conselho municipais, com gestores escolares, a partir de ações como: continuidade do PDE/PDDE, elaboração do PAR, formações, projeto de assistência técnica e pedagógica aos conselhos escolares (participação no Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).

De acordo com a entrevistada E, dentre os planos de ação da Semed do período de 2005 a 2008, a rede municipal passa a ser avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Neste período, houve a implementação da Lei 11. 274/2006 que determinava que os sistemas efetivassem a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, até 2010, progressivamente. Esta política educacional exigiu a adequação necessária por parte da Semed e rede de ensino, a partir de elaboração de proposta pedagógica a ser encaminhada para o CEE/PA (neste período o município não tinha Sistema Municipal de Ensino), além de outras implicações administrativas.

Entre 2009-2012, destaca-se dentre as iniciativas, o Projeto Prova Brasil: fortalecimento do IDEB da rede municipal, com intuito de melhorar o Ideb da rede pública municipal, a partir de acompanhamento pedagógico e estratégico da Semed, assim justificado pela entrevistada F: *“nós fizemos um trabalho com eles pra fortalecer essa questão do nosso IDEB, porque na época o IDEB era 2.9 e foi a partir desse projeto começamos a mudar toda essa questão desse IDEB do município.”*

Diante as experiências de programas e projetos apresentadas nos quadro 3, 4 e 5, deste trabalho, concordamos com Draibe (1998) sobre a importância das experiências e iniciativas locais de políticas educacionais, expressadas em programas e projetos, pois permitem entender os processos de reestruturação do poder público na busca de melhoria de competências institucionais administrativas do sistema educacional, apesar das resistências, dificuldades e limitações destacadas pelos entrevistados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à categoria programas e projetos desenvolvidos pela Semed entre 1997 a 2012, identificamos que a maioria das ações foram articuladas a partir de parcerias em conjunto com a União. Dentre as razões possíveis, estar o fato de Belterra ter a maioria do seu território de domínio por parte da União, em consequência da sua história e por sua localização em áreas de preservação e conservação ambiental, com a Floresta Nacional do Tapajós e APA. O que propiciou o envolvimento e participação de parcerias institucionais junto à Semed, entre 1997-2012 com adesão a programas federais relacionados em primazia à área ambiental.

Em relação aos programas federais adotados pela Semed durante o período de 2009 a 2012, podemos analisar que estes instrumentos cumpriam um papel de “ação supletiva e redistributiva da União, destinadas a prestar assistência técnica e financeira aos demais entes federativos, [...] no desenvolvimento dos sistemas de ensino e de ações assistenciais [...] gerenciadas pelo FNDE”. (AZEVEDO, 2002, p.60). Contudo, segundo Momma (2011), podemos observar que avançamos no Brasil, no decorrer destas últimas décadas em intensificação de programas sociais, educacionais, contudo, ainda precisamos avançar em políticas públicas educacionais.

Compreende-se a importância dos mecanismos adotados pelo MEC, pelas secretarias municipais e estaduais no desenvolvimento de programas, por adesão ou por iniciativa local,

para melhoria da qualidade de educação, contudo precisamos refletir sobre que tipo de qualidade está sendo concebida, aliada a qual lógica, se de mercado, estatal, está sendo entendida por parte da comunidade escolar, secretarias e demais atores envolvidos na política educacional.

Tais programas traduzem, também, a centralização/descentralização/desconcentração das políticas educacionais adotado no país, nos estado e no município, em consonância as mudanças na relação Estado-Sociedade, e os programas acabam por representar “descentralização” entre União e municípios, dentro do regime de colaboração, porém, com incertezas quanto esta descentralização.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. F. de S. **Políticas Educacionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia (1997-2004)**. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBPAE**. v. 25, n. 2, p. 211-231, mai./ago. 2009.

CAMINI, L. **Política e Gestão Educacional Brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CASTRO, J. A. As políticas de educação na segunda metade da década de 1990 no Brasil. **Políticas Públicas**, Brasília, n. 1, jun, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. de F.; SANTOS, C. de A. (Coord.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep/MEC, 2007.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

MOMMA, A.M. **As políticas educacionais brasileiras do ensino fundamental no contexto do Mercosul: perspectivas e desafios para o processo de integração**. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. O Regime de Colaboração Intergovernamental. **Em questão**, São Paulo, Observatório da Educação – Ação Educativa, n. 4, p. 9-13, 2007.

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

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3.ed.Porto Alegre: Bookman, 2005.

A PSEUDO GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM BARCARENA

Afonso Rodrigues da Silva
afogeo@gmail.com

UFPA

Hélio de Souza Santos
heliodesouzasantos@bol.com.br

RESUMO: este artigo apresenta resultados de pesquisa que buscou investigar o processo de democratização da gestão escolar no Sistema Municipal de Educação de Barcarena, Pará, a partir da identificação de elementos como: existência ou não dos Conselhos Escolares e sua participação na gestão da escola; eleições diretas para diretores de escola; existência de conselhos de controle social entre outros. O objetivo principal da investigação foi buscar se há em Barcarena elementos e a aspectos que a caracterizem como município que aplique o modelo da gestão democrática. Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas; a análise dos dados foi feita numa abordagem qualitativa e quantitativa, a partir das quais foram feitas considerações referentes aos resultados da pesquisa, onde se pode concluir, por exemplo, que muito ainda tem-se que evoluir para que Barcarena possa alcançar os elementos que a constitua em município onde a gestão democrática seja realmente aplicada.

Palavras-chave: Participação; Gestão Democrática; Sistema Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de investigações tangenciais de pesquisa mais ampla feita no município de Barcarena-Pa intitulada “FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BARCARENA: implicações para a democratização educacional por meio da valorização do magistério”. Neste artigo, buscou-se investigar o processo de democratização da gestão escolar no Sistema Municipal de Educação de Barcarena, Pará, a partir da identificação de elementos como: existência ou não dos Conselhos Escolares e sua participação na gestão da escola; eleições diretas para diretores de escola; existência de conselhos de controle social entre outros. Assim, o objetivo principal da investigação foi buscar se há em Barcarena elementos e a aspectos que a caracterizem como município que aplique o modelo da gestão democrática¹⁹².

¹⁹² O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas, também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987).

Para melhor estruturar o artigo e ficar mais inteligível este se apresenta inicialmente uma contextualização histórica considerando os elementos políticos, administrativos e sociais recentes que repercutiram no setor educacional brasileiro no que se refere à democratização da gestão escolar enfatizando o fim da década de 1980 com promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996). Em outro tópico é apresentado as características da gestão municipal, os rebatimentos da legislação nacional em termos locais e a estrutura da gestão educacional. Por fim, são apresentadas as impressões, a partir dos dados, da pesquisa em considerações finais.

A Gestão Democrática da Educação na década de 1980

Desde a década de 1980 se fazia crítica ao modelo de administração escolar baseado na administração empresarial, aliás, como fazemos hoje ao modelo gerencialista que busca aplicar nas escolas as práticas da qualidade total empregadas nas empresas. Nesse bojo, a luta pela redemocratização do país na década de 1980 retomava a questão da democratização da escola pública, não somente em seu aspecto do acesso (um dos maiores problemas até então), mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior e na construção das políticas educacionais. Não podemos negar que o Brasil é um país que incontestavelmente teve e, mantém uma herança de autoritarismo, centralização e negação de direitos, que vem da própria formação do Estado brasileiro e dos vários golpes sofridos durante a sua trajetória histórica (proclamação da república, ditadura de Vargas, Ditadura Militar, só para citar algumas) e mesmo como a Constituição Federal de 1988, a chamada constituição cidadã - que nasce após o longo período da ditadura civil/militar, na qual a centralização, o autoritarismo e a falta de democracia efetiva por parte da União predominara –, mas pode-se ainda observar tal herança.

Estas reivindicações desenvolveram-se e, ainda agora, desenvolvem-se a partir das lutas travadas por movimentos populares e sindicais e por partidos de oposição à época a ditadura militar e agora os partidos efetivamente de esquerda (aqui pessoalmente não coloco no campo da esquerda o PT, por razões óbvias), que se formavam neste período, em prol da publicização e democratização do Estado, através da inserção de instâncias participativas (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

A intensa mobilização em prol da democratização da educação na década de 1980, apesar dos ganhos obtidos evidentemente reflete o atraso da democratização da educação no Brasil, principalmente no que tange a um aspecto extremamente relevante que é o acesso. Fica claro que temos avançado muito lentamente neste processo de democratização da educação e a gestão democrática e o acesso são dois aspectos fundamentais - logicamente sem desconsiderar a questão da valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação - e isso se deve em certa medida ao fato do que podemos denominar de forças conservadoras, atuarem de forma a impedirem a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente justa para todos.

Apesar de considerarmos importante, não faremos neste artigo um aprofundamento histórico, sobre a trajetória de construção da gestão democrática como princípio educacional. Trataremos mais especificamente dos processos concernentes a aprovação tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, situaremos brevemente essa trajetória da democracia no interior do aparelho estatal brasileiro e na construção da proposta de gestão democrática pública na LDB 9394/96 e sua ressignificação diante do projeto neoliberal que se gestava no país em resposta à crise do capitalista.

Como dissemos, no plano político, a década de 1980 propiciou a luta pela redemocratização do país e, desta forma, a reorganização crescente de setores da sociedade civil e a participação popular em questões de interesse nacional, criando espaços e condições para as reivindicações. E seguindo nesse processo, na educação, também vai se gerar um aumento da pressão popular por mais e melhor educação para todos. Várias experiências e reformas do ensino acontecidas a partir de então em administrações estaduais e municipais em diferentes regiões do país, a exemplo das experiências da criação dos conselhos escolares, colocaram em prática instrumentos que visavam reorganizar a escola em moldes mais democráticos.

A Constituição Federal de 1988 firmou em seu artigo 206, mais especificamente no inciso VI as bases para uma gestão democrática da escola pública. Esses princípios foram corroborados, a posteriori, nas constituições estaduais assim como nas leis orgânicas dos municípios.

Cabe aqui destacar a importância do processo de construção da Constituinte de 1987, pois possibilitou a abertura de espaços para a sociedade poder contribuir de forma assertiva com o sistema educacional calcado em suas expectativas. Ressalte-se que antes do início dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) ocorreu em Goiânia, em 1986, a IV

Conferência Brasileira de educação, tendo como tema central: “A Educação e a Constituinte”. Esta Conferência gerou a chamada Carta de Goiânia, e nela continha as propostas dos educadores para o Capítulo da Educação na futura Carta Magna do país (SAVIANI, 2004).

Aspectos relevantes estavam contidos na Carta de Goiânia, entre eles a busca da garantia que a União se comprometesse no estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da gratuidade ensino público, com defesa da exclusividade da aplicação do dinheiro público com as escolas estatais e também a democratização da educação no que tange ao seu acesso, ao ensino e organização escolar.

A Constituição de 1988 é considerada como a mais cidadã da história do país. Mesmo em considerando o lobby e os entraves ocasionados pelos interesses privatistas, pode-se considerar que houve significativos avanços estabelecendo-se, inclusive o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além do que, pela primeira vez, em uma Constituição Federal brasileira, definiu-se a garantia do princípio de gestão democrática da educação (BRASIL, Art. 206), ainda que tais princípios conquistados necessitassem de regulação específica. Bem, se o momento histórico impelia para a conquista e construção da Democracia¹⁹³, logicamente, então o entendimento era de que a formação de cidadãos para uma sociedade democrática impõe, necessariamente, que estes possam vivenciar práticas democráticas desde os primeiros momentos formativo nas instituições de ensino e seu cotidiano; e sendo assim, o princípio da gestão democrática foi apresentado e anunciava-se através da seguinte redação: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 66)

A LDB/96 e a Gestão Democrática

Sendo a década de 1980 extremamente efervescente no sentido da gestação de projetos educacionais, a década de 1990, não manteve o mesmo padrão no que se refere à consolidação desses projetos. Como a década de 1990 foi um período de acentuada crise financeira em termos globais, fazia-se necessário buscar respostas à tal crise financeira. É nesse contexto

¹⁹³ Aqui corroboro o conceito de Bobbio (1986, p. 12), sobre democracia, para o qual, a democracia é percebida como “um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”; e sendo assim, pressupõe-se que condições de participação dos diversos sujeitos sejam asseguradas e, desta forma, a participação estaria para além da simples escolha dos dirigentes.

que se introduziu no país, assim como vinha ocorrendo na América Latina, um novo um novo projeto de sociedade, seguindo orientações neoliberais, desmontando o avanço democrático.

Assim, em 1994, quando Fernando Henrique Cardoso assume o governo, sob o projeto do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), teremos um embate (de certa maneira desigual) das forças da sociedade civil com novos projetos educacionais, que entraram na disputa com o governo federal em torno da nova LDB, ocasionando um jogo de forças resultando em um processo que poderíamos chamar de “contrarreforma” ao projeto democrático de educação e sociedade que a Constituição Federal de 1988 preconizava.

Retomando, a questão da reforma do Estado na perspectiva dos neoliberais, como chama atenção Peroni (2006) “para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação para superar a crise”. É como vem ocorrendo no Brasil, notadamente a partir de 1994 com o governo de FHC, e para alguns analistas e teóricos a exemplo de Plínio de Arruda Junior, com continuidades até hoje, ou seja, a perspectiva do Estado mínimo, que se baseia em concepção de democracia utilitária e, defende-se, a neutralidade do Estado. No Brasil, partindo do ponto de vista de que a crise estava no Estado e não no próprio sistema capitalista, a reforma do Estado se deu a partir da lógica da Terceira Via.

O Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49).

Paro (2007), afirma que não regulamentando a gestão democrática, a LDB, não consegue avançar, nem na estruturação de aspectos relevantes da gestão escolar, da definição do poder e da autoridade no interior da escola, além de deixar também para os estados e municípios (que na maioria dos casos não tem interesses democráticos) decisões fundamentais como, por exemplo, a escolha dos dirigentes escolares, assim como outros elementos da gestão.

Com a condução da Reforma a partir da lógica gerencial, a administração do Estado passou a assumir novos contornos, e seguindo essa lógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo reiterando o princípio de gestão democrática, não atendeu de maneira satisfatória os princípios orientadores que a sociedade esperava e assim como a CF a regulamentação da gestão democrática não aconteceu, sendo transferida tal responsabilidade para os Estados e Municípios através de seus sistemas de ensino, como se evidencia:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Evidentemente, sabemos que elementos normativos não são capazes de instituir ou garantir, uma dinâmica democrática, por si só, no campo educacional, no entanto, sua ausência possibilita um campo aberto de diferentes concepções e lógicas de gestão.

As políticas educacionais dos anos 1990, podemos afirmar, teve como característica a descentralização, processada em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. E isto vai redundar em uma transferência de responsabilidade para os níveis mais locais, ou seja, da União para os Estados e dos Estados para os Municípios (OLIVEIRA, 2009).

Cabe dizer, que como principais políticas desenvolvidas neste período, tivemos a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema Nacional de Avaliação.

Pode-se aferir que a democracia reivindicada no campo educacional apontava para uma concepção mais ampla, envolvendo valores, práticas e direitos sociais, contrariamente aos limites da democracia liberal vivenciadas até então.

Importante destacar que ao se falar nos aspectos democráticos é, quase lugar comum, que a democratização da escola deva ter contemplada, ao menos, três elementos fundantes, obedecendo o que estabelece a própria CF: I) democratização dos processos administrativos da unidade escolar, com propostas de escolha democrática dos dirigentes escolares (elemento essencial para maior autonomia das escolas); II) democratização da oferta de vagas, com a universalização do ensino e atendimento da demanda e; III) democratização dos seus processos pedagógicos, com a participação dos agentes educacionais nas decisões sobre o conteúdo e a prática educacional. Entende-se que é basilar que para efetivamente haja a democratização da escola ela seja aberta à participação de amplos segmentos da sociedade, oportunizando voz e voto a todos os sujeitos que a compõe e, desta forma, sejam capazes de tomar decisões sobre o que acontece no espaço da escola.

Destaque-se também que na organização e no funcionamento das escolas, elementos como regimento escolar, conselhos escolares, colegiado escolar e processo de escolha de seus dirigentes definem e orientam o desencadear das suas ações, logo, esses elementos poderiam

constituir, no interior da escola, instrumentos eficazes da democratização de seu funcionamento cotidiano.

O município de Barcarena e a Gestão Democrática

Em Barcarena o princípio da gestão democrática está prevista na Lei Orgânica do município em seu artigo 170, onde estabelece a escolha dos diretores, determinando que as “direções das escolas municipais serão escolhidas por eleição direta, elegendo-se uma lista tríplice, para posterior nomeação de um nome pelo prefeito municipal” e, ainda “a eleição e a lista tríplice de que trata o caput do artigo serão encaminhadas pelo conselho escolar”. A forma como é provido o cargo de diretor das escolas constitui um importante componente na configuração da democratização da gestão, pois revela a concepção que é adotada pelo Sistema de Ensino.

Destaque-se que em texto do documento do novo Plano Municipal de Educação a gestão municipal assume que:

De uma forma geral, pode-se perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a gestão democrática prevista na Constituição se concretize no cotidiano escolar. É necessária uma mudança de paradigma na forma como as escolas e redes são geridas, uma vez que ainda persiste em muitos sistemas uma tradição fortemente autoritária [...] Para que os princípios e as práticas da gestão democrática se efetivem. (PME, 2015. Meta 19)

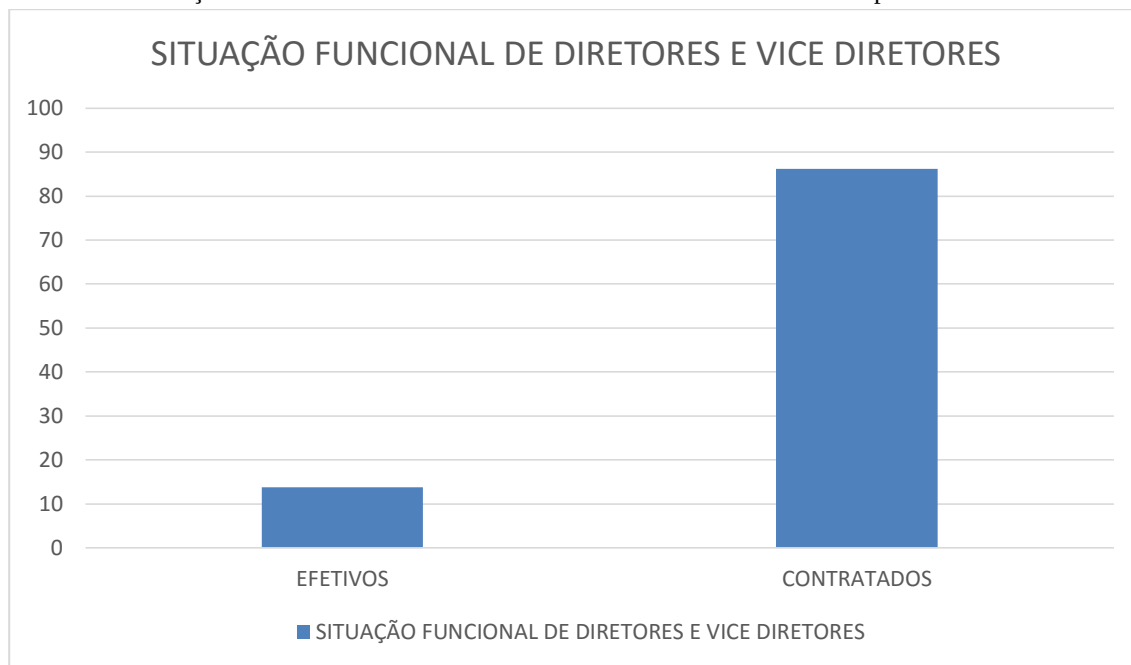
É importante ressaltar que ainda no Plano Municipal de educação anterior, de 2009, já se reconhecia a fragilidade do sistema e da falta de práticas democratizantes de gestão escolar, como podemos aferir na redação do texto do Plano:

No que concerne à realidade concreta do município de Barcarena, face à questão em evidência, podemos afirmar que há um caminho bastante extenso a percorrer[...] para possibilitar a superação de entraves, dilemas, inconsistências e a ausência de ferramentas de incentivo e reorientação institucional. Assim, é fundamental que sejam propostas ações que contribuam eficazmente para a superação de práticas educativas centralizadoras, opressoras e distantes dos padrões e princípios político-filosóficos e didático-pedagógicos de cunho progressista, e, portanto, com forte viés antidemocrático (PME, 2009).

Mesmo diante de tal constatação as metas estabelecidas para a superação dessa situação não foram cumpridas e, ainda agora se pode afirmar que o perfil de gestão assumido em Barcarena apesar do que apontam os textos dos Planos Municipais, tanto o de 2009, quanto o de 2015 e das normas vigentes para a escolha do gestor, prevalece a livre nomeação

por parte do gestor municipal, caracterizado pelo apadrinhamento político-partidário, ou seja, predominam práticas, ainda, clientelistas e patrimonialistas onde as trocas de favores são os critérios definidores da ocupação do emprego público. Para ilustrar essa situação o Gráfico 1 e a tabela 1 são bastante elucidativos.

Gráfico 1 – Situação Funcional de Diretores e Vice Diretores das Escolas Municipais de Barcarena.



Fonte: FOPAG de dezembro de 2014.

Tabela 1

Porcentagem de professores da Rede Pública ocupantes de cargos de provimento efetivo

Rede Pública

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal
2011	97,6% 860	98,7% 691	95,1% 235	0
2012	95,3% 848	96% 697	94,3% 214	0
2013	83% 818	81,4% 666	93,4% 214	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Percebe-se na tabela 1 que o número de efetivos vem caindo e no gráfico 1 observa-se que a ampla maioria dos ocupantes dos cargos de Direção e vice direção das escolas não são

efetivos, o que corrobora a afirmação anterior de práticas clientelistas e patrimonialistas. Logo, mesmo havendo a determinação legal, por meio da LDB/96 e da CF/88, evidencia-se, no município de Barcarena, o perfil de gestão e a precária articulação com os interesses democráticos, pois a predominância é, sem dúvida, a prática de nomeação unilateral, reafirmada pela declaração de todos os professores entrevistados durante a pesquisa de que a escolha das direções escolares se dá por indicação política e que a comunidade escolar, especialmente os professores, não é chamada a opinar sobre a gestão.

O PCCR, instituído pela Lei 33/2010 apontava significativo avanço no que tange, entre outros aspectos, à gestão democrática, pois previa como princípio norteador em seu Artigo 3º, e parágrafos VI - gestão democrática do ensino público municipal e XI - a participação do servidor na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;

Estabelecia também:

Art. 24. As funções eletivas de direção escolar[...]

§ 1º. As funções eletivas de direção escolar terão seu processo eleitoral regulamentado por lei específica, observando-se o seguinte:

I – São funções eletivas de direção e têm quantidades previstas na tabela III em anexo:

- a) Diretor de Unidade Escolar de pequeno porte;
- b) Diretor de Unidade Escolar de médio porte;
- c) Diretor de Unidade Escolar de grande porte;
- d) Vice-Diretor de Unidade Escolar de pequeno porte;
- e) Vice-Diretor de Unidade Escolar de médio porte;
- f) Vice-Diretor de Unidade Escolar de grande porte (BARCARENA, Lei 33/2010 – PCCR)

Em cumprimento ao que previa o PCCR, a comissão do Plano discutiu e apresentou uma proposta de legislação para a eleição de direção escolar, que segundo a professora Vera Campos, que fazia parte da comissão, tal proposta ficou “engavetada” e nunca se efetivou. Essa proposta centrava-se nos anseios históricos dos movimentos sociais e expressava a ideia de gestão democrática da categoria dos profissionais da educação do município e ficou assim estabelecida nos artigos 2º, 3º e 13º:

Art. 2º - A eleição direta para diretor (a), vice diretor (a) e secretário (a) das unidades escolares será baseada nas diretrizes, objetivos e metas contidas no Plano Estadual de Educação e nas legislações educacionais em vigor: CF/88, LDB/96 e PNE; bem como resoluções pertinentes a matéria.

§ 1º - As eleições diretas serão norteadas pelos seguintes princípios da Política de Educação Básica da rede Municipal de Barcarena, que são:

IV - A gestão democrática do ensino público e o fortalecimento dos instrumentos de controle social;

V - A gestão compartilhada entre os, setores, departamentos e entes

federados;

VII – Garantir a autonomia administrativa, financeira, política, pedagógica e de gestão dos recursos públicos que entram na unidade escolar.

Art. 3º - Realizar eleições diretas para direção das unidades escolares Municipais e conveniadas, bem como setores e departamentos, devendo a rede municipal possuir a seguinte organização:

I - Conselho Escolar devidamente regulamentado;

II – Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente.

III – Conselho do FUNDEB

IV - Conselho Municipal de Educação

V – Plano Municipal de Educação

Art. 13 - Poderão concorrer à Direção e à Vice Direção das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino:

I - Trabalhadores da educação licenciados plenos e em regime de carência, concluintes de licenciatura, ocupantes de cargo efetivo;

Chama-se a atenção ao fato de que para concorrer ao cargo de direção e vice direção os trabalhadores deveriam ser ocupantes de cargo efetivo. Como enfatizado anteriormente na fala da professora Vera Campos, essa proposta não se materializou e não houve por parte da SEMED outra proposta de regulamentação da Gestão democrática. É importante ressaltar que o PCCR foi suspenso em 2014 por uma ADIN (Ação direta de Inconstitucionalidade) movida pela Prefeitura contra a Câmara alegando que o PPCCR não havia passado pelas comissões internas, fato contestado pelo SINTEPP subsede Barcarena – que, no entanto, não foi chamado como parte interessada no processo – sendo deferido após a presidência da Câmara confirmar que não havia passado pelas comissões, mesmo sendo aprovado por unanimidade no momento da votação dia 20/12/2010, estando presentes, na sessão, todos os vereadores presidentes de comissões internas. Com a suspensão do PCCR vigora o Regime Jurídico e em 18 de novembro de 2014 o SINTEPP conseguiu junto à Prefeitura Municipal por intermédio de seus advogados e do Ministério Público, um Termo de Acordo Extrajudicial (TAE) na Promotoria de Justiça, onde a Prefeitura se comprometia até o mês de junho de 2015 encaminhar à Câmara projeto de lei para regulamentar a gestão democrática.

Importante destacar ainda que na proposta de texto do PME, apresentada na IV Conferência Municipal de Educação no dia 30 de abril de 2015 verifica-se:

É relevante destacar que o município de Barcarena vem conquistando condições para um crescente exercício da gestão democrática, pois atualmente dispõe da existência do Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Educação, além de Conselhos Escolares em 61 unidades de ensino[...] No entanto, ainda ***será necessário avançar bastante na questão para que outras iniciativas e ações possam ser intensificadas ou implantadas, inclusive em nível de ordenamento legal*** (PME, 2015. P 42) (grifo nosso)

Reconhece-se, portanto, a necessidade de legislação sobre o tema, ressalte-se também que somente a existência dos CAC's – que funcionam de maneira muito precária em todos os sentidos - no município não demonstra indícios de um espaço promotor de discussões e decisões coletivas que são indicadores favoráveis à democratização da gestão educacional – uma vez que contrariando determinações das legislações, a exemplo da Lei n.º 11.494/07 (FUNDEB) que expressou a preocupação com o aperfeiçoamento do desenho institucional destes conselhos, sendo criada, inclusive, uma série de impedimentos para que parentes de membros do Executivo, prestadores de serviços, pais que ocupem cargos ou funções de confiança integrem os conselhos, com o objetivo de dificultar o controle do Executivo sobre os mesmos. Neste mesmo sentido criou-se a proibição de que o representante do governo gestor dos recursos do fundo, em cada esfera de governo, ocupe a presidência do órgão, justamente o que ocorre no município de Barcarena, sendo denúncias do Sintepp ao Ministério Público. No caso específico dos Conselhos Escolares, nota-se que a implantação está mais relacionada a questão dos recursos oriundos do PDDE.

Em referência ainda a Meta 19 do PME, fica clara a intenção de burlar o TAE ao estabelecer na estratégia 19.1 prazo posterior a junho de 2015 e associar a gestão a critérios meritocráticos como podemos perceber pela redação:

19.1) garantir, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, a criação de legislação específica que regule a gestão democrática da educação nas instituições integrantes do sistema municipal de ensino, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; (PME, 2015. P 43)

A municipalidade não intenciona, pelo que está posto, implementar a gestão democrática nas escolas municipais, pois tem nas direções um elemento importante de controle e imposição de sua política.

Considerações

Pode-se concluir que o caminhar da instituição da gestão democrática na legislação da educação está permeada por, principalmente, dois momentos díspares da vida política e econômica brasileira, a saber: a instituição na Constituição Federal, que não avança efetivamente devido os resquícios de um congresso de passado autoritário (difícil de ser plenamente superado) e, portanto, ainda, regido por práticas patrimonialistas, resultando na

sua aprovação com algumas restrições. Também na LDB 9394/96, mesmo sendo reiterada, ficou a mercê do momento histórico, subordinando-se ao projeto neoliberal de sociedade, o que se traduziu em uma técnica de gestão voltada para as necessidades do momento político-econômico de redefinição do papel do Estado, no auge da crise do capital.

Assim, os elementos (como os CAC's) que poderiam configurar-se em potencializadores da democratização da gestão escolar não vêm de maneira efetiva materializando-se, pois, a exemplo, da participação exercida a partir de colegiados, em Barcarena, não tem atingido todos os setores da vida escolar, ficando limitada, tão somente, às questões materiais e financeiras, suportes da manutenção das escolas, sem atingir os aspectos da organização e do funcionamento da prática pedagógica que nelas se realiza; na prática, no cotidiano das escolas, os diretores continuam detendo toda a autoridade no âmbito da instituição, não prescindindo das deliberações do colegiado para conduzir sua gestão e valendo-se delas apenas para ratificar posições já assumidas, decisões já tomadas; em termos locais, a situação das escolas municipais é ainda mais complexa pela centralização administrativa exercida pela Secretaria Municipal de Educação, que deixa as escolas sem autonomia e reduz os colegiados a órgãos de consulta, ou de referendo de decisões já tomadas;

Reconhecem-se os avanços, não há dúvida, pois, que a partir da redemocratização do país e com os princípios estabelecidos na Constituição Federal, reflexo da organização da sociedade civil e das lutas sociais, vem ocorrendo um processo de mudanças no modelo de organização das escolas, o que tem favorecido o surgimento de múltiplas e variadas formas de viabilização dos processos de gestão escolar. Temos, no entanto, uma série de barreiras à efetivação da gestão democrática como preconiza a Constituição Federal e LDB/96 e podemos identificar a convivência tanto procedimentos característicos das tendências conservadora, da gerencial e da democrática, sempre respaldados por um discurso de cunho democrático que tenta legitimar ou ao menos justificar as ações. Fica claro, porém que a intenção de democratização da escola ou dos sistemas educacionais esbarra, cotidianamente, em obstáculos concretos resultantes de fatores como: precarização das condições de funcionamento (seja na questão dos recursos materiais ou da capacitação de seu quadro de pessoal). Considera-se, portanto, que elementos como: eleição de diretores, projeto políticos pedagógicos e colegiados escolares, que são, indubitavelmente, instrumentos úteis para encaminhar o processo de democratização da escola, não tem significado e não se

materializam transformando-se apenas em procedimentos formais que as instituições cumprem somente por obrigações legais.

Em Barcarena, a estrutura da escola ainda se apresenta hierarquizada e extremamente burocratizada, refletindo a organização do sistema de ensino no município. Centraliza o poder e a autoridade e faz do diretor o único responsável pela tomada de decisões (deixa aos demais membros da comunidade escolar apenas decisões sobre eventos festivos ou como serão aplicados os recursos dos programas PDDE) exercendo o papel de braço do executivo na comunidade, desta forma conclui-se, que apesar de haver elementos (a exemplo dos CAC's) que apontem para a gestão democrática, prevalece, a centralização das decisões na própria SEMED, o autoritarismo, o patrimonialismo e o clientelismo e, assim sendo, ainda tem-se que evoluir muito para que Barcarena possa efetivamente se constituir em município onde a gestão democrática seja realmente aplicada.

Referências

BARCARENA. Prefeitura Municipal de. Lei Orgânica Municipal. s/d.

_____, Prefeitura Municipal de. Lei Municipal nº 1.936 de 30 de agosto de 2000. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e dá outras providências.

_____, Prefeitura Municipal de. Lei Municipal nº 1.899, de 16 de outubro de 1996. Dispõe sobre a organização das atividades do magistério do 1º grau e outros graus de ensino, bem como estruturação das respectivas carreiras, e dá outras providências.

_____, Prefeitura Municipal de. Anteprojeto de Lei. Dispõe sobre a Instituição do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação pública do município de Barcarena, bem como sua gestão e dá outras providências.

_____, Prefeitura Municipal de. Lei nº 2020, de 09 de maio de 2007. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal do FUNDEB e dá outras providências

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil . Brasília. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso em: 05 maio.2015.

BRASIL. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Emenda Constitucional n.19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 jun.1998.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Brasília, 1995.

BOBBIO, Norberto. Liberalismo e democracia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Revista do Serviço Público, v.47, nº 1, janeiro-abril, 1996.

_____. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova - Revista de Cultura Política. n.º 45, p. 49-95, 1998.

CUNHA, L. A. A Educação na Nova Constituição. Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE, Ano 6, nº 12, p. 5-10, 1987.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (ORG.) Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

GUTIERRES, D. V. G. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BARCARENA: implicações para a democratização educacional por meio da valorização do magistério. UFPA. Relatório de Pesquisa, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: Teoria e prática. Goiânia: Alternativa. 2001.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Re-estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Revista Educação e Sociedade, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, R. de O.; ADRIÃO, T. (orgs). Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 2º ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2007. (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios)

_____. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. Linhas Críticas, v. 15, nº 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

PARO, V. H. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. In: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997. p.9-14.

_____. Gestão democrática da escola pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2013.

SAVIANI, D. Política e Educação no Brasil : o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. A Nova Lei da Educação : trajetória, limites e perspectivas. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA DIREÇÃO ESCOLAR EM MUNICÍPIOS PARAENSES: CONTROVÉRSIAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria Dayse Henriques de Camargo
dayse_henriques@yahoo.com.br
UFPA

Dalva Valente Guimarães Gutierrez
dalva.valente@gmail.com
UFPA

RESUMO: O presente trabalho analisa as implicações do PAR para a democratização do processo de escolha da direção escolar em cinco municípios do Pará (Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal). Com base em análise documental e no levantamento bibliográfico, analisou-se os resultados do indicador “critérios para a escolha de direção” a partir da adesão ao Plano de ações Articuladas. O estudo possibilitou aferir que, além de não haver um critério definitivo de escolha da direção escolar, considerando a divergência existente nas legislações dos municípios investigados, o PAR não tem contribuído para a democratização do processo de provimento do cargo de diretor escolar nos municípios pesquisados, pois ainda prevalecem as práticas clientelistas e patrimonialista, presentes na política brasileira.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas; Gestão Democrática; Escolha da Direção Escolar .

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos critérios para escolha da direção escolar, enquanto indicador de gestão democrática do Plano de Ações Articuladas (PAR), na perspectiva de analisar a sua contribuição para o processo de democratização da educação a partir da implementação do referido Plano.

A política educacional brasileira e, mais especificamente, a Gestão Educacional envolve as assimetrias do poder político; desta forma, somente a democratização dos processos decisórios são capazes de superar décadas de autoritarismo e burocratização da gestão pública. A democratização, portanto, conforme Paro (2001) é muito mais que compartilhamento de tarefas, supõe divisão de poder, de respeito mútuo pela condição de sujeito de todos os que participam do processo.

Ainda que a participação não seja algo que se possa ensinar, porque se constrói na prática com o constante exercício da vivência coletiva, conforme Paro, “a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática, posto que, por seu caráter histórico, supõe a

relação entre sujeitos autônomos” (2001, p.11) que trocam experiências, vivências, que estabelecem diálogo e conjuntamente constroem o conhecimento e se reconstróem.

Diante das posturas autoritárias e hierárquicas assimiladas da teoria clássica da administração pelos diretores de escola na década de 1970, em meados de 1980, a gestão democrática surge como proposta das organizações educativas como resposta, que visava romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática opondo-se à fragmentação do trabalho pedagógico e das práticas educacionais (PARO 2005).

No entanto, as implicações da crise do capitalismo e da reforma do Estado no campo da gestão educacional, implementaram um novo direcionamento no papel do Estado especialmente no desenvolvimento de políticas restritivas de gastos, implicando na caracterização do estado mínimo, permitindo, assim, que esse assumisse, um novo modelo de gestão de acordo com contexto da mundialização¹⁹⁴ do capital.

O pensamento neoliberal, com uma ideologia baseada na competitividade, individualismo e contenção dos movimentos de luta operária; norteia a implementação da reforma do Estado brasileiro na década de 1990, impondo uma nova forma de administração pública que utiliza o termo mercadológico “gestão pública” já assumindo os valores do processo produtivo e o “gerencialismo” nos sistemas públicos.

Essa complexidade que envolve as políticas de gestão educacional, a partir da década de 1990, suscitou a nossa investigação acerca das implicações do PAR para a democratização da gestão educacional a partir do indicador “critérios de escolha para direção escolar” em cinco municípios paraenses, a partir da seguinte questão: Quais as implicações do PAR para a democratização do processo de escolha de direção escolar da rede municipal de educação dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal?

A metodologia adotada partiu do levantamento bibliográfico e estudo documental. Foi analisado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o documento “Orientações para elaboração do PAR dos municípios”; o Termo de Adesão ao PAR; as Leis orgânicas municipais dentre outros documentos e estudos realizados no âmbito da pesquisa OBEDUC/PAR¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Chesnais (1996) propõe “mundialização” em contraponto ao termo “globalização” por este identificar este processo como benéfico e necessário, ao qual todas as economias deverão adaptar-se.

¹⁹⁵ Pesquisa Nacional sob o título “Avaliação do Plano de Ações Articuladas-PAR: um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011”.

Estruturado em três partes, o artigo pretende discutir, primeiramente, o Plano de Ações Articuladas – PAR – a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, destacando as diretrizes que evidenciam o modelo de gestão educacional imbricado na política educacional contemporânea. Na segunda parte, intitulada “Eleição direta para direção escolar e a democratização da gestão”, será discutida a eleição direta como forma de provimento do cargo para gestor escolar, na perspectiva de democratização da administração pública. E na terceira parte serão abordados “Os critérios de escolha para direção escolar em Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal a partir do PAR”, analisando os critérios adotados em cada município, bem como as respectivas lógicas de gestão imbricadas.

1 PDE/PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E O PAR: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL

Com o objetivo de “reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995, p.16), a reforma prevista no Plano Diretor considera inadiável, dentre outros, o ajustamento fiscal duradouro; as reformas econômicas voltadas para o mercado; a reforma da previdência social; e a reforma do aparelho do Estado. Todas essas medidas que focalizam na administração pública federal, trazem consequências para a sociedade, e para a democratização do sistema público.

Essas medidas que dialogam com a ideologia neoliberal foram implantadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – durante o período de 1995 a 2002. E, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve consonância com essas políticas, embora o discurso de seu partido (Partido dos Trabalhadores – PT) apontasse para o rompimento com a lógica do neoliberalismo (OLIVEIRA, 2009).

Durante o governo Lula, portanto, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se constitui como um conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Além disso, esse Plano modifica as regras de realização dos exames nacionais e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado com o cruzamento das notas obtidas pelos/as alunos/as das escolas públicas nestas

provas e os dados referentes às taxas matrícula, de reprovação e evasão de cada rede pública de ensino (GHIRALDELLI, 2009).

Os estudos de Saviani (2007) e Werle (2009) revelam que o PDE foi criado sem promover um amplo movimento democrático de debates, que permitisse a participação de segmentos sociais, de entidades sindicais e representação dos profissionais da educação. Essa constatação gerou críticas profundas ao governo Lula e, principalmente, ao Plano construído.

O PDE é composto por um conjunto de ações e programas, com a finalidade de enfrentar os problemas da educação brasileira, elevar o desempenho escolar e, em consequência, efetivar a qualidade da educação. No entanto, suas orientações sinalizam ambiguidades e incoerências com esses propósitos, visto que vem impregnado pela lógica da gestão gerencialista (GUTIERRES e MENDES, 2010). O Plano expressa a correlação de forças e contradições que caracterizam a sociedade de classes (PERONI, 2012), o que se torna mais evidente quando o PDE, enquanto política para a educação pública, adere às diretrizes construídas pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), composto por um grupo de empresas¹⁹⁶.

Através do movimento TPE, os empresários colocaram o mercado como solução para todos os problemas da educação e a lógica da gestão empresarial como única alternativa de sucesso. O autor destaca que eles se colocam contrários ao financiamento público do Ensino Superior, defendendo o fim de sua gratuidade e que sua gestão seja realizada pela iniciativa privada (BERNARDI, 2014).

A partir dessa lógica, o **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, implementa o** Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O PMCTE, portanto, traduz ideias defendidas por integrantes da rede empresarial e mercadológica, o que compromete a definição de políticas que fortaleçam e priorizem a educação pública. Portanto, as diretrizes traçadas nesse Plano evidenciaram a perspectiva dos grupos empresariais em detrimento das propostas das diversas organizações e representações da sociedade civil especializadas na área educacional.

¹⁹⁶ As principais empresas mantenedoras são: Gerdau; Fundação Educar DPaschoal; Fundação Bradesco; Fundação Itaú; Instituto Natura; Fundação Vale; Itaú BBA; etc. os parceiros são, entre outros.

A instrumentalização do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ocorre por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, na perspectiva, em tese, de melhorar a qualidade da Educação Básica e atuar mais diretamente nos sistemas municipais e estaduais, que apresentem maiores necessidades. O PAR se configura como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação. Portanto, através do referido Plano, realiza-se o diagnóstico da educação básica dos sistemas de ensino e, a partir deste, estados e municípios elaboraram o PAR, com auxílio de equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica (CAMINI, 2011).

O PAR constitui um instrumento diagnóstico e de planejamento que permite a visualização de uma situação educacional por meio da análise de quatro grandes Eixos ou Dimensões: (1) Gestão educacional, (2) Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, (3) Práticas pedagógicas e avaliação, (4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Todo o diagnóstico é realizado através do SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação. Esse sistema é composto por 54 módulos, com diversas funções: gerencial, administrativo, de planejamento, de monitoramento e de controle (MANUAL SIMEC, 2008).

A gestão educacional é a dimensão com maior número de indicadores (48), o que revela o destaque que o PAR atribui aos componentes da administração para a melhoria da qualidade da educação básica. Dentre as áreas¹⁹⁷ que compõem a dimensão gestão educacional no primeiro PAR (2007 a 2011) e no segundo PAR (2011 a 2014), a gestão democrática destaca-se com o maior número de indicadores, são eles:

a) existência do conselho escolar (CE); b) existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME); c) composição e atuação do conselho de alimentação escolar (CAE); d) existência do projeto pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; e) existência, acompanhamento e avaliação do plano municipal de educação; f) plano de carreira para o magistério; g) critério para escolha da direção escolar; h) estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais de educação; i) plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar.

O Plano de Ações Articuladas, portanto, compreende um planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal

¹⁹⁷ Gestão Democrática; Desenvolvimento da Educação Básica; Comunicação com a Sociedade; Suficiência e Estabilidade da Equipe Escolar; Gestão de Finanças; Gestão de Pessoas; Conhecimento e Utilização da Informação

devem fazer para um período de quatro anos. Ele é coordenado pelas Secretarias municipais/estaduais de educação, mas deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar e local (CAMINI, 2009, p. 151).

É importante ressaltar que o Decreto 6.094/07 define "os termos da adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso". Aderindo ao compromisso, os municípios assumem a obrigatoriedade de elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), como requisitos para que se dê a assistência técnica e financeira da do Ministério da Educação.

Outra constatação salutar é a organização do diagnóstico do PAR no sistema SIMEC. Conforme as informações no diagnóstico, as ações e subações são geradas automaticamente pelo SIMEC, não possibilitando a participação dos atores locais na definição das metas. A aplicação de formulários padronizados e inflexíveis contradiz os princípios democráticos dos processos decisórios, conforme Camini (2010), acrescentando que "as diretrizes formuladas centralmente assumidas e executadas de forma compartilhada e descentralizada por todas as instâncias, também podem contribuir para a homogeneização da gestão" (p.540).

A seção seguinte discute a eleição direta para gestor escolar como um fator de fundamental importância para a democratização da gestão no âmbito escolar.

2 A ELEIÇÃO DIRETA PARA DIREÇÃO ESCOLAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

A discussão sobre gestão democrática no Brasil com eleição direta para diretores escolares remonta à década de 1960, quando houve grande movimentação social em prol de mudanças para derrubar o regime militar presente naquele momento. "Em fins dos anos 1970 e início dos anos 80, as lutas pela democratização da sociedade se fortaleceram, criando um contexto favorável à ampliação e à reorganização dos movimentos sociais" (CARVALHO, 2008, p. 13).

Na década de 1970, o processo de escolha de dirigentes ocorria por indicação política; assim, buscava-se manter o controle da comunidade escolar por meio das ações dos diretores, que seguiam suas normas, garantindo assim sua permanência no cargo; era o clientelismo na educação, que travava a participação da comunidade escolar. A comunidade não representava efetivamente um segmento da escola, ela apenas servia para legitimar as decisões da direção, convidada em situações de reuniões de pais e mestres e do colegiado escolar para concordar com o que havia sido decidido sem sua opinião. Essa situação deixava o gestor sem

autonomia, pois como era indicado pelo político local, devia-lhe favores e como forma de pagá-los, representava a classe política vigente (TEIXEIRA, 1997).

A partir do movimento organizado da sociedade, e especificamente dos trabalhadores em educação, da população e das lideranças de alguns partidos de esquerda, articulou-se, nas décadas de 1970-1980, o esboço de um projeto político, cujas estratégias e práticas tinham objetivo de garantir a participação da população nas decisões da administração pública (BASTOS, 2005). Na esfera da educação estas estratégias e práticas se concretizavam em maior ou menor grau, com a participação de entidades dos trabalhadores.

O autor ainda destaca que foi a partir das décadas de 1980 e 1990 que se fortaleceu a necessidade de eleições para diretores nas escolas públicas. Neste momento, o Estado promoveu a eleição dos dirigentes escolares no ambiente educativo, expressando seus desejos e agindo não a favor de transformações que beneficiassem a comunidade, mas sim como um mantenedor da classe baseada na eleição representativa, para garantir sua força nas decisões educacionais e mascarar a democracia, pois o diretor permanecia como o representante maior das decisões governamentais dominante, sendo apenas de uma forma mais amenizada para as pessoas da sociedade.

Deste modo, a direção escolar não era apenas um cargo político-partidário, tinha uma função política central que era não permitir a efetivação de um projeto político-educativo das classes subalternas. Caracterizava-se, conforme Almeida (2004) como uma administração escolar voltada para a prática autoritária, centralizada e burocratizada.

As indicações, que persistem ainda hoje como forma de escolha de diretores escolares, apesar de todo movimento pela democratização iniciado nos anos 1980, possuem a marca do clientelismo político e, de acordo com Paro (2003) remetem ao sistema oligárquico que predominou no Brasil durante a República Velha. Esta forma de escolha de diretores implica “reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor ‘escala’ e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública” (SOUZA, 2007, p. 166).

A escolha de diretores através de indicação vincula o trabalho do diretor com quem o indicou, quase sempre um político ou técnico das Secretarias de Educação. Seu compromisso, portanto, é com quem o colocou naquele cargo e não com a comunidade escolar. Nesse caso “o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar caracteriza-se como

instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar” (DOURADO, 2001, p. 83).

Existem inúmeros debates sobre a democratização educacional através da eleição de diretores. Hora (2005) destaca, em primeiro lugar, a gestão democrática a partir de três aspectos: o acesso à escola, o processo pedagógico e o processo administrativo. No acesso à escola, são criados mecanismos para criação e ampliação das unidades escolares, garantindo um espaço escolar para todos os cidadãos, pois "os órgãos oficiais entendem a democratização do ensino como a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população." (p. 35).

Em segundo lugar tal acesso não garante a democracia educacional, já que outros fatores estão implicitamente ligados a este aspecto: “salários dignos aos professores e melhoria da condição de trabalho, não apenas referente ao uso de novas tecnologias, mas de uma nova maneira de pensar o trabalho educativo” (p.35).

Nesse sentido durante o processo pedagógico, o objetivo é a permanência do educando na Unidade através da "ampliação de oportunidades educacionais" (HORA, 2005, p. 35), além de representar uma das maiores preocupações dos educadores.

Em terceiro lugar no processo administrativo, a democratização é mais complexa, pois a democratização só pode ocorrer "através da participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleição para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas" (IDEM).

Portanto, a gestão democrática não pode por si só ser representada pelo diretor escolar; ele envolve toda a comunidade e sua participação no ambiente educacional. Ademais, para efetivamente ser uma instituição democrática, a escola precisa garantir a seu aluno o acesso ao conhecimento, independente da classe social a que pertence.

Contudo, a sua implementação é importante, pois Gadotti; Romão (2003, p. 92) afirmam que é “uma exigência da própria sociedade, hoje, que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade”.

É evidente que a implantação de eleições diretas para a direção escolar objetiva superar a indicação de diretores e colaborar para a concretização da gestão democrática. Entretanto, não garante que o clientelismo deixe de existir, pois este é capaz de se camuflar e se reapresentar no ambiente escolar tanto nos processos eleitorais quanto durante o mandato do diretor.

3 OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA DIREÇÃO ESCOLAR MUNICÍPIOS DE ALTAMIRA, BELÉM, BARCARENA, CAMETÁ E CASTANHAL

A questão do provimento de diretores constitui um debate histórico. O diretor livremente indicado pelos poderes públicos; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por listas tríplices e eleição direta são as modalidades de provimentos que podem configurar a gestão da educação nas escolas públicas (DOURADO, 2013).

No primeiro PAR, a escolha de diretores aparece como um dos indicadores que constituem a área da gestão democrática. Desta forma, serão apresentados os critérios para o provimento do cargo de diretor analisados a partir de diagnósticos do PAR realizados nos municípios de Altamira, Belém, Barcarena, Cametá e Castanhal.

3.1 Caracterização dos Municípios

Na tabela abaixo é possível verificar a extensão territorial, população e situação econômica variada dos municípios de Altamira; Barcarena; Belém; Cametá; e Castanhal:

Tabela 1: Municípios por Extensão Territorial, População, PIB e PIB *per capita*

Municípios	Extensão territorial (Km ²)	População (2010)	PIB (valor em Mil)	PIB <i>per capita</i> (R\$ 1,00)
Altamira	159.533,255	105.030	724.228	6.895
Barcarena	1.310,588	99.800	3.550.233	35.573
Belém	1.059,458	1.392.031	17.987.323	12.922
Cametá	3.081,367	120.904	378.309	3.129
Castanhal	1.028,889	173.096	1.449.213	8.372

Fonte: IBGE

Conforme a tabela acima, Belém, capital do Estado, apresenta o maior número de habitantes (1.392.003) entre os cinco municípios pesquisados; enquanto o município de Barcarena concentra o menor número de habitantes. O município de Altamira possui a maior extensão territorial do estado e do país, com quase 160.000 Km². No que tange ao PIB, o município de Belém apresenta o maior valor dentre os cinco municípios pesquisados, entretanto, o município de Barcarena possui a maior renda por habitante do conjunto da amostra, apresentando a terceira maior renda *per capita* do estado do Pará (IBGE, 2015).

No que se refere aos indicadores sociais, considerando o total de 5.565 municípios brasileiros, o município de Altamira aumentou seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para 0,665, em 2015; no entanto, ainda está muito abaixo da média

nacional (0,727). A dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,226), seguida por Longevidade e por Renda (IBGE, 2015).

Conforme dados do IBGE (2015), Belém ocupa a 628ª posição em relação ao IDHM e, dentre os cinco municípios da pesquisa, situa-se em primeiro lugar com índice de 0,746, considerado alto pelo PNUD. O município de Cametá apresenta a 4.696ª posição dentre os municípios brasileiros e o menor índice dentre os cinco municípios (0,577), considerado baixo. Barcarena apresenta um IDHM de 0,662, no ano de 2015. O município de Castanhal também apresenta nível médio. Quando analisamos as dimensões de maior impacto na composição do IDHM, observamos que, em todos os municípios, a longevidade ocupa o primeiro lugar, a renda, o segundo lugar, e a educação, o terceiro, o que nos leva a concluir que há muito a avançar na educação nesses municípios.

Esses dados são fundamentais, primeiramente, para possibilitar a visualização dos municípios com suas características específicas nos cenários econômico, sociais e geográficos. Em segundo lugar, eles problematizam a implementação do Plano de Ações Articuladas com metas e ações padronizadas que não possibilitam a contextualização local, comprometendo a autonomia do município.

O PAR tem como objetivo elevar a qualidade de ensino utilizando-se dos indicadores do IDEB como instrumento de avaliação. Deste modo, os resultados da avaliação institucional do Ensino Fundamental de 4º/5º ano e de 8º/9º ano, realizada por meio do IDEB nos municípios, durante os anos de vigência do primeiro PAR, revelam o seguinte quadro:

Tabela 2: IDEB da Rede Municipal dos municípios da pesquisa 2007-2011

MUNICÍPIO	Ensino Fundamental					
	4ª série/5º ano			8ª série/9º ano		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Altamira	4,3	4,7	4,8	4,0	4,1	4,4
Barcarena	3,4	3,4	3,7	3,5	3,3	3,1
Belém	3,4	3,9	4,4	3,2	3,5	3,7
Cametá	2,6	2,7	3,4	2,9	3,2	3,3
Castanhal	3,3	3,7	3,9	3,7	3,5	3,7

Fonte: INEP.

Dentre os cinco municípios, apenas dois alcançaram as metas do IDEB em todos os anos do período da pesquisa (Altamira e Belém). Castanhal cumpriu as metas em relação à primeira etapa do Ensino Fundamental (4º/5º ano), enquanto Barcarena e Cametá não a cumpriram em um dos três anos da série analisada.

A seguir, serão apresentadas as pontuações do primeiro e segundo PAR referentes aos critérios adotados pelos municípios para o provimento do cargo da direção escolar.

3.2 Os Critérios de Escolha para Direção Escolar nos Municípios

No quadro seguinte, analisou-se os dados e informações do primeiro e do segundo Plano de Ações Articuladas, respectivamente, de 2007 a 2011; e de 2011 a 2014; e, considerou-se os critérios de pontuação do PAR que são os seguintes: atribui-se a pontuação 1 à inexistência do que trata o indicador em questão; a pontuação 2 expressa a existência de uma situação crítica, com mais aspectos negativos do que positivos; o critério de pontuação 3 sugere que os aspectos positivos são predominantes, mas ainda há negativos; e, finalmente, a pontuação 4 significa a presença de situações satisfatórias.

Quadro 1- Pontuação do indicador: Critérios para Escolha de Diretor por Municípios

MUNICÍPIO	1º PAR	2º PAR
Altamira	3	3
Barcarena	1	*
Belém	3	
Cametá	*	4
Castanhal	4	4

Fonte: Documento do PAR

*Não consta no Documento do PAR

O município de Castanhal apresentou a pontuação 4 para o indicador de critérios para a escolha de diretores de escolas, tanto no primeiro quanto no segundo PAR, o que significa que “existem critérios definidos para a escolha da direção das escolas. Conforme a Lei Municipal nº 24, de 30/11/2000, e a Lei Complementar nº 12, de 07/08/2013, a escolha para diretor, no referido município ocorre mediante eleição direta.

Com pontuação 3, os municípios de Altamira e Belém apresentam uma situação satisfatória, “quando existem critérios definidos para escolha da direção das escolas; estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho, mas não são de conhecimento de todos e não existe uma publicação legal”. No caso de Belém, a Lei nº 7.722/1994 define os critérios para escolha de diretores de escolas, no Capítulo VI, art. 16, onde se lê:

Os Diretores de Escolas serão constituídos em duas fases integradas, sendo a primeira um processo seletivo técnico destinado a averiguar os

conhecimentos relativos à competência formal implicada no projeto pedagógico próprio, e a segunda um processo eletivo do qual participarão docentes, técnicos e funcionários da escola, mais os respectivos pais dos alunos, sendo os votos paritários (BELÉM, 1994 *apud* GUTIERRES e MENDES, 2010).

Desta forma, para ambos os municípios não foram geradas ações, haja vista a pontuação satisfatória. Por outro lado, o município de Barcarena apresentou situação crítica, recebendo a pontuação mínima, que equivale à situação de ausência de critérios para escolha da direção das escolas. No art. 170, da sua Lei Orgânica municipal, está definido que “As direções das escolas municipais, serão escolhidas, por eleição direta, elegendo-se uma lista tríplice, para posterior nomeação de um nome pelo Prefeito Municipal” (BARCARENA/LOM, 1989). Contraditoriamente, a Lei Municipal nº 1.899, de 16/10/1996, – Estatuto do Magistério – define:

Art.2º: A valorização das atividades do magistério será assegurada:
[...] V. Pela organização da gestão democrática do ensino público municipal, através de eleição direta para diretores das escolas, através de lista tríplice a ser regulamentada em lei específica.
Art. 13. Os cargos em comissão de Diretor, Vice-Diretor e Secretário são de livre nomeação e exoneração do Chefe do Poder executivo.

O estudo de Gutierrez e Mendes (2010) destaca que o Estatuto prevê como critérios de escolha de diretores a eleição direta, a lista tríplice e o cargo comissionado, que são diferenciados e contraditórios. A Lei Complementar nº 33/2010, que trata do Plano de Carreira, considera os cargos de diretor e vice-diretor como cargos eletivos.

O município de Cametá não informou acerca desse indicador, embora o Art. 159 da Lei Orgânica Municipal indique que “o regimento do Conselho de Educação do Município estabelecerá normas para eleição de diretor das escolas municipais, observados os princípios educacionais” (CAMETÁ/LOM, 1990). No entanto, a Lei nº 212, de 12/05/2012, em seu art. 8º, determina que os cargos de Direção, Vice Direção de Escola, Suporte Pedagógico e Secretário de Unidade Escolar são consideradas Funções Gratificadas, “de livre nomeação e exoneração pelo Chefe do Executivo, desde que recaia em profissionais ocupantes de cargos efetivos e devidamente habilitados”. Mais uma vez, observa-se a contradição existente na legislação municipal em relação ao critério de provimento da direção escolar.

A partir desses dados, é possível aferir que, além de não haver um critério definitivo de escolha da direção escolar, considerando a divergência existente nas legislações dos

municípios investigados; não está consolidada a garantia de democratização do processo, a partir participação da comunidade no processo de escolha dos diretores de escola, contrariando, assim, os princípios de gestão democrática do ensino público, presentes na CF/88 e na LDB, na medida em que prevalecem a centralização da gestão e o patrimonialismo¹⁹⁸ por meio da indicação política.

Ressalta-se que no art. 2º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – PCMTTE o inciso XVIII prevê a criação de critérios para o provimento do cargo de diretor escolar com base no mérito e no desempenho individual, o que pode lhe atribuir grande responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso da gestão (GUTIERRES e MENDES, 2010).

É importante destacar, também, que o indicador “critério de escolha para direção escolar” consta no primeiro PAR na área da “gestão democrática”; entretanto, no segundo PAR, esse indicador passa a constituir a área “gestão de pessoas”. Desta forma, além de não propor a eleição direta como método democrático de provimento do cargo de diretor escolar, induzindo aos municípios apenas o estabelecimento de um “critério de escolha”, o PAR transfere o indicador para outra área. Será mais uma forma de não se comprometer com os preceitos democráticos? Ou reflete a dificuldade de romper com o modelo patrimonialista de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público conquistado por meio das lutas da década de 1980 em prol da democratização da gestão foi um passo importante para a história da educação brasileira. Todavia, nos anos 1990, a gestão pública orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado passou a utilizar os preceitos da gestão gerencial, adotando assim a lógica mercadológica nas instâncias públicas.

Em decorrência dessa redefinição da gestão brasileira, o PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujas diretrizes subsidiam as ações do PAR, materializaram-se como instrumento de fortalecimento do capital, na medida em que são baseados em princípios como eficiência, produtividade e racionalidade, típicos do mundo empresarial. Outro fator que reforça a mercadologização das políticas públicas é a criação do IDEB, produzindo a competitividade e o escalonamento das escolas.

¹⁹⁸ A gestão embasada em pressupostos de origem patrimonialista, está comprometida com nomes, cargos e atitudes de auto-legitimação, em detrimento de qualquer compromisso com projetos de escola (MENDONÇA, 2000).

Quanto à gestão, cabe ressaltar que a eleição direta não implica por si só a democratização da educação, mas é um fator prepoderante para que as práticas patrimonialistas e clientelistas da administração pública sejam rompidas. Portanto, o Plano de Ações Articuladas não representou avanços para a democratização, primeiramente, por não impulsionar a participação da comunidade escolar na escolha democrática do gestor escolar por meio da eleição direta; e, em segundo lugar, por utilizar mecanismos nefastos que distanciam cada vez mais a gestão dos processos democráticos, o que se evidencia na retirada do indicador de “critérios escolha para direção escolar” da área de “gestão democrática”.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA, Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Altamira**. Aprovada na Câmara Municipal de Altamira em 30 de abril de 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 20 setembro de 2014.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2007-2010**: Guia prático de ações. Brasília, DF: junho de 2007.

_____. **Decreto Nº 6.094. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BERNARDI, Liane M., Rossi, Alexandre J., Uczak, Lucia H.. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. XANPED SUL, Florianópolis, 2014.

BASTOS, João B. **Gestão Democrática**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A : SEPE, 2005.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

CHENAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>

_____. **Gestão Democrática da educação e da escola**. In: **SEDUC: A Educação Básica no Pará Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Para Todos**. Vol.1, 2001.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola ? princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2003.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/Pa e suas implicações para a democratização educacional**. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

HORA, Dinair L. **Gestão democrática na Escola** - São Paulo, Papirus, 2000.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Ed. LaPPlanE/ FE/ Unicamp, 2000. 475 p.

OLIVEIRA, Dalila. **Avaliando as políticas e gestão da educação básica: marcos regulatórios e perspectivas**. DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

_____. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar – Introdução Crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: xamã, 2003.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PERONI, Vera. **Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privada**. In: PERONI, V era; ROSSI, Alexandre (orgs.). *Políticas educacionais em tempos de redefinição do papel no Estado: implicações para a democratização da educação*. Porto Alegre, PPGedu UFRGS: UFPEL, 2012 p.23-41.

PORTAL SIMEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34366>. Acesso em mai, 2016.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p.1.231-1.255. Disponível em :<http://www.cedes.unicamp.br>.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

WERLE, F. O. C. **A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma análise do PDE.** *Revista Educação em Questão*, Natal, v.35, n.21, maio/agosto 2009, p.98-119.

AS IMPLICAÇÕES DO PAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM MARABÁ/PA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E DE CONTROLE SOCIAL

Gildeci Santos Pereira
gil.bela@hotmail.com
SEMEC

Odete da Cruz Mendes
ocm@ufpa.br
UFPA

RESUMO: O artigo é resultado de pesquisa no mestrado em educação que analisou as implicações do PAR na gestão da educação no município de Marabá/Pa, tendo em vista a atuação dos órgãos de controle social vinculados à Secretaria Municipal de Educação, por meio do estudo dos indicadores de democratização. Com base em análise documental e entrevistas semiestruturadas, analisou-se a dimensão da gestão educacional, enfatizando a área de gestão democrática, por meio da análise do Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); e Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tomando por base as Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. A pesquisa apontou que a adesão ao PAR pelo município pouco alterou a democratização da gestão da educação e que, embora esses colegiados sejam importantes na organização da educação, a experiência assume características mescladas de modelos de gestão centralizada, patrimonialista e gerencial na medida em que incentiva a manutenção de um sistema de avaliação em larga escala, orientada para a busca de eficiência com indução ao cumprimento de metas do IDEB.

Palavras chave: Plano de Ações Articuladas; Gestão Educacional; Conselhos.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata das implicações da gestão municipal no município de Marabá-Pa, decorrente do Plano de Ações Articuladas (PAR), e pretendeu analisar se o PAR possibilitou mudanças ou iniciativas democráticas no âmbito da gestão educacional (Dimensão 1) por meio dos indicadores da gestão democrática (Área 1), considerando a existência, criação e aperfeiçoamento do Conselho Municipal de Educação; do Conselho de Alimentação Escolar e do Conselho de Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, no Município de Marabá/PA.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, pautando-se em princípios de descentralização e participação popular, é considerada o mais importante passo no aperfeiçoamento da democracia. Nela está formalmente estabelecida a gestão democrática da educação pública e, por decorrência, a possibilidade de construção de espaços participativos, a

exemplo dos conselhos como instâncias deliberativas, visto que neles as categorias da sociedade civil são representadas no interior das escolas com a finalidade de promover autonomia administrativa, didática e pedagógica para fins de melhoria do ensino e, dessa forma, minimizar as injustiças produzidas pelas sociedades de classes.

Como metodologia adotou-se o estudo documental e entrevistas semiestruturadas. Foi analisado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o documento “Orientações para elaboração do PAR dos municípios”; o Termo de Adesão ao PAR de Marabá/PA; a Lei orgânica municipal – LOM - dentre outros documentos. As entrevistas utilizadas foram realizadas com Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Marabá responsáveis pela coordenação e/ou elaboração e monitoramento do PAR, e representantes dos Conselhos supracitados, identificados no texto como MEMBRO de diferentes conselhos.

O texto ficou ao final subdividido em três partes. A primeira parte aborda a origem do PAR, como um instrumento de operacionalização do Plano de Metas, seus fundamentos e os desdobramentos nos documentos oficiais, tomando o Plano de Desenvolvimento (PDE) como elemento de sustentação política e ideológica. A segunda parte aborda o PAR a partir das discussões teóricas e dos documentos, tendo em vista o estudo da temática da gestão educacional e, a terceira e última parte discorre sobre a origem dos conselhos como mecanismos de democratização das decisões no âmbito das instituições públicas e como indicadores de gestão democrática bem como a concepção dos sujeitos com foco na experiência do município de Marabá/PA.

2. PDE/PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Com o objetivo de promover uma Política Nacional de condução e orientação da Educação Básica – envolvendo os três níveis do governo e os diversos setores da sociedade civil, com acordos entre a União e os governos subnacionais, e com o discurso de consolidar um federalismo cooperativo, assegurando a universalização do ensino obrigatório, no ano de 2007, o Ministério da Educação – MEC, oficializou o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, que segundo Saviani (2007), teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa, pelo fato da repercussão positiva referir-se à questão da qualidade do ensino.

Para a efetivação do PDE, simultaneamente, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que é composto originalmente por 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimentos dos alunos. O Plano objetiva a articulação das ações entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em Regime de Colaboração, envolvendo ainda a participação das famílias e da comunidade em prol da mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL/MEC, 2007).

No entanto, o PMCTPE¹⁹⁹ tem origem no movimento empresarial do país e, em decorrência suas diretrizes oferecem orientação de uma política de gestão com forte cunho gerencialista. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233), ao ser “criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital”, estes iniciaram a realização de diversos eventos, durante dois anos, propondo um grande pacto pela educação com sindicatos, sociedade educacional e civil, que logo ganhou adesão da mídia. O movimento propõe mobilizar a iniciativa privada e as organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação.

Na esteira das medidas oficiais relativas a gestão das políticas educacionais o PAR se configura como ferramenta de execução das diretrizes do PMCTPE e se apresenta com caráter plurianual e multidimensional²⁰⁰, o que facilita a implantação do regime de colaboração, antes dificultado pela descontinuidade das políticas de governo. Se por um lado essa temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração que é a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que já foi adotado, e a reinvenção do que já foi inventado em cada troca de equipe, por outro lado, sua orientação ressignifica o sentido de participação e de autonomia como princípios fundantes da democratização da gestão da educação.

A adesão do PAR por parte dos estados e municípios é requisito básico para o apoio suplementar e para as “transferências voluntárias” da União às redes públicas de educação básica. O objetivo é que a assistência da União tida como “voluntária” seja direcionada às redes escolares públicas com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR. O acompanhamento e a implementação do Plano deve ser assumido

¹⁹⁹ Os representantes das empresas brasileiras elaboraram um documento sobre educação: “Compromisso Todos Pela Educação”. Após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú- Social, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Victor Civita, Abril, Bradesco, Santander, Vale, entre outros (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p.7).

²⁰⁰ o PAR estrutura-se em quatro dimensões: a gestão educacional; a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; as práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura e recursos pedagógicos.

coletivamente pelo município ou estado e sua implementação deveria ser acompanhada, diretamente, pelo Comitê Local de Acompanhamento nem sempre existente em âmbito municipal, fragilizando seu funcionamento.

Ressalta-se que no PAR a dimensão 1- *Gestão Educacional* que incorpora a gestão democrática como indicador de qualidade, nos dados da área intitulada “Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino”, é uma das cinco áreas que integram o eixo da Gestão Educacional. Na área da gestão democrática, os mecanismos ou espaços colegiados, a exemplo dos conselhos, são partes fundamentais, pois podem ampliar experiências democráticas, além de aproximar os cidadãos do governo local.

Para cada área que compõem o eixo da Gestão educacional no PAR, é apontada uma série de indicadores que retratam as necessidades e demandas que devem ser priorizadas. Dentre os indicadores que sustentam a construção da análise desta pesquisa, sinalizados pelo Decreto 6.094/2007, inclui-se a existência e o funcionamento de Conselho Municipal de Educação, e de Conselhos de Controle Social (Conselho do FUNDEB e de alimentação escolar), que são os colegiados que indicam a possibilidade da participação não apenas nas deliberações, mas, sobretudo, no acompanhamento e controle das políticas públicas. No âmbito da gestão educacional, especificamente na área da gestão democrática, as diretrizes do referido documento estabelecem que cabe aos entes federados, em Regime de Colaboração:

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino; XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso (BRASIL, 2007).

Os princípios do Decreto parecem associar-se tanto a construção de políticas quanto ao controle social, indicando a necessidade de transparência na gestão dos recursos públicos destinados à educação. (CAMINI, 2009). Todavia, ainda que tais princípios possam indicar uma gestão democrática dos sistemas de ensino, envolvendo as dimensões de acesso, permanência e garantia de uma educação de qualidade, estes por si só não se sustentam. A abertura de dispositivos facilitadores da gestão democrática, que sugerem a necessidade de abertura à participação através da garantia da Existência de Conselhos representativos da

comunidade escolar e da sociedade civil é limitada sendo preciso perceber que o sentido de participação e de democracia está em disputa (HELO, 2011).

Contudo, os Conselhos podem representar espaços de luta pela hegemonia da classe trabalhadora. Eles são espaços mediadores da participação popular na elaboração e na avaliação das políticas públicas da educação municipal cuja gestão não pode ser compreendida fora do contexto de classe em que ela se insere, uma vez que seus princípios ou parâmetros são resultantes da visão de mundo ou do projeto político ideológico defendido por aqueles que estão diretamente relacionados à visão de gestão. Concordamos com Gutierrez (2010, p. 30) quando afirma que é “por meio deles que se tem um mínimo de condições objetivas que propiciem avaliar a existência de mecanismos em que se possa manifestar a correlação de forças presentes no município e o afloramento dos conflitos e das contradições sociais”.

Diante desses pressupostos julgamos conveniente caracterizar o *locus* da pesquisa – o município de Marabá/Pa, de modo a explicitar brevemente suas características, em particular em termos educacionais.

3. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ A PARTIR DA ADESÃO AO PAR

O município de Marabá/PA está localizado na mesorregião sudeste do Pará, com uma população estimada de 257.062 habitantes, de acordo com o IBGE. De acordo com os dados do Censo Escolar/INEP/MEC, no ano de 2007, o município de Marabá apresentava uma demanda de 48.192 matrículas, distribuídos em 264 escolas, ressaltando que os dados são apenas referentes à matrícula nas escolas públicas.

No ano de 2014, o município apresentava a seguinte situação: educação infantil (creche e pré-escola) 9.155 alunos regularmente matriculados; ensino fundamental anos iniciais e anos finais: 42.511 alunos; e, ensino médio 12.389, correspondendo a 51.666 alunos atendidos apenas pelo Sistema de Ensino Municipal.

Quanto ao IDEB no município, temos a seguinte configuração, conforme apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 1- IDEB DE 2005 A 2013 EM RELAÇÃO AO BRASIL, PARÁ E MARABÁ

Ano/Projeção	BRASIL		PARÁ		MARABÁ	
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2005	3.4	3.1	2.7	3.2	2.7	3.1
2007	4.0	3.4	3.0	3.1	3.3	3.4
2007 Projeção	3.5	3.1	2.7	3.2	2.8	3.1
2009	4.4	3.6	3.6	3.4	4.0	3.7
2009 Projeção	3.8	3.3	3.0	3.3	3.1	3.3
2011	4.7	3.8	4.0	3.5	4.4	3.8
2011 Projeção	4.2	3.5	3.4	3.6	3.5	3.6
2013	4.9	3.8	3.8	3.4	4.3	3.7
2013 Projeção	4.5	3.9	3.7	4.0	3.8	4.0
2021	5.7	5.1	4.9	5.2	5.0	5.1

Fonte: Inep/MEC, 2012.

As análises do quadro permitem nos verificar que houve um crescimento gradativo do IDEB obtido pelo município de Marabá de 2005 até 2011. Em 2013, houve uma regressão e a nota caiu de 4.4 para 4.3 no 5º ano e de 3.8 para 3.7 no 9º ano, embora tenha superado a meta projetada. Quando se observa essa média comparando a nível estadual, verifica-se que no 5º ano até 2011, o município de Marabá estava à frente do estado na média geral. No 9º ano, a nota iniciou com 3.1 em 2005, em 2013 com 3.7, enquanto a média estadual foi de 3.4. Verifica-se então, que no 9º ano nem o município de Marabá nem o estado do Pará alcançou a meta projetada do IDEB que seria de 4.0.

A Diretriz XXVIII do Decreto 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece que o município deverá organizar “um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB” (BRASIL, 2007). No entanto, de acordo com uma das entrevistadas,

Na primeira reunião eles [membros do comitê] achavam que o PAR era uma coisa que ia servir pra eles. Que ia trazer recurso para o segmento deles. Quando eles viram que não era, que os recursos era só pra educação, eles não vieram mais nas reuniões. Conseguimos trazer uma juíza ainda uma vez, porque eles acham que o que é da educação não interessa pra eles, eles acham que só interessa pra a gente, aí o que foi que o MEC fez? Acabou criando um comitê só com o pessoal da Secretaria e os Conselhos municipais, como o Conselho Municipal de Educação, da alimentação escolar e do FUNDEB, que é de controle social e a equipe técnica, que é a equipe de trabalho que faz o diagnóstico, o levantamento de dados pra colocar no sistema. (TÉCNICO DA SEMED- INF. 1, 2015).

O relato acerca da elaboração do PAR em Marabá indica que este não se deu de forma democrática. Conforme analisa Antunes (2002), democracia exige comunicação e informação. Por isso não bastam os discursos favoráveis e o lançamento de campanhas, convidando a participação. É preciso ter um plano estratégico de participação e um cuidado especial com a comunicação. Se, de um lado, é dever da sociedade participar da gestão pública, por outro, ela tem o direito de ser informada, sobretudo no que diz respeito a tomada de decisões.

Essa análise leva-nos a refletir que o discurso da “qualidade” incorporado ou atribuído por meio da média pontuada pelo IDEB não significa que de fato seja uma educação de qualidade socialmente referenciada e, ainda, um resultado positivo no IDEB não é garantia de que há introdução de práticas democráticas nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, ainda que seu papel estratégico na política educacional brasileira esteja configurado como instrumento de monitoramento, *accountability*, governança e incentivo a novas práticas de gestão.

3.1 A gestão da rede municipal de ensino a partir da adesão ao PAR

O adesão ao PAR pelo município de Marabá foi formalizada no dia 26 de junho de 2008 (Termo de Adesão Nº 16608), com pouca discussão na rede municipal de educação de Marabá, envolvendo apenas alguns professores e técnicos lotados na Secretaria Municipal de Educação, dada a urgência que o MEC tinha naquele momento em concluir o plano. Conforme lembra a técnica de educação do PAR,

A primeira elaboração do PAR foi uma tragédia, chegou uma técnica da UFPA e disse assim: nós vamos elaborar o PAR. Em três dias nós elaboramos o PAR. Nem ela sabia orientar, nem nós sabíamos como era o processo. Eu sei que nós fizemos assim: juntamos uma equipe e fomos fazendo, já respondendo o diagnóstico, já fazendo as ações tudo junto e em três dias já estava tudo pronto pra mandar para Brasília. E nesse tempo, não era sistema, era tudo mesmo digitado, ela trouxe no CD a gente foi escolhendo o diagnóstico, marcando, imprimindo ela levou impresso. No segundo PAR já foi pelo sistema também, só que ela trouxe um impresso também pra a gente marcar, e depois de tudo marcado, tudo lido, é que a gente ia pro sistema pra marcar tudo lá. (TÉCNICO DA SEMED- INF. 1, 2015).

Nas informações apresentada no documento (PAR 2008-2011)²⁰¹, verifica-se uma certa contradição na pontuação atribuída aos Indicadores²⁰² de democratização no município de Marabá, no que se refere à utilização do critério de pontuação que avalia cada área, uma vez que, em alguns casos, cada indicador é avaliado de acordo com critérios previamente definidos. Esse fato gera conflitos quando uma pontuação reflete uma situação específica no município e a outra que apresenta a mesma situação, exibe uma situação diferenciada, conforme mostra o quadro e os itens a seguir, que trata da existência e funcionamento dos Conselhos de Educação.

Quadro 2. Descrição/pontuação dos indicadores de gestão democrática no âmbito do PAR de Marabá/Pa

DIMENSÃO Educacional	1. Gestão	Área 1- Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino.
2007-2011 Pontuação	2011-2014 Pontuação	Indicadores
4	3	Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)
4	3	Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
-	3	Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

3.2 Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação do município de Marabá está respaldado pela Constituição Federal de 1988, Artigo 211, que cria a prerrogativa dos municípios criarem seu Sistema Municipal de Ensino; na Lei Orgânica do Município de Marabá, artigos 261 e 264; na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, Artigos 14 e 18; na Lei Municipal nº 13.135/93, a qual cria o Conselho Municipal de Educação e a Lei Municipal nº. 17.149/2004 instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Marabá. O CME foi criado em 13 de junho de 1993, pela Lei Municipal nº 13.135/1993 (MARABÁ/CME, 1993). E sua criação precedeu a

²⁰¹ O PAR apresentou até o momento duas etapas: a primeira teve vigência de 2007 a 2011 e a segunda, de 2011 a 2014.

²⁰² A pontuação 4 indica que a situação é positiva, ou seja, não há necessidade de ações imediatas. A pontuação 3 aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos. A pontuação 2 mostra uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas que podem contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC. E a pontuação 1 revela que o município encontra-se em situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes, tendo como necessidade ações imediatas com possível apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

institucionalização do Sistema Municipal de Ensino, carecendo de delegação do Conselho Estadual de Educação do Pará, que ocorreu no ano de 1996.

Quanto as implicações do PAR, no que se refere a potencialização desse instrumento de democratização da gestão, verifica-se que o PAR pouco alterou a dinâmica de funcionamento e atuação desse Conselho, como relata uma das entrevistadas membro do Conselho Municipal de Educação.

O Conselho Municipal de Educação é anterior ao PAR. Ele é de 1993. Então quando o município aderiu ao PAR, já tínhamos isso tudo. Todos os conselhos [...] Conselho Municipal de Educação, Conselho da Merenda, Conselho do Fundef, depois, do FUNDEB, Conselho de Merenda escolar que hoje é Conselho de Alimentação Escolar. Então o PAR só pegou o que já estava sendo feito e organizou. Porque toda a nossa legislação é anterior ao PAR. (MEMBRO1 DO CME, 2015).

Um aspecto importante a se destacar é que, embora a diretriz do Plano de Metas aponta caminhos para a criação e funcionamento desse indicador, a própria legislação que trata especificamente da criação e composição desse Conselho limita a participação da sociedade civil, quando estabelece que cinquenta por cento da composição do conselho deve ser composta por membros do executivo municipal, conforme regimento do próprio CME.

I. Nove membros indicados pelo chefe do executivo Municipal, sendo que o secretário Municipal de Educação figura-se como membro nato do Conselho. II. Um representante das escolas particulares de Educação Infantil; III. Um representante das Universidades com atuação no Município. IV. Um representante do Sistema Estadual de Ensino, indicado pela 4ª URE. V. Dois membros indicados pelas organizações representativas dos trabalhadores em Educação. VI. Dois membros indicados pelas organizações representativas dos Estudantes. VII. Dois membros indicados pelo colegiado de pais. (SEMED/MARABÁ, REGIMENTO INTERNO DO CME).

A composição do CME implica um processo de correlação de forças, pois basta apenas o convencimento de mais um membro de outro segmento para que haja *quórum* e consequentemente deliberação favorável às ações que possam eventualmente beneficiar o executivo.

A presença do CME no município antecede o PAR, pois este foi implantado desde 18/06/1993, possuindo regimento interno. O texto retrata a escolha dos seus membros de forma democrática, zelando pelo cumprimento das normas em toda a rede e auxiliando a

Secretaria Municipal de Educação no planejamento e na distribuição de recursos. (SIMEC/PAR, 2008).

Por isso, no primeiro PAR (2007-2011), o Indicador “Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME),” recebeu a pontuação máxima, nota 4. No segundo PAR (2011-2014), a pontuação para o mesmo indicador decresceu para 3, com a justificativa seguinte:

O CME tem representações em todos os segmentos, zela, participa e auxilia a SME, porém desempenha suas funções com limitações, como a falta de um espaço físico adequado e meios de transporte para realizar o acompanhamento e inspeção nas escolas. (SIMEC/PAR, 2011).

Verificou-se pelos documentos que o indicador acima justificado embora tenha recebido uma pontuação em escala satisfatória, principalmente no PAR (2007-2011), com nota (4), sem ter gerado nenhuma ação, na realidade, manifestou-se fora de alguns dos critérios como se evidencia pelo conteúdo da justificativa do PAR (2011-2014), no qual decresceu sua pontuação para a nota (3).

Espera-se que, em função dos ajustes recomendados, esse indicador sirva como mediador na democratização da gestão, trazendo avanços significativos no que se refere às mudanças que o município requer, pois os Conselhos Municipais de Educação são organizações de representação da comunidade escolar e da sociedade civil que decidem o rumo da educação municipal.

3.3 Existência e funcionamento do Conselho Municipal de Alimentação Escolar

O Conselho de Alimentação Escolar de Marabá (CAE) foi constituído conforme o Artigo 26º da Lei Federal nº 11. 947, de 16 de Junho de 2009, o Artigo 26º, da Resolução nº 38, de 16 de Julho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Lei Municipal nº 17. 452, de 27 de Abril de 2011 e tem por finalidade: deliberar, fiscalizar e assessorar a Prefeitura Municipal na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, motivando a participação de órgãos públicos e da comunidade na consecução de seus objetivos.

No indicador “**composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)**”, o município de Marabá também recebeu a pontuação máxima, nota (4) no primeiro PAR (2007 – 2011) e se justifica da seguinte forma: “Foi implantado desde 18/06/2000, tem

Regimento Interno, fiscaliza a aplicação de recursos, zela pela qualidade da merenda escolar e está sempre atento as boas práticas sanitárias e de higiene” (SIMEC/PAR, 2008).

No segundo PAR (2011-2014), o mesmo indicador recebeu a pontuação (3), tendo, portanto, decrescido. No documento, se pode ler:

(3) quando o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é representado por todos os segmentos (conforme norma - Lei 11.947/2009); possui um regimento interno; as reuniões não são regulares; o CAE fiscaliza a aplicação dos recursos transferidos; acompanha, em parte, a compra dos alimentos/ produtos e a distribuição nas escolas; está parcialmente atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares (SIMEC/PAR, 2011).

Além do critério da pontuação (3), descrito acima, o documento também apresenta a justificativa:

O CAE tem desenvolvido seu trabalho de maneira quase independente, dependendo apenas da estrutura necessária para o seu funcionamento, que é de responsabilidade da Prefeitura. Na sua composição, a maioria dos conselheiros é representante da sociedade civil organizada, o que tem contribuído para um trabalho mais eficaz e livre de pressões das gestões que dirigem o município, uma vez que o conselho é regido por legislação específica (leis federal e municipal) (SIMEC/PAR, 2011).

Nota-se uma contradição no documento, no que se refere ao funcionamento do CAE, visto que a pontuação desse indicador decresceu em relação à anterior, pois, embora seja representado por todos os segmentos, possua um regimento interno e fiscalize a aplicação dos recursos transferidos, as reuniões *não* são regulares e o CAE acompanha, apenas *em parte*, a compra dos alimentos/produtos e a distribuição nas escolas. A pontuação indica também que o referido conselho está apenas *parcialmente* atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares. Ainda assim, aponta que não há necessidade de aperfeiçoamento das ações, já que a pontuação 3 não gera responsabilidade para o município.

Ainda que o CAE, assim como as demais instâncias de participação, seja regido por legislação específica, os relatos mostram que nem sempre essa relação se dá de forma harmoniosa. Quanto a informação de que “a maioria dos conselheiros é representante da sociedade civil organizada, o que tem contribuído para um trabalho mais eficaz e livre de

pressões das gestões que dirigem o município” (SIMEC/PAR, 2011), a realidade concreta, contradiz essa informação, na medida em que tenta impedir a concretização de algumas ações, mostrando-se ainda centralizadora, assistencialista e autoritária, conforme denuncia um dos entrevistados.

[...] nós passamos 04 anos “batendo cabeça” e sendo perseguido, aí quando a gente pode ver que essa participação pode ser bloqueada; eu tive muito desgosto na época que eu fui presidente do conselho [...] só pra você fazer uma ideia, quando eu fui presidente do CAE que a gente resolve bater de frente com a administração, a secretária do conselho, que trabalhava há 30 anos na merenda escolar, ela foi expulsa da merenda escolar, não foi devolvida, ela foi expulsa de lá, devolveram ela para a SEMED e depois colocaram à disposição da administração, outros servidores foram devolvidos ou remanejados pra outro lugar por pura perseguição [...] (MEMBRO 2 DO CAE, 2015).

Segundo Lira (2012, p. 60), o contexto histórico político brasileiro possui uma raiz cultural em que a relação entre Estado e Sociedade civil estabelece-se de várias maneiras, sendo algumas delas pautadas pelo patrimonialismo e pelo clientelismo, cujo fenômeno presente na história do país, tornou-se mecanismo de cooptação “ao fazer de um serviço que deveria ser público se transformar cada vez mais em interesse privado (p.56)”.

Na lógica da apropriação neoliberal, os conselhos instituídos apresentam como finalidade o cumprimento de funções definidas pela burocracia estatal, constituindo-se como esfera governamental de assessoria ao Executivo:

caracterizando-se, [portanto] como uma extensão do Executivo, legitimador de políticas, como a de municipalização do ensino. Esta concepção presente no Conselho assemelha-se ao movimento político que se utiliza da descentralização como desconcentração; a participação transformadora resume-se em participação controlada; a autonomia torna-se tutelada. Por fim, um colegiado, composto por segmentos da sociedade civil organizada, passa a referendar as decisões centralizadas (LIMA, 2001, p. 232).

Embora o Art. 29, do Regimento Interno do CAE, garanta que “as reuniões plenárias do Conselho serão abertas, na condição de ouvinte a quem interessar” (MARABÁ, 2013), nem sempre essa participação ou frequência nas reuniões, de fato, ocorrem. Dentre as várias dificuldades, um dos entrevistados revela que,

Essa questão da participação é complicada, porque quando as pessoas vão pro Conselho e não são ligadas a SEMED [...] quem está ligado a SEMED, tem essa vantagem de poder participar, de ser liberado[...] mas quem

trabalha nas empresas privadas, é muito difícil uma pessoa dessas, um pai que é membro do conselho, ir pra uma reunião [...] até quem é servidor público, pra participar, depende muito da boa vontade de quem está na gestão, porque todo mundo sabe que o exercício do mandato de conselheiros do CAE é considerado serviço público relevante, não remunerado, fica difícil participar ativamente (MEMBRO2 DO CAE, 2015).

Observa que essas limitações no que se refere a participação, criam forças heterogêneas no interior do próprio Conselho. Ou seja, o conselho abre possibilidades de consenso pela sua própria correlação de forças. Sem a representação das diversas forças, e sem considerá-las, a busca por caminhos/relações clientelistas pode parecer mais atraente, o que esvaziaria as decisões tomadas.

3.4. Existência e funcionamento do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como órgão de controle e acompanhamento e Controle Social, do município de Marabá (Conselho do FUNDEB), foi instituído pela Lei Municipal nº 17.228, de 28 de fevereiro, de 2007.

A dinâmica de composição do Conselho do FUNDEB segue o que está expresso na Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Nesse indicador “Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”, no primeiro PAR (2007-2011), com adesão do município de Marabá em 2008, não existe nenhum registro no documento, o que sugere ausência de pontuação.

No segundo PAR (2011-2014), o mesmo indicador recebeu pontuação (3). De acordo com a pesquisa realizada, o Conselho do FUNDEB não consegue exercer com efetividade as suas atribuições, ora em decorrência de ausência de infraestrutura de trabalho, ora por não possuírem pessoal com capacidade técnica para analisar as prestações de contas e demais documentos apresentados pelo Poder Executivo, conforme relata a membro entrevistada.

[...] se a gente for analisar as contas do ponto de vista do que está se apresentando em planilhas, não vai haver mesmo o que não ser aprovado, é

preciso uma análise mais ampla, então é assim se o governo diz que gastou tanto com folha de pagamento e tanto com manutenção, somente um olhar in loco, somente uma análise mais sucinta é que dá pra ter visibilidade se foi isso ou não e aí a gente não tem aparato sobre isso.

[...] Essa situação tem relação com os entendimentos que se faz da lei; a gente começou a ter clareza sobre isso quando o pessoal da controladoria geral veio aqui fazer as formações, aí eles foram abrindo os leques de visões e eles colocaram desse ponto de vista que enquanto órgão de controle social, a gente teria a responsabilidade sim, embora não tivesse expresso na lei de acompanhar todos os recursos ligados à educação, aí foi com base nesse informativo, atrelando alguns itens da lei dentro da perspectiva do que é um órgão de controle social que a gente informou a secretaria que a gente necessitava das informações inerentes à outras aplicações ligadas aos recursos da educação e não necessariamente do FUNDEB (MEMBRO DO CONSELHO DO FUNDEB, 2015).

O sentido do entendimento dado à legislação, bem como a complexidade das informações contábeis, abrem possibilidades para uma prestação de contas confusa, podendo se tornar uma arma em favor dos gestores, uma vez que a intenção principal do administrador público é sempre dificultar o trabalho dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social que, em sua grande maioria, não possuem membros com conhecimentos contábeis suficientes para atestarem a regularidade das contas postas sob sua análise.

A responsabilidade de oferecer a formação para esses sujeitos é do município. Contudo, verifica-se que não há investimento em formação para qualificá-los, principalmente porque dessa formação resultaria uma qualidade mais efetiva e atuante no que se refere a participação desses conselheiros. E nesse jogo de forças o executivo que seria o responsável por garantir essa formação teria de assumir os riscos que o empoderamento desses sujeitos traria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisa as influências e implicações do PAR na gestão da educação no município de Marabá/Pa, na atuação dos órgãos de controle social, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, por meio do estudo dos indicadores de democratização.

No tocante a esses indicadores, a pesquisa aponta que tais colegiados assumem categorias importantes para a organização da educação, sendo uma conquista histórica assegurada pela Constituição Federal de 1988, na qual a participação da comunidade é garantida. No entanto, a gestão ora assume características gerenciais, ora patrimonialistas,

com ênfase nos resultados, com fortes premissas nas orientações do PAR/PDE Plano de metas, ainda que haja um discurso acerca da gestão democrática.

Os canais de institucionalização que são os conselhos deliberativos e de controle social, que deveriam garantir a participação, têm limitação para se efetivarem como espaços democráticos por incidirem em “monitoramento”, indicando mais um espaço de controle das ações, conforme está regulamentado no PAR. Esse gerencialismo revela-se na gestão dos sistemas de ensino, à medida que o Plano mantém a centralidade das decisões no âmbito da União e apenas descentraliza/desconcentra a realização das tarefas.

Embora não se possa negar que por meio do PAR há um incentivo ao funcionamento desses conselhos, estimulando a participação da comunidade municipal e escolar, o que sinaliza para uma proposta de iniciativas democráticas, percebe-se que, por outro lado, eles pouco têm contribuído para a democratização da educação em Marabá. No sistema, os conselhos cumprem ritual de garantia dos repasses de recursos para o gestor sem que haja autonomia dos membros, conforme explicita seus fins – deliberativo, consultivo e fiscalizador, zelando pela burocracia e, muitas vezes, validando as prestações de contas do governo.

Por fim, validamos a experiência de implementação do Plano de Ações Articuladas – PAR- na rede municipal de Marabá/PA como premissa de planejamento das ações educacionais que abrangem diversas dimensões, mas no tocante à democratização é preciso repensar os espaços e redefinir seus funcionamentos como requisito de melhoria da educação municipal. Porém, ao explicitarmos as reais funções que têm assumido tais Conselhos na rede de ensino de Marabá/PA, não o descaracteriza como indicadores de gestão democrática, mas o aperfeiçoamento destes exige a participação e a autonomia dos seus membros nas decisões atinentes as funções.

REFERÊNCIAS

ANTUNES Ângela. **Aceita um conselho?** Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1997.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

_____. MEC. **Relatório Público do Município Marabá do Estado do PA**. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico>. Acesso em: 15/06/ 2016.

_____. MEC. **Relatório Público do Município Marabá do Estado do PA**. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2011. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico>. Acesso em: 15/06/ 2016.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A Municipalização do ensino no município de Altamira/Pa e suas implicações para a democratização educacional**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS. 2010.

HELO, Liane Bernardi. Conselhos escolares: A possibilidade do exercício da democracia. In **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do estado: implicações para a redemocratização da educação**. PERONI Vera Maria Vidal e Rossi Alexandre José (org.). Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, UFPEL, Porto Alegre 2011.

LIRA, Rodrigo Anido. **Representação, Participação e Cooptação nos Conselhos municipais em Campos dos Goytacazes**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2012.

MARABÁ/PA. **Lei nº 13.135 de 18 de junho de 1993**, que dispõe sobre a regulamentação do Conselho Municipal de Educação do Município de Marabá. Documento Publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Marabá em 18 de junho de 1993.

_____. **Lei Municipal nº 17.228 de 28 de fevereiro de 2007**, que institui o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB - Marabá –PA. Documento Publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Marabá em 25 de setembro de 2007.

_____. **Lei Municipal nº 17.452 de 27 de abril de 2011**, que revoga a Lei Municipal nº 16.538/2000 e autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho de Alimentação Escolar – CAE. Documento Publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Marabá em 27 de abril de 2011.

_____. **Lei municipal nº 17.540, de 06 de julho de 2012**, que institui o Plano Municipal de Educação do município de Marabá-Pará, para o decênio 2012-2022 e dá outras providências. Documento Publicado no Painel da Prefeitura Municipal de Marabá em 06 de julho de 2012.

_____. **Lei Municipal nº 36 de 20 de julho de 2001**. Câmara Municipal de Marabá. Lei Orgânica do Município de Marabá. Aprovada na Câmara Municipal de Marabá em 28 de dezembro de 2000.

_____. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Marabá**. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 12 de maio de 2005.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS: MEMÓRIAS DE AVALIADORES EDUCACIONAIS

Luzenir Poli Coutinho da Silveira²⁰³

Rosilene Lagares²⁰⁴

RESUMO: Este artigo visa narrar memórias de construção da(s) meta(s) e estratégia(s) relativa(s) à gestão democrática da educação pública em Planos Municipais de Educação (PME) do Tocantins, na visão de Avaliadores Educacionais designados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE/MEC), observando se as narrativas desse processo sinalizam a previsão de condições e mecanismos institucionalizados para a efetivação desse princípio em uma perspectiva de intervenção ativa e com base nas especificidades locais ou se foi um processo que apenas replicou o que está estabelecido na meta dezenove do PNE. Para esse fim, foram realizadas entrevistas de História Oral a três dos nove Avaliadores no Tocantins, que atuaram no período de 2013 a 2015. Utilizou-se, como enfoque temático, o debate e o tratamento que os sujeitos responsáveis pelo processo de planejamento nos Municípios tocaninenses deram à meta dezenove do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Como resultado parcial da pesquisa, observou-se que a previsão de mecanismos para efetivação da gestão democrática, na perspectiva participativa, é incipiente e que meta dezenove do PNE foi, de certo modo, referendada em PME tocaninenses sem maiores questionamentos e propostas locais. Palavras chave: Educação nos territórios municipais tocaninenses. Educação municipal. Planejamento da educação. Política pública educacional. ObsSPE.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação pública é um princípio estabelecido no art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reiterado nos arts. 3º e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), a definiu como princípio (art. 2º, inciso VI) e como método, pois em seu art. 8º, § 2º, estabeleceu que a comunidade educacional e a sociedade civil deveriam ter ampla participação na construção dos planos decenais de educação a serem aprovados no prazo de um ano da publicação da referida lei.

²⁰³ Mestranda em Educação pela UFT. Membro do Grupo de Pesquisa da Rede Mapa (Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino) e do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE). luzenirpoli@yahoo.com.br.

²⁰⁴ Doutora em Educação pela UFG (2007)). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora do Subgrupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na UFT e, no Tocantins, do Projeto de Pesquisa da Rede Mapa e do ObsSPE.

Neste artigo, temos o objetivo de narrar memórias de construção da(s) meta(s) e estratégia(s) relativa(s) à gestão democrática da educação pública em Planos Municipais de Educação (PME) do Tocantins, na visão de Avaliadores Educacionais designados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE/MEC), ainda, analisar se as narrativas desse processo sinalizam avanços no que se refere à previsão de condições, instrumentos e mecanismos para a efetivação desse princípio ou se replicaram o que está estabelecido na meta dezenove do PNE. Nesse percurso, realizamos estudos teóricos relativos ao uso da história oral, com autores como Alberti (2005) e Portelli (1996), revisão bibliográfica e documental para contextualização e compreensão do objeto de estudo.

Serão utilizadas entrevistas de história oral realizadas a três dos nove avaliadores educacionais designados pela SASE/MEC, para acompanhamento dos PME no Tocantins. Esses três técnicos acompanharam cerca de setenta municípios, no processo de construção de seus planos. A escolha desses partícipes tem como amparo os requisitos expressos por Alberti (2005, pp. 31 e 32), ou seja, o “significado de sua experiência”, sua “possibilidade de elucidação” e o “papel estratégico” que ocuparam no processo de construção dos planos decenais dos municípios tocaninenses.

O trabalho dos pesquisadores Lagares, Sousa, Mesquita e Cavalcante, publicado em 2015, na Revista Interações (nº 35, pp. 75-86) apresenta “aspectos da trajetória sociopolítica deflagrada em 2013 pelo MEC/Sase para a política de elaboração ou adequação dos PMEs no estado do Tocantins, com as possibilidades de efetivação do regime de colaboração e da gestão democrática”. As informações foram colhidas pelos referidos pesquisadores por meio de análises bibliográficas e documentais. Esse percurso histórico foi também abordado, posteriormente, com outros detalhamentos, na pesquisa desenvolvida por Lagares e Sousa, apresentada na Universidade Federal do Tocantins, em 2015. Contudo, este artigo, de natureza descritiva e qualitativa, ao utilizar a história oral agrega a vivência aos trabalhos já realizados. Esta, por sua vez, constitui-se potencial a ser explorado, tanto no que se refere ao passado que é contado, quanto à própria narração. Entendemos que, como sinalizam Alberti (2005) e Portelli (1996), o diálogo entre o oral e o escrito se constitui um aspecto enriquecedor a ser observado.

Estruturamos o artigo em três seções: na primeira seção, delimitamos o marco conceitual adotado e alguns contextos que podem colaborar para uma melhor compreensão das narrativas dos depoentes; na segunda, apresentamos sucintamente o contexto

tocantinense como forma de melhor compreender o espaço/tempo em que as narrativas ocorrem; na terceira, apresentamos algumas memórias acerca da construção dos planos decenais de educação no Tocantins e, mais precisamente, do tratamento dado à meta e às estratégias relacionadas à gestão democrática. Por fim, a partir das discussões provocadas no desenvolvimento do trabalho, fazemos a conclusão deste trabalho que não tem a pretensão de esgotar em si a temática abordada.

1. CONCEITOS E CONTEXTOS: OLHARES PARA CLARIFICAR A ESCUTA

A escuta da memória de construção das metas e estratégias de gestão democrática nos Planos Municipais de Educação do Tocantins requer a compreensão de alguns conceitos e contextos. Pormenorizando o nosso objeto, firmamos a concepção de que um plano de educação é um documento que busca a racionalidade com foco na concretização do valor social da educação (SAVIANI, 1999). A gestão, por sua vez, é um processo contextualizado que, para ser democrático, necessita da participação da sociedade.

Esclarecemos que, no contexto deste artigo, aderimos à compreensão de Bordenave (1985) de que participar requer condições, mecanismos e espaços para que a sociedade discuta e delibere, com autonomia e efetividade, em todas as etapas da política pública. Conforme Bordenave (1985), a participação é que possibilita o envolvimento das pessoas na transformação político-social.

Relembramos que a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010 objetivava a discussão e aprovação do PNE vigente, considerando o vencimento do prazo do PNE anterior, em 2011. Contudo, de acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (*Apud* Lagares e Souza, 2015) a proposta do Governo Federal, encaminhada ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, “não refletiu o conjunto de decisões da Conae”. Uma série de emendas é apresentada ao documento e, mediante tencionamentos político-partidários e de interesses diversos, a aprovação do PNE se arrasta até junho de 2014, definindo que Estados e Municípios teriam o prazo de um ano para a aprovação ou revisão de seus planos decenais e, ainda, que essa construção deveria acontecer com “ampla participação” da comunidade escolar e da sociedade civil (Lei nº 13.005/2014, art. 8º, § 2º).

É importante observar que, no que se refere à gestão democrática, no PNE aprovado, se destacam o art. 9º que determina o prazo de dois anos para que Estados e Municípios aprovem lei específica disciplinando a efetivação desse princípio em âmbito local, e a Meta

19, com a seguinte redação: “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.”

O texto da meta apresenta termos vinculados à meritocracia junto à consulta à comunidade escolar. A interpretação quanto a ser um processo misto com avaliação técnica associada à eleição do Gestor(a) Escolar é uma inferência possível, mas não única. Sem especificação explícita, a redação da Meta dá margem à compreensão, inclusive, de uma consulta pública que não seja necessariamente a eleição.

2. O CONTEXTO TOCANTINENSE

A Constituição do Estado do Tocantins (TOCANTINS, 1989) não menciona a gestão democrática do ensino. Esse princípio é mencionado, de forma incipiente, nos arts. 27, 71 e 72 da lei que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, Lei Nº 2.139, de 3 de setembro de 2009 (PALMAS, 1989).

No Plano Estadual de Educação (TOCANTINS, 2007), vigente até julho de 2015, a gestão democrática é mencionada na estratégia 10.3.6 que trata da nucleação das escolas do campo; na 10.3.7 prevê a articulação “com a comunidade escolar, entidades e movimentos sociais, o desenvolvimento da política educacional para o campo, por meio da gestão democrática, com ampla participação na elaboração, execução e acompanhamento da Proposta Curricular e do Projeto Político-Pedagógico”. Na introdução da meta 12, mais uma vez a gestão democrática é mencionada, dessa vez vinculada à transparência e controle social da gestão de recursos financeiros.

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), Lei nº 2.859, de 30 de abril de 2014 (TOCANTINS, 2014), art. 38, inciso III, previa uma comissão para definir critérios para a elaboração de normas aplicadas ao processo de eleição direta de dirigente das escolas públicas estaduais.

Em 8 de julho de 2015, um novo PEE é aprovado por intermédio da Lei nº 2.977 (TOCANTINS, 2015a) e, em conformidade com a meta 19 do PNE, estabelece na Meta 22 que o Estado deverá “assegurar, em regime de colaboração com a União, recursos e apoio técnico, para, no prazo de 01 (um) ano de vigência, efetivar a gestão democrática da

educação, associada a critérios técnicos e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais” .

Então, uma iniciativa de eleição de diretores se dá em 1º de dezembro de 2015, com a publicação, no Diário Oficial nº 4.510, do Edital nº 0058/2015, dispondo “sobre o Processo de Efetivação da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino do Tocantins, conforme os critérios de competências técnico-profissionais, para a função de Diretor de Unidade Escolar”. (TOCANTINS, 2015b).

Em 17 de janeiro é aprovado, em sessões extras, um Decreto Legislativo²⁰⁵ nº 211 (TOCANTINS, 2015c) sustando o edital; e, na mesma data, é aprovado um projeto de lei revogando o dispositivo do PCCR, que dispõe sobre a eleição direta de diretores e vice-diretores de escolas públicas (TOCANTINS, 2015d).

3. PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO TOCANTINS: ALGUMAS MEMÓRIAS

3.1. O INÍCIO DO PROCESSO

Em 2011, após a realização da Conae 2010, é criada a SASE, “como uma demanda clara da CONAE 2010”, tendo como função primordial o “desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE”²⁰⁶.

Em 2013, considerando que o Projeto de Lei do PNE (BRASIL, 2010) já dispunha sobre a necessidade e o prazo para a elaboração e/ou adequação dos Planos Decenais de Educação, a SASE constitui e coordena uma Rede de Assistência composta de técnicos das três esferas governamentais.

No Tocantins, cumprindo com a quantidade definida pela SASE/MEC, que era de 25 municípios por técnico, a equipe é constituída com nove AE: um Coordenador, dois executivos e seis técnicos. Os seis últimos ficam responsáveis por “orientar, acompanhar, supervisionar e apoiar os cento e trinta e nove Municípios do Estado” (LAGARES, SOUSA, CAVALCANTE e GOMES, 2014, p. 13).

Em sua dissertação de Mestrado, Sousa (2015, p.109-110) descreve que:

²⁰⁵ Embora tenhamos a cópia do Decreto Legislativo nº 211, aprovado em 17 de dezembro de 2015, que “susta o edital 58/2015”, não encontramos sua publicação no Diário Oficial do Estado.

²⁰⁶ Texto redigido com base na apresentação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, no site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino—SASE/apresentação>, acesso em 10 mar./2016, às 18h7)

No Estado do Tocantins, antes que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) tivesse sido sancionado, ainda no ano de 2013, um Projeto Piloto foi organizado de forma a iniciar o trabalho da rede de assistência técnica (TOCANTINS/SEDUC/UNDIME, 2013).

[...]

Acompanhando as orientações nacionais de atender a Municípios específicos, definidos por critérios —populacionais, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDH – Índice de Desenvolvimento Humano (TOCANTINS/SEDUC/UNDIME, 2013, p. 10), no Tocantins é encaminhado convite aos Municípios que atendessem a esses critérios para fazerem parte do Projeto Piloto de elaboração e/ou adequação de PMEs, formalizado por meio do Ofício nº 105, de 28 de agosto de 2013 (UNDIME, 2013).

No projeto piloto são atendidos apenas treze municípios tocaninenses: inicialmente, Araguaína, Porto Nacional, Colinas do Tocantins, Miranorte, Pedro Afonso, Cariri, Monte Santo, Recursolândia, São Felix, São Bento; e, inseridos no decorrer do processo, Miracema, Paranã e Santa Maria (SOUSA, 2015).

A Secretária Executiva da Undime, primeira Avaliadora Educacional (AE1) entrevistada para esta pesquisa, narra que antes mesmo da iniciativa provocada pela SASE, a presidente da Undime constituiu um grupo de trabalho na Regional de Colinas para orientar e acompanhar na elaboração e/ou adequação de seus PME:

... Eu acompanhei esse trabalho pela Undime, desde 2013, que nós viemos fazendo esse trabalho, é, ou até antes mesmo da fase inicial, houve um grupo de trabalho de uma regional, a regional de Colinas que surgiu por meio da presidente da Undime... Na regional de Colinas ela fez um trabalho de orientação e acompanhamento junto aos municípios, e posteriormente quando veio o trabalho da Sase, foi 2013 também. A gente já começou trabalhar, eh... mais em 2014 e 2015. (*ipsis verbis*, AE1, 2015)

Em Brasília, no período de 16 a 19 de julho de 2013, foi realizada a 1ª Capacitação dos AE (BRASIL, 2013, apud SOUSA, 2015, p.111), tendo a participação de técnicas da Assessoria aos Municípios da Secretaria de Estado da Educação. “O trabalho referia-se ao — **assessoramento** aos estados, Distrito Federal e municípios na elaboração/adequação dos planos de educação. Uma capacitação destinada aos Estados que já possuíam o PEE aprovado em instrumento legal publicado”. (SOUSA, 2015 p.112, grifo do autor).

A segunda Avaliadora Educacional (AE2) relata que ficou com a orientação de cerca de vinte e cinco municípios das regionais de Araguatins e Tocantinópolis, na região do Bico

do Papagaio. Em seu depoimento, afirma: “Desde 2013 o trabalho iniciou, eu já entrei na segunda formação de 2014 e até a conclusão em 2015”.

A terceira Avaliadora Educacional (AE3) lembra que exerceu o trabalho em cerca de vinte e um municípios, nas regionais de Arraias, Miracema e Pedro Afonso. Desdobrava-se, entre eles, utilizando estratégias diversas:

(...) a gente organizava em forma de polos; então, eu conseguia fazer; eu pegava a sede para ficar sendo o meu polo, e aí eu trazia os municípios. Por exemplo, Miracema tem sete municípios direcionados a ela, aí eu fazia o encontro em Miracema, encontro de três dias e trazia os municípios para aquela, para aquele polo, né. Fazia um momento único com todos eles, aí depois eu ia fazendo, ah... por exemplo: eu pegava meio período para atender um só município, outro período para atender o outro município, porque eles diferenciam, né, os elementos trabalhados dessa forma. (*ipsis verbis*, AE3, 2015)

Apesar de haver um esforço em traçar estratégias para o acompanhamento e apoio às Equipes Técnicas, a quantidade de AE em relação ao total de 139 municípios aparece como dificultador do trabalho. Além disso, embora o PNE tenha induzido os municípios a elaborarem os seus PME, ao determinar o prazo de um ano para a construção dos planos decenais, pode ter produzido um aligeiramento prejudicial a um processo de planejamento consciente e democrático.

3.2. CONSTRUÇÃO DE METAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM PLANOS TOCANTINENSES

A maioria dos municípios seguiu a metodologia descrita no Caderno de Orientações da SASE/MEC (BRASIL, 2014), para elaboração do PME. Segundo a referida publicação, era “indispensável” que uma Comissão representativa da sociedade realizasse um “amplo e qualificado debate sobre a proposta de PME”. Essa comissão poderia ser o Fórum ou o Conselho Municipal de Educação, caso eles tivessem a representação dos diversos segmentos. Contudo, a responsabilidade pelo levantamento dos dados educacionais e pela elaboração da proposta de Documento Base era de uma Equipe técnica “capaz de fazer o levantamento dos dados educacionais e de elaborar uma proposta de Documento-Base a ser oferecido e **validado** pela Comissão antes da **ampla divulgação** e do **debate público**” (BRASIL, 2014, p. 6, grifos nossos).

Em seus depoimentos, as três AE narram que as discussões se iniciaram no âmbito das Equipes Técnicas, seguindo para as Comissões e, posteriormente às audiências públicas. Contudo, ainda é preciso verificar se todos seguiram esse trâmite. O tema principal, relativo à gestão democrática, segundo afirmam as AE, era a eleição de diretores.

A AE1 (2015) contextualiza:

Porque **quando se fala de gestão democrática da escola, é que envolve, pelo nosso perceber, a questão política na gestão municipal**, e que na maioria dos casos é o Prefeito que indica o gestor da escola. É, são considerados cargos de confiança e gerou bastante discussão em relação a isso aí, e até um pouco de resistência por parte de alguns. É... algumas equipes de municípios, é, analisando que eles estariam até perdendo tempo porque a gestão não iria aceitar, **por que esse cargo geralmente é indicação política. É como se fosse um benefício em troca de campanhas políticas**, mas eu considero que foi positivo porque, na maioria dos casos, eles não olharam por esse lado e sim pela gestão democrática, em que realmente haja participação da comunidade escolar, da comunidade externa, na escolha desse gestor. (*ipsis verbis*, AE1, 2015, grifos nossos)

A AE3 (2015) confirma os encaminhamentos consoantes às orientações nacionais e compartilha sua percepção de que os membros da Comissão já vislumbravam, na dinâmica do trabalho, uma forma de democracia.

(...) a gente é, oficializava a comissão e depois de oficializar essa comissão a gente fazia as audiências públicas nos municípios conforme eu falei, né, dividido por município, e dentro dessas audiências públicas (...) eles agradeciam e elogiavam bastante o trabalho, a dinâmica do trabalho, porque **eles já enxergavam ali um passo além para trabalhar não as outras estratégias, mas especificamente o da gestão democrática que já era uma democracia, já era uma forma**. (*ipsis verbis*, AE3, 2015, grifos nossos)

Se por um lado as orientações nacionais deram rumo para que o trabalho de construção fosse realizado, por outro, pode ter enquadrado em demasia o processo de elaboração do PME e, no caso em análise, da(s) meta(s) e das estratégias relativas à gestão democrática. Essa é uma inferência que se faz com base nos depoimentos das três AE entrevistadas que afirmam que pouca coisa se diferenciou da redação nacional, nos PME aprovados.

[...] as metas, elas são nacionais né, daí posta dentro de uma lei maior, que é o Plano Nacional, então dentro das metas eles não poderiam mexer, ela permanecia conforme está, exceto aquela que era direto do Distrito Federal, então a gente podia estar trabalhando, remodelando, mas sem fugir do foco, o objetivo tem que ser o mesmo. Agora, as estratégias sim, as estratégias cada município criou a sua, tanto é que nós trabalhávamos muito para não

deixar, não era nem conscientização não, era um trabalho assim, de impacto mesmo, que a gente queria que a equipe se sentisse assim impactada de não deixar fazer consultoria...(ipsis verbis, AE3, 2015)

... assim, não difere da meta nacional nem das estratégias. Eles acrescentaram muito a questão do portal da transparência, embora já tenha lá na outra meta. (ipsis verbis, AE2, 2015)

A composição de uma Equipe Técnica e de uma Comissão representativa da sociedade em muitos municípios do Tocantins era quase impossível. Nos municípios pequenos, a carência de técnicos e a pouca compreensão sobre o processo fez com que, de certo modo, houvesse um processo com pouca reflexão. Além disso, a política partidária também se fez presente como entrave ao trabalho. Em sua narração, a AE1 explana a percepção de avanços ocorridos e de fatores que, de alguma forma, reforçaram a tendência de repetir o que estava posto na redação do PNE sem uma análise mais aprofundada:

Olha, praticamente a gente não consegue visualizar a situação diferente, porque os municípios seguiram a lógica do PNE[...]

A dificuldade é que, em virtude dos municípios terem... faltarem equipe técnica; em alguns casos existe apenas o Secretário Municipal de Educação e mais um técnico, e isso você imaginar: **criar equipe técnica, criar comissões nessas situações é muito complicado, é muito difícil e isso se tornou fragilizado**. Nós temos, situações em que o município praticamente pegou as metas nacionais e colocou no seu município, sendo que quando você lê o documento você vê que esse documento não vai, é, ser efetivado no município, não tem como ele ser executado. Mas **o avanço que eu vejo foi o envolvimento dos municípios, dos Dirigentes Municipais da Educação, da comunidade na elaboração do documento, mesmo em muitos casos sem eles entenderem**, né, realmente, o quê que é, mas **eles conseguiram compreender que esse documento iria melhorar ou vai melhorar a educação do seu município**, então nesse sentido eu considero, é, positivo. Agora, meta, estratégias ou a meta criada pelo município, praticamente não existe (...) porque em alguns casos a equipe técnica, comissão, estavam pensando, imaginando que esse plano era um plano do Prefeito. **Então, eles não queriam fazer, decidiram não fazer por questões políticas...**(ipsis verbis, AE1, 2015, grifos nossos)

A AE2 (2015), ao narrar a forma como se deram as discussões da meta e das estratégias relativas à gestão democrática nos municípios em que atuou, revela outro conflito engendrado na gestão da educação e, por que não dizer, nas estruturas de poder do Tocantins e outros Estados brasileiros: a autonomia da Secretaria da educação na gestão dos recursos vinculados. Esse foi, segundo relata, um dos maiores questionamentos relativos à Meta 19.

Basicamente seguindo a meta nacional e, assim, o que foi mais discutido foi a questão da estratégia que trata da seleção para diretores escolares. Essa foi a que deu mais discussão no município e a questão do recurso. **Quem faz a gestão do recurso na educação não era o Secretário de Educação do Município, não temos nenhum município que o Secretário de Educação é quem faz a gestão, nos demais, todos são ou o secretário de administração ou o próprio Prefeito.** O Secretário de Educação mesmo não tem acesso a esse recurso.

[...]

A maioria dos Secretários de Educação, eles cumprem com sessenta por cento do Fundeb e, mas assim, outra pessoa que faz a gestão desse recurso. Tem Secretário de Educação que...eles não sabiam nem que existia outro recurso para educação que não fosse o Fundeb. E há prefeitos que dizem: “Você faça a gestão dos sessenta por cento do Fundeb que os quarenta por cento eu faço!” E os secretários de educação muitas vezes omitem, e aí fica por isso mesmo, ele quer se manter no cargo e o Prefeito é quem dita o quê que eu vou gastar, com o que eu vou gastar. E você resolva os seus sessenta por cento, é assim que ele fala. E embora ele não faça, porque os sessenta por cento fica só na folha de pagamento, né. (...) Não tem... **o secretário de educação não tem autonomia, em muita totalidade, ele não tem autonomia. Se o secretário não tem, imagina o diretor da escola.** (*ipsis verbis*, AE2, 2015, grifos nossos)

A três entrevistadas trazem à memória que a eleição de diretores foi o ponto nevrálgico das discussões, no que se refere à gestão democrática. Havia uma preocupação em assegurar que só pudessem ser eleitos os servidores estatutários, evitando as interferências político-partidárias. A AE1 (2015) relata que “tiveram o cuidado de mencionar que seriam profissionais da área da educação, de preferência com perfil adequado para a gestão ou com formação específica”. A AE3 (2015) narra que, nas discussões, alguns defendiam a “valorização da pessoa que trabalha na instituição por mais tempo de serviço”.

A AE2 (2015) depõe que nos municípios em que atuou, o embate em relação à meta de gestão democrática veio do Sindicato dos Trabalhadores do Tocantins (Sintet), que tentou mover do texto a meritocracia.

Quando o sindicato vai discutir, ele quer mais é a seleção por eleição e sem essa questão de mérito. A maioria dos municípios colocou sim, depois votou e o Prefeito sancionou com a seleção por mérito e eleição direta. Mas, assim, nas discussões você percebe que **o sindicato, assim... ele se posiciona muito em relação a ser só a eleição, eleição direta, deixar essa questão de mérito.** Eles até querem que seja um professor de carreira do município, mas não observada a questão do mérito, é eleição, aquele que tiver maior popularidade é que seria o diretor. Mas a maioria dos planos aprovados mesmo foi questão como mérito também. (*ipsis verbis*, AE2, 2015, grifos nossos)

A questão posta, no que diz respeito ao texto da Meta 19 do PNE, e que aparece nos PME de municípios do Tocantins, é que não se refere a um processo misto em que há uma avaliação com critérios técnicos e eleição, mas utiliza a consulta pública associada à palavra “mérito”.

Freitas (2012) destaca que a meritocracia “está na base da proposta política liberal. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um.” A ênfase da gestão, nessa perspectiva, considerada seria o controle do processo para garantir certos resultados “mensuráveis”.

3.3. MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

No levantamento de dados e nas discussões realizadas, tanto nas Comissões e Equipes Técnicas, quanto nas audiências públicas, realizadas em 2014, fica expressa a fragilidade da educação tocantinense em relação às condições, mecanismos e instrumentos de gestão democrática. Segundo as narrativas das três AE depoentes, em vários municípios, os conselhos escolares e Conselhos Municipais de Educação apesar de criados, efetivamente, não existem ou não atuam como deveriam atuar. A falta de informação, de condições estruturais e de formação é apontada pela AE1 como um problema a ser transposto:

...se percebeu que em vários municípios não consta, não, não existem conselhos municipais. É... não existem conselhos efetivados, né?! Conselhos escolares não são efetivados, apesar de serem criados, eles não atuam como deveriam atuar, por falta de...de formação. Por falta de informação, na indicação do conselheiro, em muitos casos, o conselheiro, ele faz parte do conselho mas ele não é informado porque ele está naquele conselho, qual é a função do conselho, mesmo (...) Eles não tem acesso a esse recurso como a internet, computadores disponíveis com internet pra eles fazerem esse curso e as vezes ele acaba fazendo um curso que não venha atender às necessidades, à função dele. (*ipsis verbis*, AE1, 2015)

A AE2 acrescenta que, nos município em que atuou, um dos mecanismos entendidos como parte da gestão democrática e que esteve bem presente nas discussões foi o portal da transparência.

... a gestão do recurso feita pelo gestor da educação, a criação dos conselhos, o funcionamento desses conselhos, assim, não difere da meta nacional nem das estratégias. Eles acrescentaram muito a questão do portal da transparência, embora já tenha lá na outra meta. Na vinte, se eu não me engano, fala do portal da transparência, eles colocaram muito essa gestão

democrática com participação de pessoas, mas também com transparência na gestão.

[...]

eles falaram muito da questão do portal da transparência e, assim, para implantar a gestão democrática, a criação da lei de gestão democrática, como que esse recurso vai ser gerido, os conselhos que dão sustentação a essa gestão e, assim, é basicamente isso. E o acompanhamento da sociedade, eles colocaram muito que a sociedade vai acompanhar, que vão criar... todos os municípios colocaram a criação do conselho de educação, colocaram a questão da criação do fórum de educação Então, assim, vontade tem, a gente não sabe se realmente vai efetivar...(ipsis verbis, AE2, 2015)

É possível perceber, nos relatos, uma clara vinculação entre transparência, controle social e gestão democrática. Esse vínculo pode ser entendido como defesa daquilo que integra esse princípio constitucional ou como defesa de uma gestão democrática instrumental, ou seja, apenas como mecanismo de controle e fiscalização do uso dos recursos financeiros. Neste caso, a sociedade ficaria excluída das demais fases da política educacional.

3.4. PARTICIPAÇÃO

Segundo relatam as AE entrevistadas, no Tocantins, os professores e Dirigentes Municipais de Educação foram os mais participativos na construção dos PME. É expresso um anseio de se sentir parte do que está acontecendo, um desejo de decidir e de fazer com que a educação melhore. Esse afã esbarra na insegurança em “dizer”, havendo pouca compreensão do debate, muitas vezes polarizado, em linguagem especializada utilizada pelos profissionais da área.

Houve a participação de muitos pais, de entender a escola, de pensar que eu estou planejando a escola que eu quero pro meu filho, eu estou participando disso, embora as vezes eles nem compreendam direito o que está acontecendo, mas ele sabe que ele está participando, que ele está ajudando (...) senti muita vontade das pessoas de quererem (...) A prática, ela começa bem com a participação das pessoas na construção. O município de Augustinópolis, por exemplo, o município participou bastante, a audiência que era para durar um dia, não conseguimos fechar em um dia (...) e acabou sendo em dois, assim com muita participação, os professores, os pais, alunos, pessoas da sociedade... foi um município que eu senti destaque, sabe, de participação mesmo das pessoas. “Eu quero participar, eu quero entender o quê que tá acontecendo, eu quero saber qual é o funcionamento disso”. E você percebia que era até por curiosidade que muita gente estava lá, mas foi uma participação muito grande das pessoas do município de Augustinópolis. (ipsis verbis, AE2, 2015)

As audiências públicas para debate e aprovação do Documento Base do PME, na maioria dos municípios, se deram em um dia; e, às vezes, menos que isso. Por isso, a AE2, ao falar sobre essa percepção de que as pessoas queriam participar, destaca Augustinópolis, dentre os municípios que acompanhou.

Lembramos que a participação é um processo formativo e muitas vezes se vê inviabilizada pela forma enrijecida pela qual ocorre ou por interesses diversos daqueles que deveriam visar o “valor social” da educação.

A AE3 rememora casos em que o cerceamento da participação aparece:

...eu tive um município que a gente fez a; publicou a portaria com o nome de seis pessoas, só que esse plano estava sendo feito por uma única pessoa. (...) Quando eu cheguei até lá, ela reclamou bastante disso porque que estava sendo, assim, né...falando que **estava no trabalho sozinha**, aí eu perguntava pra ela **e ela alegava a situação de politicagem dentro do município**, não podia, é “babado” feio, mas eu vou te falar. **Não podia fazer porque, se fizesse assim, por exemplo, se colocasse orçamento alterado podia pesar para o Prefeito, outras coisas** (...) principalmente na gestão e na valorização profissional, deu problema porque quando o plano chegou nas mãos do Prefeito que era para funcionária ler, o quê que ele fez? Ele sancionou a lei com ressalva. Aí, não pode ter plano com ressalva, ou ele é ou deixa de ser, né. Daí eu fui até lá, o MEC mandou, até lá para tentar resolver a situação. **Então, é muita politicagem. Aí alegava o quê? “Porque isso aqui vai me queimar depois” Eles alegavam isso pra mim: o receio, o medo de ter que arcar com os recursos financeiros.** (*ipsis verbis*, AE3, 2015, grifos nossos)

Angus (2001) afirma que há casos em que a conexão entre a comunidade escolar e a gestão central existe apenas de modo instrumental, pois as decisões em nível local são enquadradas sob orientação da política local, estadual ou mesmo nacional. Assim, é uma participação limitada e outorgada de cima e dentro de uma estrutura de controle.

Com raras exceções, nos municípios tocantinenses, as propostas para a composição das metas e estratégias de gestão democrática foram feitas pelas Equipes Técnicas e a elas coube a compreensão dos dados que indicavam a situação da educação no município. A AE2 relata que “a redação mesmo foi feita pela equipe técnica” e, depois, discutida em audiência pública, “modificadas algumas palavras, alguns pontos, principalmente em relação à escolha de diretores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da concepção de democracia participativa, observamos que a previsão de mecanismos para efetivação da gestão democrática ainda é incipiente nos PME tocaninenses. De certo modo, a meta dezenove do PNE foi referendada sem maiores questionamentos e propostas locais.

Tocantins é um Estado de tradição agrária e com traços coronelistas. Esses traços aparecem nos embates travados na Assembleia Legislativa, em dezembro de 2015, no momento da aprovação da suspensão do Edital nº 0058/2015, que tratava da eleição de Diretores, e no processo de construção da(s) meta(s) relativa(s) à gestão democrática dos PME. Quando se trata da eleição de diretores, a questão da política na gestão municipal é suscitada porque, na maioria dos municípios, esse cargo geralmente é ocupado mediante indicação política, como benefício feito em troca de votos, de campanha política. As características citadas pela AE1 (2015) são as mesmas expressas por Leal (2015) que ao definir coronelismo explicita que este é exercido na troca de interesses e proveitos entre o poder público e a declinante influência social dos chefes locais.

Na construção dos PME do Tocantins, apesar da turbulência imposta pelo curto prazo de construção definido no PNE, vislumbra-se uma busca pela participação. Entretanto, há de se percorrer um longo caminho para que esta seja mais que mera presença e eco, sem muita consciência das decisões que estão sendo tomadas. Os ranços da política mandonista ainda são obstáculos a serem transpostos. As dificuldades também perpassam pela falta de condições técnicas, financeiras e estruturais de algumas localidades.

Apesar disso, um dos avanços é que hoje, os 139 municípios do Tocantins tem PME, ainda que para alguns possa ser algo *pro forme*. No que se refere a(s) meta(s) e estratégias de gestão democrática, a maioria replicou o que está estabelecido no PNE sem grandes questionamentos, salvo algumas exceções. Cresce, dessa forma, a responsabilidade da União no processo de monitoramento e avaliação da implementação dos planos, uma vez que foram “alinhados”, inclusive, no que diz respeito às metas e estratégias relativas a esse princípio constitucional.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- _____. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ANGUS, Lawrence. Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. In: John Smyth. **La Autonomía Escolar: una Perspectiva Crítica**. Akal, 2001/2002, p. 29-45.

BRASIL. Assembleia Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

_____. _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** E. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf, em jun 2016.

LAGARES, Rosilene.; SOUSA, Adaíres.; CAVALCANTE, Jemima Barreira.; GOMES, Walber Moura. **OS Planos Municipais de Educação no Tocantins**: Arqueologia dos processos de construção e perspectivas de regime de colaboração e da gestão democrática [em línea]. VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP, 3 a 5 de dezembro de 2014, Ensenada, Argentina. Em Memória Acadêmica. Disponível em: memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4632/ev.4632.pdf

LAGARES, Rosilene.; SOUSA, Adaíres R.; CAVALCANTE, MESQUITA, Greice Quele.; Jemima Barreira. Planejamento da Educação Municipal no Tocantins: Processos de Construção de Planos, Regime de Colaboração, Gestão Democrática. **Revista Interações** nº 35, pp. 75-86, 2015. Disponível em <http://www.eses.pt/iteraccoes>. Acesso em fev/2015.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos**. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. 3. ed. Paz e Terra, 1992.

TOCANTINS. **Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989**. Disponível em <http://www.al.to.gov.br/documento>, em mar/2016.

_____. **Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 4.411, 2015a.

_____. **Lei nº 1.859, de 6 de dezembro de 2007**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e adota outras providências. Diário Oficial nº 2.547, 2007.

_____. **Lei nº 2.859, de 30 de abril de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, e adota outras providências. Diário da Oficial do Estado do Tocantins nº 4.120, 2014.

_____. **Edital nº 0058/2015.** Dispõe sobre o Processo de Efetivação da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino do Tocantins, conforme os critérios de competências técnico-profissionais, para a função de Diretor de Unidade Escolar. Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 4.510, 2015b.

_____. Assembleia Legislativa. **Decreto Legislativo nº 211, aprovado em 17 de dezembro de 2015.** Susta o edital 58/2015, de autoria do excelentíssimo senhor secretário da Educação, publicado no Diário Oficial do Estado 4.510, de 1º de dezembro de 2015. *In mimeo*, 2015c.

_____. Assembleia Legislativa. **Aprovado decreto que susta edital de eleições para diretores de escola.** Notícia disponível em <http://www.al.to.gov.br/noticia/6194/aprovado-decreto-que-susta-edital-de-elei%C3%A7%C3%B5es-para-diretores-de-escolas>, acesso em fev/2016. Assessoria de Imprensa da Assembleia Legislativa, 2015d.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto.** 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras., 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de Ensino e Planos de Educação:** o âmbito dos Municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999. p. 119-136.

SOUZA, Adáires R. **Política Pública de Planejamento da Educação Municipal no Tocantins em Face do Plano Nacional de Educação 2014-2024:** processos, resultados e disputas de intencionalidades. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins. *In mimeo*, 2015.

CENÁRIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL NO TOCANTINS: NORMAS ESTADUAIS E PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Rosilene Lagares
roselagares@uft.edu.br
Universidade Federal do Tocantins (UFT)²⁰⁷.

Rute Soares Rodrigues
rutte.sr@gmail.com
Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Patrícia Rezende do Nascimento
patriciarez@mail.uft.edu.br,
Universidade Federal do Tocantins (UFT).

RESUMO: O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa em desenvolvimento no Tocantins acerca da temática gestão democrática da educação em Municípios, integrando a Pesquisa Rede Mapa e o Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins, com o objetivo de identificar em normas estaduais e Planos Municipais de Educação elementos de consonância com o Plano Nacional de Educação (e demais normas do quadro nacional no campo da educação) e princípios, diretrizes, estruturas e mecanismos de participação [institucionalizados ou diretos e participativos], para a gestão democrática. Os Planos do Estado e dos Municípios, de um modo geral, apresentam consonância com as normas nacionais, entretanto, outras normas do Tocantins não recepcionam da Constituição Federal o princípio da gestão democrática. Todavia, é preciso problematizar, dentre outros, as concepções de democracia presentes nos documentos; as condições político-institucionais para a sua concretização, considerando a participação, a descentralização, a autonomia e o poder local; e o atendimento as especificidades da educação municipal no denominado alinhamento/consonância com o Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Educação municipal; Plano Nacional de Educação; Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE).

Neste trabalho, discutimos resultados de pesquisa em desenvolvimento no Estado do Tocantins acerca da temática gestão democrática da educação, cujo objetivo macro é analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino, tendo em vista o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988, art. 206) e a atribuição que lhes foi conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996, art. 14), quanto à definição de normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com suas peculiaridades.

O trabalho agrega a Rede Mapa: Projeto de Pesquisa – Gestão Democrática do Ensino Público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos

²⁰⁷ Também participou da construção deste texto a mestranda do PPGE-UFT Luzenir Poli Coutinho da Silveira.

sistemas municipais de ensino²⁰⁸, sendo desenvolvida no Tocantins no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE/UFT), especificamente, por membros do Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT e do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE)²⁰⁹. Neste momento, nos encontramos em fase de revisão bibliográfica e levantamento e análise documental, por meio da análise de conteúdos (BARDIM, 2011).

Considerando o cenário de implementação, monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), no Tocantins, a análise inicial assenta-se na Constituição do Estado (TOCANTINS, 1989), na Lei do Sistema Estadual de Ensino (TOCANTINS, 2009), na Lei (e anexo) que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) (TOCANTINS, 2015) e nos Planos Municipais de Educação (PMEs), buscando identificar elementos de consonância com o PNE (e o quadro normativo nacional no campo da educação), bem como princípios, diretrizes, estruturas e mecanismos de participação [institucionalizados ou diretos e participativos] para a gestão democrática da educação.

Ao fazermos o recorte de alguns documentos para as primeiras análises pretendemos fornecer subsídios para outras que continuarão em desenvolvimento por meio do levantamento de outros elementos constituintes do quadro normativo da gestão democrática da educação pública e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, sobretudo como acompanhamento e avaliação dos PMEs.

Nesta perspectiva, os documentos da pesquisa são escolhidos como atividade que “nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439-0). E são compreendidos, também, a partir do arcabouço teórico construído por meio de revisão bibliográfica.

Para a exposição das ideias, o texto está organizado, além desta introdução e de algumas considerações finais, em três seções, abordando aspectos do quadro normativo-institucional nacional vigente para a gestão democrática da educação pública e do quadro normativo no Tocantins, incluindo PMEs de alguns Municípios.

²⁰⁸ Projeto de Pesquisa Nacional coordenado pelo Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (PPGE/Unoesc), envolvendo pesquisadores de nove Instituições de Educação Superior de sete Estados. No Estado do Tocantins, é desenvolvida desde julho de 2015, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosilene Lagares.

²⁰⁹ Observatório vinculado a Anpae-Coordenação Tocantins.

Gestão democrática da educação pública: quadro normativo-institucional nacional

Embora consideremos que o delineamento do percurso histórico da política pública de gestão democrática da educação torna clara a compreensão da sua materialidade, neste texto, partiremos da ideia de que a gestão democrática no Brasil foi normatizada em um cenário de conquistas históricas, no que diz respeito ao campo da educação (SAVIANI, 2008), e recuperaremos o quadro normativo-institucional nacional a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e dos anos 1990, em que a gestão democrática passa a ser discutida com vistas a uma política pública educacional. A partir de então, o princípio e as diretrizes nacionais para a gestão democrática estão presentes nas principais normas que regulamentam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 (art. 206), a LDB/1996 (BRASIL, 1996, art. 3º, 14, 15) e o PNE/2014 (BRASIL, 2014, art. 2º, 9º, meta 19).

É um princípio que tem suscitado muitos debates, pois coaduna com o Estado Democrático de Direito (CURY, 2005), cultivado em um cenário histórico e político vivido no Brasil, principalmente, na década de 80, que alavancaram os debates e a luta pela democratização do País e contribuiu para sua definição (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p.70).

Dourado (2000) argumenta que gestão democrática pode ser entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se limita as práticas educacionais que possibilitam canais de participação que permeiam as relações sociais, sendo um processo de construção da aprendizagem que envolve a participação social. Mendonça (2000, p. 96), complementa, compreendendo-a como “um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, tornando-se uma atividade aberta, coletiva e participativa em busca de uma transformação social”.

Corroborando com Lima (2013, p. 28), a gestão democrática no campo da educação não é uma prescrição infalível, mas uma possibilidade, “[...] despindo-a de sua autossuficiência e de sua característica panaceica, ou ainda, do seu caráter universal. [...] idealizado, idealista, ou seja, dos postulados ingênuos que, sem fazer uma análise crítica da gestão democrática, a incorpora como um preceito infalível [...]”. E que, “a gestão democrática, como a democracia, é um processo, e por assim ser não é produto acabado. E, por estar em constante construção, oscila entre as possibilidades participativas e os limites centralizadores.”

Este princípio de gestão democrática definido nas normas brasileiras postula a participação da sociedade civil de forma coordenada, em tese, não podendo ser mais monopolizada pelos órgãos estatais governamentais. No entanto, a participação social deverá ser institucionalizada, por meio de órgãos emanados do legislativo e do executivo, portanto, da sociedade política (GOHN, 1992, p. 222). Abrem-se espaços para a institucionalização de mecanismos de participação na gestão de escolas e de sistemas educacionais.

A observância desse princípio remete à reflexão do conceito de democracia, devendo ser amplamente discutido, pois,

O processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde **diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação**. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, **varia conforme os projetos**. (Grifos nossos). (OLIVEIRA, 1997, p. 95).

Na tese de Cury (2005), as normas abrem espaço para a autonomia dos entes federados encaminharem a gestão democrática para além do que está definido na Constituição e na LDB/1996. Nessa premissa, compreendemos que as normas podem significar uma não limitação dessa gestão, favorecendo condições de avançar.

Plano Nacional de Educação

Em se tratando, especificamente, do PNE (BRASIL, 2014), em seu processo de construção, em tese, podemos dizer que houve discussão e mobilização da sociedade civil, de movimentos no campo da educação, assim como do segmento privado. E, em seu texto, a gestão democrática encontra-se prevista em vários dispositivos de sua Lei e Anexo.

Na Lei, está explicitada no art. 2º, dentre uma das dez **diretrizes** do Plano: “[...] VI – **promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;**” (Grifos nossos).

Também, no art. 9º, reiterando a necessidade de sua normatização por parte dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, devendo “aprovar **leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública** nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.” (Grifos nossos).

O art. 11, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, explicitam os processos da gestão, mesmo sem mencionar o aspecto democrático, como um dos indicadores de avaliação institucional.

Por sua vez, a gestão da educação e a concepção democrática de gestão, também, são abordadas em estratégias das metas 1 (estratégia 1.6), 7 (estratégias 7.3, 7.4, 7.5, 7.16, 7.22, 7.26) e 20 (estratégia 20.12) do Plano, além da meta 19, específica da temática, vinculando-as como elementos constitutivos da qualidade da educação:

A meta 19 do PNE traça o objetivo e estratégias para a gestão da educação, em uma perspectiva mais democrática: “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, **associada a critérios técnicos de mérito e desempenho²¹⁰ e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.**” (Grifos nossos).

Como estratégias, estão dispostas: legislação específica, que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; programas de apoio e formação aos conselheiros; colegiados: conselhos municipais de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais, demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas; Fóruns Permanentes de Educação; Conferências municipais, estaduais e distrital; planos de educação; grêmios estudantis; associações de pais; conselhos escolares; participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; e programas de formação de diretores e gestores escolares.

Quadro normativo no Tocantins e Planos Municipais de Educação: participação institucionalizada ou direta

²¹⁰ Estas disposições serão analisadas em outros trabalhos do ObsSPE/Rede Mapa.

Em se tratando da recepção do princípio e das diretrizes nacionais para a gestão democrática do ensino público, em caracterização da base relativa à normatização da gestão democrática no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Tocantins e buscando identificar princípios, diretrizes, estruturas e mecanismos de participação, institucionalizados ou diretos e participativos, foram analisadas a Constituição do Estado (TOCANTINS, 1989), a Lei do Sistema Estadual de Ensino (TOCANTINS, 2009) e a Lei do PEE (TOCANTINS, 2015).

Constituição do Estado do Tocantins (1989)

A Constituição do Tocantins não define a gestão democrática da educação ou do ensino no conjunto de seus princípios, e em nenhum outro dispositivo, não o recepcionando da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 206, IV).

Lei do Sistema Estadual de Ensino do Tocantins (2009)

Na Lei do Sistema Estadual de Ensino, nº 2.139, de 03 de setembro de 2009 (TOCANTINS, 2009), a gestão democrática do ensino público é tratada no Título III – Disposições Finais (art. 71 e 72), como sinônimo de gestão compartilhada, por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, criado na Secretaria da Educação e Cultura pela Lei nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002, o qual “efetiva-se com a criação da **Associação de Apoio à Escola**, constituída por uma Diretoria Executiva, um Conselho Fiscal, um Conselho Educacional e Comunitário, integrados por representantes das comunidades escolar e local”. (art. 71, §1º). (Grifos nossos).

Plano Estadual de Educação do Tocantins (2015)

A Lei que aprova o PEE do Tocantins, nº 2.977, de 08 de julho de 2015 (TOCANTINS, 2015), inicia a abordagem da temática definindo-a como uma das diretrizes do Plano: “Art. 2º. São **diretrizes** do PEE/TO: [...] VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, **consolidada na efetividade da autonomia administrativa, financeira e pedagógica;**” (Grifos nossos).

É importante nos atentarmos para a redação do PEE que se diferencia do PNE ao afirmar como uma diretriz a autonomia financeira²¹¹.

Em seguida, recepciona do PNE a disposição quanto à necessária normatização da gestão democrática pelos sistemas de ensino, mas indica um ano a mais que o prazo permitido pelo PNE: “Art. 8º. O Estado e os Municípios devem **aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino**, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, **no prazo de dois anos** contados da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade”. (TOCANTINS, 2015). (Grifos nossos).

Também, como no PNE, reserva uma meta específica para esta política, sendo a meta 22: “Assegurar, em regime de colaboração com a União, recursos e apoio técnico, para, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE/TO, **efetivar a gestão democrática da educação**, associada a critérios técnicos e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais.” (Grifos nossos). Entretanto, se diferencia do PNE, ao não enunciar os aspectos do mérito e desempenho nos critérios técnicos.

Antes da apresentação da meta 22, o Plano (TOCANTINS, 2015) traz quatro destaques, como se fossem eixos, relacionados à gestão democrática da educação, enfocando a participação popular nos processos decisórios; a consolidação de colegiados com condições de trabalho, para o acompanhamento e controle social dos processos pedagógicos e financeiros; a universalização e efetivação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas estaduais; a extinção de práticas autoritárias de gestão; a implantação do planejamento político pedagógico; a promoção de políticas e programas de formação e valorização dos profissionais da educação e dos colegiados e conselhos escolares, considerando as dimensões da gestão democrática.

Para o cumprimento da meta 22, o PEE define dez estratégias, que apontam como estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação: legislação específica, no âmbito do Estado, para a nomeação de gestor(a) de unidade escolar; programas de formação e qualificação dos conselheiros dos conselhos no âmbito da educação estadual e grêmios estudantis; Fórum Estadual de Educação e incentivo a constituição dos fóruns permanentes de educação; conferências municipais e estadual; planos decenais de educação; Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais; associações de apoio à escola, nas escolas públicas e privadas; conselhos escolares; conselhos municipais de educação; participação e consulta de

²¹¹ Disposição que será analisada com a continuidade desta pesquisa.

profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos Projetos Político Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; políticas de assessoramento aos Municípios, para a oferta da educação do campo com nucleação de escolas municipais; indicadores de avaliação institucional; autoavaliação das escolas de educação básica; autonomia administrativa, pedagógica e financeira da gestão escolar; transferência direta de recursos financeiros à escola pública estadual; participação da comunidade escolar e local no planejamento e na aplicação dos recursos financeiros.

Planos Municipais de Educação no Tocantins (2015 e 2016)

Em relação aos Municípios, a pesquisa prioriza a análise das Leis e Anexos dos PMEs de entes com sistemas próprios de ensino, ou seja, instituídos normativamente. E, no Tocantins, em levantamento conjunto realizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), em novembro de 2015, considerando a necessidade de informações acerca da institucionalização do Fórum Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e do Sistema Municipal de Educação, elementos de uma gestão democrática, dos 139 Municípios respondentes, 95 afirmaram possuir o FME; 119 afirmaram possuir o CME e 51 afirmaram possuir o SME, todos constituídos normativamente. Isto, a despeito de algumas incongruências nas repostas.

Neste texto, foram iniciadas análises a respeito dos quatro Municípios com mais de cinquenta mil habitantes, sendo, respectivamente, Palmas ((272.726h)²¹², Lei n° 2.238, de 19/01/2016), Araguaína ((170.183h), Lei n° 2.957, de 24/06/2015), Gurupi ((83.707h), Lei n° 2.223, de 26/06/15) e Porto Nacional ((52.182h), Lei n° 2.248, de 24/06/15); e de quatro Municípios com menos de trinta mil habitantes, escolhidos aleatoriamente, sendo respectivamente, Tocantinópolis, Miracema do Tocantins, Arraias e Lizarda.

Nos Municípios com mais de cinquenta mil habitantes, os PMEs trazem as diretrizes no corpo das leis que os aprovam, com exceção de Gurupi que, também, as explicitam na meta de gestão democrática (GURUPI, 2015).

Os quatro PMEs possuem metas de gestão democrática, com números distintos de estratégias, cujos conteúdos se alinham ao PNE, sendo que o de Palmas se diferencia ao anunciar a realização do processo de escolha de gestor(a) escolar(a)” e a previsão de “recursos

²¹² IBGE, 2010.

financeiros, apoio técnico e formação para os colegiados municipais de educação, grêmios estudantis e conselhos escolares (PALMAS, 2016).

Quanto aos mecanismos de participação [institucionalizados ou diretos e participativos] para a gestão democrática, os PMEs apresentam mais semelhanças que diferenças. Novamente, Palmas apresenta a maior distinção do PNE no que tange a acréscimos de mecanismos, mas mantendo o alinhamento (PALMAS, 2016).

Em três dos quatro Municípios com menos de trinta mil habitantes – Miracema do Tocantins (19.634h), Lei nº 005, de 25/04/2015; Arraias (10.778h), Lei nº 924, de 17/06/2015; e Lizarda (3.796h), Projeto de Lei nº (Não informado), de 15/05/2015, as diretrizes para a gestão democrática, também, aparecem no corpo das leis dos PMEs. O Plano de Tocantinópolis – ((23.141h), Lei nº 963, de 19/06/2015), não os explicitam.

Os quatro PMEs, também, possuem metas específicas e muito semelhantes para a gestão democrática, e, do mesmo modo que os anteriores, com números distintos de estratégias.

Quanto aos mecanismos de participação [institucionalizados ou diretos e participativos] para a gestão democrática os PMEs, também, apresentam muitas semelhanças.

A respeito do quadro normativo-institucional no Tocantins para a gestão democrática da educação, perguntamos em que o Estado e os Municípios avançaram em relação às normas nacionais, quanto à consonância/alinhamento e quanto ao atendimento de suas especificidades.

O PEE está, de certo modo, alinhado ao PNE, enquanto a Constituição Estadual desconsidera o princípio da gestão democrática no campo da educação e a Lei do Sistema a trata como sinônimo de gestão compartilhada, o que, para Lima (2013, p. 27), não contempla a perspectiva de gestão democrática “(conjunto de atividades que envolvem a participação, a descentralização, a autonomia e o poder local)”, mas um postulado que “se sustenta pela hierarquização, pela participação tutelada, pelo controle verticalizado das decisões e pela automanutenção da escola”.

Tratando-se da consonância ou do alinhamento dos PMEs ao PNE e ao PEE, o que não poderia ser compreendido como simples reprodução ou cópia do PNE, devendo agregar as metas nacionais e garantir o atendimento das especificidades municipais, observadas a autonomia dos Municípios e suas atribuições normativas no campo da educação (LAGARES; SOUSA, 2016), os documentos corroboram com as teses de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433):

[...] a “desconstrução” dos textos **visando à compreensão de seu processo de produção** torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que **permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído**. Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a releituras, **não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido** (BELSEY, 1980). (Grifos nossos).

Todavia, a partir da identificação da reprodução de fragmentos do PNE em alguns PMEs, nos é possível levantar a hipótese de ausência da necessária análise para o alinhamento exigido:

[...] o mais provável não seja uma simples confusão, ou dificuldades de ordem técnica e/ou política, mas embates entre os modos de organização do aparato de Estado, ou melhor, entre concepções de planejamento; bem como acerca das competências constitucionais e legais dos entes federados no campo da educação. Fica, então, a necessidade da continuidade da investigação e discussão a respeito do objeto alinhamento dos Planos dos entes federados ao PNE. (LAGARES; SOUSA, 2016, p. 8).

Em relação às diretrizes e estruturas do PEE, como exposto anteriormente, há uma diferenciação do PNE, ao passo que o documento tocantinense não enuncia em sua meta de gestão democrática os aspectos do mérito e desempenho nos critérios técnicos.

Nos PMEs, há diferenças quanto ao prazo para o cumprimento da meta, variando entre um ou dois anos. Há, também, distinção entre o número de estratégias do PEE do Tocantins em relação ao PNE e dos PMEs em relação ao PEE e ao PNE, variando entre oito do PNE, 10 do PEE e 7, 8, 9, 10, 16, 18 e 27 nos Planos Municipais.

Quanto aos mecanismos [institucionalizados ou diretos] de participação presentes no PEE e nos oito PMEs, há semelhança com o PNE, sendo que no Município de Palmas é bem maior número de estratégias e de mecanismos de participação e controle social. Do disposto, há uma demonstração, pelo menos aparente, de uma unidade, a intenção do regime de colaboração e de que uma norma não existe sem a outra, aspecto fundante para a concretização do Sistema Nacional de Educação. Entretanto, é preciso captar a diversidade, outro elemento constitutivo de um sistema de educação (SAVIANI, 2014).

Outro aspecto a ser observado é quanto ao regime de colaboração, sendo que nos Municípios menores a ênfase é no trabalho conjunto entre o Município e a União, e nos maiores, envolvendo, também, o ente estadual.

Do exposto, o indicado é continuar a investigação de como a “gestão democrática dos equipamentos públicos” (GOHN, 1992, p. 219) vem sendo assimilada pelas normas no Tocantins, se com a participação social institucionalizada, ou seja, de “canais institucionalizados” (GOHN, 1992, p. 222); ou se direta e participativa, “[...] como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo (e é claro que somos a favor de regras do jogo [...]) mas, também, de igualdade substantiva” (COUTINHO, 2002, p. 31). Isto, por compreendemos que:

[...] no embate ideológico não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. (SAVIANI, 1980, p. 63).

Para Lima (2013, p. 27), a concepção de democratização da gestão escolar, a partir do processo de democratização na década de 1980, foi desconstruída na década de 1990 e, no século XXI há outra concepção:

[...] o modelo de gestão vigente não contempla a perspectiva de gestão democrática (conjunto de atividades que envolvem a participação, a descentralização, a autonomia e o poder local), mas um postulado de gestão compartilhada, a qual se sustenta pela hierarquização, pela participação tutelada, pelo controle verticalizado das decisões e pela automanutenção da escola.

Cabe-nos perguntar qual é a concepção de democratização da gestão no campo da educação presente nas normas do Tocantins e nos PMEs. O que temos como gestão democrática são estratégias e mecanismos que permitem um maior controle social sobre os recursos do Fundo Público? Ou o que se apresenta está marcado por um caráter abertamente antidemocrático, sem disfarces, ou com disfarces de legalidade, desmistificando os limites e as ilusões da democracia burguesa?

Tratando, especificamente, dos PMEs do Tocantins, a participação, a descentralização, a autonomia e o poder local (LIMA, 2013, p. 27) se fazem presentes em suas leis, metas e estratégias? Em caso afirmativo, como estão definidas e quais as condições político-institucionais no âmbito dos sistemas e redes municipais de ensino para a sua concretização? Isto, decompondo o concretizado no que se refere à gestão democrática

conforme Lima (2013, p. 28), analisando-a criticamente, problematizando-a e desmistificando-a, “o que corresponde a transitar entre suas possibilidades participativas e seus limites centralizadores.”

À guisa de conclusão

Buscando identificar elementos de consonância entre os planos de educação, em especial, dos Municípios com o PNE e princípios, diretrizes, estruturas e mecanismos de participação, institucionalizados ou diretos e participativos para a gestão democrática da educação no quadro normativo do Tocantins e nos PMEs, da análise inicial, podemos pensar que Municípios das distintas regiões do Tocantins, Norte (Araguaína, Tocantinópolis), Sul (Gurupi), Central (Palmas, Porto Nacional, Miracema do Tocantins), Leste (Arraias) e Jalapão (Lizarda), estão em consonância com uma intencionalidade para a educação brasileira, mas, muitas vezes, sem considerar adequadamente as suas especificidades.

Podemos inferir, então, que os planos municipais são muito influenciados pela agenda nacional e pela descentralização, de certa forma contratualizada, que o governo federal apresentou aos Municípios por meio de termos de adesão a Rede de Assistência Técnica da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (Sase/MEC), cumprindo assim a União o seu primordial papel regulador e, por vezes, recentralizador.

Na busca dos princípios, diretrizes, estruturas e mecanismos de participação, para além da consonância/alinhamento com as normas nacionais, importa observarmos se a ideia é a da participação como um instrumento da gestão, relacionada aos processos locais e ocorrendo por meio de procedimentos operacionais de discussão e execução das políticas públicas educacionais, com uma concepção de democracia que se esgota nos seus limites formais e instrumentais; ou se da participação contrapondo-se a simples técnica de gestão, com a concepção de participação social e política com o controle engajado/real das instâncias decisórias pelos sujeitos sociais, em especial, os que compõem o campo da educação. Em síntese, buscar os princípios, diretrizes, estruturas e mecanismos de participação institucionalizados e os diretos e participativos.

Ambos os aspectos sugerem a necessidade da compreensão da disputa por projetos societários, bem como pela interpretação das normas, sugerindo a superação da aparência dos documentos; e da não subestimação nem da superestimação da democracia.

Referências

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens. Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAGUAÍNA. Câmara Municipal. **Lei nº 2.957**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Araguaína, Tocantins, 2015. (mimeo).

ARRAIAS. Câmara Municipal. **Lei nº 924**, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Arraias, Tocantins, 2015. (mimeo).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70-LDA, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2016.

_____. _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/03/2016.

_____. _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/03/2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 20012. p. 11-40.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública analisado enquanto um movimento social. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: Anped, 1992. p. 211-226 – (Coletânea C.B.E.)

GURUPI. Câmara Municipal. **Lei nº 2.223**, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Gurupi, Tocantins, 2015. (mimeo).

LAGARES, Rosilene; SOUSA, Adaires Rodrigues de. Planejamento e planos municipais de educação no Tocantins: embates contemporâneos entre modos de organização do aparato de estado. In: **Anais V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação: Política e Gestão da Educação: discursos globais e práticas locais**, 14 a 16 de setembro de 2016. Universidade Federal de Goiás (UFG)/Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Goiânia, GO, 2016.

LIMA, Antonio Bosco de. Adeus à Gestão (Escolar) Democrática. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013.

LIZARDA. Câmara Municipal. **Lei s/n**, de 15 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Lizarda, Tocantins, 2015. (mimeo).

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2000.

MIRACEMA DO TOCANTINS. Câmara Municipal. **Lei nº 005**, de 25 de abril de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2015. (mimeo).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PALMAS. Câmara Municipal. **Lei nº 2.238**, de 19 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação. Palmas, Tocantins, 2016. Disponível em: www.cmpalmas.to.gov.br. Acesso em: 20/01/2016.

PORTO NACIONAL. Câmara Municipal. **Lei nº 2.248**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Porto Nacional, Tocantins, 2016. (mimeo).

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídiosteórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TOCANTINÓPOLIS. Câmara Municipal. **Lei nº 963**, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Tocantinópolis, Tocantins, 2015. (mimeo).

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. Constituição do Estado do Tocantins. Palmas, Tocantins, 1989. Disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em: 20/03/2016.

_____. _____. **Lei nº 2.139**, de 03 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. Palmas, Tocantins, 2009. Disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em: 20/03/2016.

_____. _____. **Lei nº 2.977**, de 08 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. Palmas, Tocantins, 2015. Disponível em: www.al.to.gov.br. Acesso em: 20/03/2016.

POLITICAS EDUCACIONAIS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM BELÉM DO PARÁ: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO.

Maria Izabel Alves dos Reis
mariaalvesreis37@gmail.com
UFPA

RESUMO: O artigo tem como objeto de estudo as relações sociais de sexo e a divisão social do trabalho e as relações com o adoecimento das trabalhadoras docentes na conjuntura das políticas educacionais no Brasil, tendo como referência dados empíricos dos relatórios dos Atendimentos do Núcleo de Saúde dos Trabalhadores na cidade de Belém/Pará. Investiga-se o processo de adoecimento das trabalhadoras docentes na conjuntura das políticas educacionais e argumenta-se que o adoecimento das trabalhadoras docentes tem como corolário os múltiplos papéis assumidos pelas mulheres no cotidiano do trabalho, de casa e na sociedade de maneira geral, ao mesmo tempo em que a desvalorização social no trabalho docente imprime uma condição de precarização e intensificação e consequentemente processos de adoecimento nessa categoria de trabalhadores.

Palavras-chaves: Adoecimento; Condição Feminina; Divisão Social do Trabalho; Relações Sociais de Sexo; Trabalho Docente;

Situar o trabalho na conjuntura das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho, significa problematizar a condição feminina em um contexto de extrema desigualdades sociais, econômicas e culturais. Esse contexto por sua vez, determina as condições de trabalho na qual a mulher se insere no mercado de trabalho e pela qual sofre inúmeras consequências, desde a desvalorização, a discriminação, assédio, adoecimento, dentre outros. Tanto as relações sociais de sexo, quanto a divisão sexual do trabalho têm impactos sobre a mulher trabalhadora no exercício da docência fruto de feminização do magistério na qual a carreira docente se desenvolve. As relações estabelecidas na sociedade entre homens e mulheres se configuram como uma relação social de sexo e por conta de ser assim, se situam em polos antagônicos, na qual homens e mulheres se colocam, se conformam, se confrontam e se (auto)determinam (DEVREUX 2005).

A categoria relação social de sexo comporta amplas análises permitindo contextualizar a dominação das mulheres, na qual se deslocam não apenas ao espaço familiar, mas no trabalho, nas normas e legislações, e na sociedade de maneira geral. De acordo com Devreux (2005 p.565) [...] “as relações sociais de sexo recobrem, todos os fenômenos de opressão, de exploração e de subordinação das mulheres aos homens”. Por sua vez, a divisão sexual do

trabalho se coloca como uma das conformações assumida pelo capital para maior exploração da força de trabalho da mulher. Essa forma de exploração homogênea a ideia de trabalho ditos “feminino” e os ditos “masculino”.

A divisão sexual do trabalho resulta de um sistema patriarcal capitalista que por meio da divisão hierárquica entre os sexos, confere às mulheres um baixo prestígio social e as submete aos trabalhos mais precarizados e desvalorizados (CISNE, 2015, p.117).

Tanto as relações sociais de sexo, quanto a divisão sexual do trabalho demarcam um campo em que se desenvolvem duas dimensões diametralmente ligadas: a relação de opressão e a de exploração. Na sociedade do capital essas dimensões colocam a mulher em situação de subordinação de uma ordem criada e mantida por uma sociedade patriarcal, de classe e de raça. Sabe-se que foi a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, com mais ênfase a partir da Revolução Industrial, em que a demanda por mão-de-obra abriu espaços não apenas para o trabalho feminino, como para o trabalho infantil.

De acordo com Hirata (2001) na atualidade na sociedade do capital, vigora uma bipolarização no trabalho entre grupos de mulheres: de um lado as que são qualificadas e conseguem ascender às boas condições de salários dentro do conjunto de mão-de-obra feminina, como as engenheiras, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas, juízas e outras; e de outro lado, estão às trabalhadoras com baixa qualificação, sem reconhecimento nem valorização social. No entanto, nesses dois grupos as características do trabalho se colocam como um desafio, na qual estão postas a precarização, a intensificação, baixos salários dentre outros aspectos.

A autora supracitada ao analisar a nova divisão sexual do trabalho na globalização e as mudanças no mercado de trabalho gerado pelo modelo Toyotista de produção, revela que esse processo favoreceu a diminuição de postos de trabalho masculino e aumentou consideravelmente a participação da mulher no mercado de trabalho, “contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis, como tem sido o caso na Ásia, Europa e América Latina” (HIRATA 2001 p. 143). Sobre o processo de precarização das mulheres no mercado de trabalho Nogueira expressa a questão sobre o seguinte prisma “a precarização apesar de atingir enorme contingente da classe trabalhadora, tem sexo” (2011, p. 160). O autor afirma que a exploração do trabalho feminino se dá pela sociedade ainda acreditar que o trabalho que a mulher realiza serve como complementar à exigência de subsistência da família.

É preciso analisar que na atualidade a assunção das mulheres como responsável pela sustentação econômica da família vem aumentando. Dados revelam que no Brasil que a composição familiar as mulheres aparecem com 87% das famílias de pessoas sem cônjuge e com filhos (IBGE 2010). Na mesma pesquisa, as mulheres aparecem na área urbana como responsáveis por 39,3% das famílias e na área rural essa proporção é de 24,8%. Estes dados mostram duas questões emergentes: a mudança progressiva da posição da mulher na família, de coadjuvante a responsável pela subsistência do núcleo familiar e o aumento e importância dela no processo de acumulação e reprodução do capital.

A exploração da mão de obra feminina se impõe na divisão social do trabalho, uma vez que o salário médio das mulheres representa cerca de 62% a menos que os homens, isso levando em consideração o mesmo nível de escolarização. Estes dados são da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realizou pesquisa entre 46 países e na qual o Brasil junto com o Chile, se posiciona em primeiro lugar no ranking de maior discrepância de renda entre homens e mulheres no mercado de trabalho. As análises desses dados revelam dois pontos: a desvalorização do trabalho feminino e a necessidade dele para o acúmulo do capital, desvelando assim o triplo caráter contraditório da força feminina no mercado de trabalho: desvalorização; de exploração e aumentando o lucro para o sistema do capital.

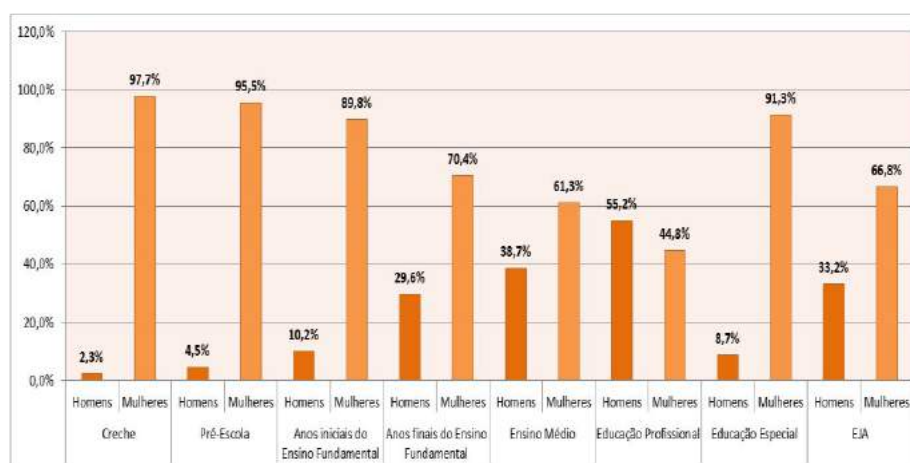
Esse triplo caráter enseja para o capital não um problema, mas uma solução uma vez que, a desvalorização que advém da desqualificação do trabalho, implica menores salários e precárias condições de trabalho, que ocorre juntamente com a exploração e o aumento da produção e reprodução do capital. Portanto para o capital a manutenção do status quo da condição da mulher na sociedade é imprescindível.

Sobre o trabalho feminino na docência, ele vem se consolidando como parte de uma totalidade do trabalho considerado de bens e serviços, no sistema capitalista, na qual se emprega uma grande porcentagem de força de trabalho feminina. No Brasil, o magistério se consolidou como área de predominância feminina, que tem como corolário a saída do homem do magistério para um trabalho melhor remunerado na indústria e a questão do ensino para as mulheres, que de acordo com os estudos de Saffioti (2013) não poderia ser relegado aos homens. Este fato corroborou com várias situações dentre elas, a que evidencia a diferenciação dos salários entre os professores:

[...] a lei consagrava igualdade de salários entre mestres e mestras. Todavia, como o ensino de geometria constituía critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as com pior remuneração (SAFFIOTI, 2013, p. 275).

De acordo com Saffioti (2013) o desprestígio profissional agregado a baixa remuneração e a consolidação de uma imagem do ensino de crianças ligado ao prolongamento das funções maternas, contribuiu e materializou o magistério como um campo de trabalho eminentemente feminino, e por muitos anos perdurou a aceitação como única profissão feminina aceita pela sociedade.

A feminização do magistério se assenta de um lado, como uma profissão que emerge dentro dessas duas categorias: nas relações sociais de sexo e na divisão sexual do trabalho. Estas categorias nos permitem analisar a feminização do magistério como uma profissão cuja gênese se encontra e se justifica por uma forte ideologia a concepção de magistério com atributos como o cuidar, a afetividade, papel socialmente imbuído as mulheres. Mas, é preciso ponderar sobre esse papel, uma vez que ele está mais associado as trabalhadoras docentes que assumem o magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano). O Censo Escolar no Brasil realizado pelo (MEC/INEP) o número de professores que atuam na Educação Básica é de 2 milhões e de 10 docentes, 8 são mulheres. Dados do Inep de 2014 apontam uma totalidade de 80, 1% de mulheres e de 19,9% de homens (INEP 2014). Abaixo visualizamos como essa divisão ocorre nos níveis da educação básica.



Fonte: Censo Escolar/ INEP. 2014.

Em todos os níveis a composição por sexo é predominantemente feminina e que apenas na Educação Profissional, existe uma preeminência do sexo masculino e esse é um dado importante, à medida em que é preciso considerar quais cursos profissionalizantes são ofertados e porque neles a composição é menor de mulheres, algo a ser ponderado em outro momento.

Sobre a composição salarial dos professores no Brasil mostram que os mesmos ganham abaixo que os países latino-americanos como Chile, Colômbia e México em todos os níveis de ensino. De acordo com a OCDE (2014), além dos baixos salários, o Brasil tem maior número de estudantes por professor. Esses dados por si só já nos remetem a uma visão das condições de trabalho do professor e mesmo a desvalorização deste profissional, cuja exigência de formação, não corresponde a uma valorização da carreira. Os Baixos salários, deterioradas condições de trabalho, desvalorização da carreira docente tem fortes indicadores do processo de precarização e intensificação do trabalho docente, trazendo como consequências aumento no processo de adoecimento entre esta categoria, o que é corroborada com uma política educacional que cada vez mais, traz responsabilidade em detrimento a valorização desta profissão.

Políticas educacionais, condições de trabalho e adoecimento das trabalhadoras docentes

Historicamente, as condições de trabalho dos trabalhadores docentes no Brasil vêm sendo marcadas pela precariedade, deterioração física das escolas, baixos salários, aumento de carga de trabalho, dentre outros fatores. Pesquisas sobre a saúde dos trabalhadores docentes no Ensino Fundamental apontam que as mudanças decorrentes das reformas educacionais ocasionaram mudanças na organização e nos objetivos do trabalho docente, sem, contudo, ter tido um aumento significativo de investimento nas condições de trabalho dos trabalhadores docentes. Tais condições são contraditórias em relação às altas exigências de desempenho, as quais escolas e as trabalhadoras docentes são exigidos. De acordo com Assunção (2003, p. 92) existe a necessidade de investigação sobre a saúde no trabalho que possibilite um avanço científico e conteste o modelo “do homem-padrão inesgotável que dá conta das condições inevitáveis”. Tal modelo sugere um sujeito apto a superar todas as adversidades no trabalho, como se a dinâmica desse não pudesse lhe causar adoecimentos.

Landini (2006) e Paparelli (2010) demonstram que são cada vez mais frequentes os casos das trabalhadoras docentes que se encontram em franco processo de adoecimento. As principais denúncias acerca do agravamento na saúde dos docentes, estão relacionadas às condições de trabalho e demonstram que tanto a precarização quanto a intensificação têm sido indicadas como geradores de adoecimento, em função de a docente precisar mobilizar suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais, o que acaba por gerar esforços ou uma sobrecarga de energia física-mental-emocional, comprometendo e causando danos à sua saúde

física e mental. No caso da trabalhadora docente, esse processo está relacionado às jornadas de trabalho, salários, avaliação, regulação e, à divisão social do trabalho, à relação de números de alunos/docente, às formas de contratos e admissão no trabalho. É possível na conjuntura atual afirmar que a organização escolar vem sofrendo ajuste na forma de flexibilização da gestão, do currículo e da avaliação.

No dicionário “Trabalho, Profissão e Condição Docente” (2010), a “condição de trabalho docente” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010 s/p) é entendida como as condições concretas em que o trabalho se realiza, considerando as de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) e as situações objetivas nas quais o processo de trabalho é realizado. As condições e a organização do trabalho afetam a saúde das professoras da educação básica no Brasil e têm reflexos sobre os processos de adoecimento. Estes reflexos podem ser de ordem física ou psíquica.

Quando se reflete o enfoque na questão da saúde da mulher trabalhadora salienta-se a perspectiva de contextualizar a condição feminina que se incorpora não apenas à dimensão da fragilidade, mas, sobretudo, nas condições de vida e de trabalho nos quais destacam o universo feminino. Merchán-Hamann e Costa (2000) apontam importantes considerações acerca de novas reflexões sobre a saúde e a condição feminina:

[...] as incorporações de formas distintas e mais humana de assistência à saúde de homens e mulheres e ao mesmo tempo estimulem a postura de autonomia e autodeterminação destas sobre seu corpo. Por outro lado, outros aspectos devem ser enfatizados a esse respeito, como a valorização do trabalho doméstico invisível no lar e nos *serviços* e que, no entanto, pode constituir de determinante no processo saúde-doença (grifos nossos, 2000, p. 20).

A reestruturação produtiva acabou por incorporar nos setores de serviços o trabalho feminino em condições precárias, não apenas na forma da estrutura física, mas em relação ao próprio salário, que é menor em relação aos vencimentos dos homens. Em todos esses casos, o que se sobrepõe à condição feminina no trabalho são as responsabilidades, as quais extrapolam o trabalho, que são as cargas de trabalho no lar.

Medeiros (2006) alude à problemática na saúde vocal das trabalhadoras docentes ligadas à sobrecarga vocal em virtude da extensa jornada de trabalho que pode estar relacionada não apenas ao trabalho dentro da escola, mas no contexto familiar e social. No caso do contexto familiar, o cuidado com os filhos seria um dado relevante de sobrecarga, uma vez que à mulher é delegada a função de cuidar da prole. A saída das mulheres para o trabalho não implicou menores responsabilidades com a família, muito pelo contrário, muitas

vezes, para poderem trabalhar, elas precisam em primeiro lugar organizar a rotina familiar e isso implica na ampliação do trabalho feminino; além do fato de hoje pesquisas apontarem maiores incidências de mulheres como chefe de família o que faz com que haja um redimensionamento no papel feminino no mercado de trabalho.

A feminização do magistério, como um dos fatores que embasam a natureza do trabalho docente, tem forte determinação nas condições estruturais de trabalho das docentes, criando como consequência profunda a marginalização da categoria e desvalorização profissional. A problemática dos agravos à saúde vocal das trabalhadoras docente pede maiores reflexões sobre as políticas de saúde mais efetivas nas escolas, uma vez que a voz é instrumento valioso no trabalho docente. “No Brasil, os afastamentos por adoecimento vocal causam um prejuízo estimado em mais de 200 milhões de reais ao ano” (MEDEIROS, 2006, p. 17). Esse prejuízo, de acordo com a autora, dá a dimensão da problemática que as trabalhadoras docentes enfrentam em seu cotidiano de trabalho. Mas, mesmo com estes dados que demarcam ser um problema de saúde pública, “[...] a legislação trabalhista vigente não reconhece a relação da doença com a atividade docente e tampouco são explorados os condicionantes de gênero” Servilha et al., (2010, p. 506).

A intensificação e precarização do trabalho feminino estão incorporadas em uma lógica de reprodução do capital. Mesmo que no campo da educação o trabalho docente não caminhe para essa lógica diretamente, mas indiretamente isto vem ocorrendo e se pode afirmar que ela já está intrincada no cotidiano de trabalho desde que a profissão docente passou a se consolidar no seio da sociedade capitalista. Então não é uma realidade nova. Apenas uma realidade invisível para a sociedade. Com relação à saúde, Aquino et al., (1995) enfatizam duas problemáticas relacionadas à invisibilidade de doenças de mulheres relacionadas ao trabalho: a primeira se refere ao não reconhecimento das atividades laborais como causadoras de adoecimentos, pois o conceito de trabalho estava/é restrito à atividade produtiva fabril, o que levou a se investigar o fenômeno do adoecimento entre as mulheres a partir do estudo da população masculina. E a segunda problemática ocorre pelo fato de a mulher ser vista na medicina moderna apenas como mãe, levando assim as pesquisas a se concentrarem nos aspectos reprodutivos da saúde da mulher. Este último aspecto ainda é relevante, pode-se dizer.

A Portaria de nº 1.823, de 23 de agosto de 2012, institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora e integra as ações alinhando essa política com a Política de Saúde do Trabalhador (Lei 8080/90) e a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho

(PNSST Decreto N.º 7.602/11). A Portaria chama atenção pela inserção da palavra trabalhadora no texto, já que na lei 8080/90 o termo é desconsiderado. Aqui, não se trata apenas de uma questão de gênero, mas de afirmação de uma condição.

A visão reducionista da figura da mulher relacionada a questões biológicas e reprodutoras restringiam o cuidado à saúde. Esta visão acabou por não favorecer um entendimento da saúde da mulher em uma abordagem ampla e integral. Foi pensando em uma política que valorizasse as peculiaridades femininas que, em 2004, se lançou a Política Nacional de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PNAISM). O princípio do PNAISM é a “implementação de ações de saúde que contribuam para a garantia dos direitos humanos das mulheres e reduzam a morbimortalidade por causas preveníveis e evitáveis” (BRASIL, 2004, p. 01). Mesmo com a PNAISM, ainda está longe de se imprimir realmente uma ação efetiva no campo da saúde da mulher trabalhadora, pois a legislação ainda se ocupa do corpo, da reprodução, e pouca atenção vem sendo dada à saúde integral da mulher trabalhadora.

Apreende-se que as análises sobre a saúde da mulher trabalhadora envolvem múltiplos aspectos que não podem deixar de ser considerados, à medida que o campo da saúde é minado e incorpora discursos de uma visão pragmática de que o trabalho é indiferente à questão das relações sociais de sexo e da divisão social do trabalho, naturalizando as diferenças entre homens e mulheres e os discursos do corpo como aspecto biológico. É imprescindível situar a mulher trabalhadora, não apenas em seu local de trabalho, mas que agrega outras ocupações que de certa forma acabam por impactar sobre sua saúde. No caso da educação, em que majoritariamente a mulher se faz presente, será preciso analisar o conteúdo do trabalho docente que tem forte carga emocional no cuidado com outras pessoas, que envolve qualidades como paciência, dedicação, destrezas que são predicados característicos do magistério. Muitas vezes essas características influenciam em uma visão idealizada da profissão, que por sua vez, escamoteiam as condições de trabalho que envolve a atividade docente, como locais insalubres, falta de materiais, baixos salários, além da extensiva jornada de trabalho, que pode quadruplicar se for levado em consideração o espaço doméstico.

O adoecimento nas trabalhadoras docentes: o caso de Belém no Pará

O tripé saúde-trabalho-doença não se constitui de maneira transparente, clara, objetiva. Muito pelo contrário, esses elementos constitutivos são difusos e nem sempre podem ser considerados em uma relação de causa e efeito entre si. Mas, há de se considerar que, na conjuntura do mundo do trabalho, esses elementos podem se combinar. Na área da educação,

esse tripé quase sempre é posto em dúvidas, uma vez que o trabalho realizado nas escolas nem sempre é considerado de risco à saúde. Na escola saúde e educação estão postos.

A saúde dos trabalhadores docentes tem despertado interesse da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), uma vez que o aparecimento de um elevado número de servidores efetivos, com sintomas de doenças passou a ser uma realidade constante no interior das escolas. Para Monteiro (2008), é importante inserir a questão do adoecimento dos trabalhadores docentes na conjuntura atual, permeada pelas contradições do sistema do capital, vista sob o prisma do controle e do capitalismo globalizado no qual a escola, alunos e docentes, diante das políticas de educação com padrões de competências, habilidades, eficiência e eficácia, análogas às empresas são transformados em consumidores de ensino (os alunos) e “o professor em funcionário treinado e competente” (MONTEIRO, 2008, p. 06).

Os aspectos das políticas educacionais que envolvem cobranças de níveis de eficiência e eficácia do ensino, conseqüentemente, do trabalho provocam regulação, controle através das avaliações, sem considerar a realidade educacional em seus diversos contextos. Esse fato aliado à intensificação e precarização do trabalho está sendo danoso à saúde destes trabalhadores. As reformas educacionais de maneira geral trouxeram significativas mudanças na organização do trabalho nas escolas. No caso da Rede Municipal de Ensino de Belém, a organização escolar, na gestão de 2005 a 2012 passou ser focada na descentralização e responsabilização, marcada pela formação centralizada em resultados.

Para se entender a organização do trabalho escolar na Rede Municipal de Ensino de Belém (RME) passa necessariamente pelo grupo de formação que reorienta o trabalho dentro da escola de maneira geral. Percebeu-se que o grupo de formação passou a ter um papel relevante quanto à organização do trabalho pedagógico e que incidiu também na organização do trabalho escolar, tendo em vista as exigências colocadas à escola e aos trabalhadores docentes pelas políticas educacionais. Diante disto, o enfoque do trabalho do grupo que coordena a equipe de formação esteve direcionado a três dimensões: em um primeiro momento o grupo realizava a *diagnose* das escolas, ou seja, mapeava a realidade de ensino das escolas, como elas se encontravam de acordo com os mapas de avaliação do Ministério da Educação. Feita a *diagnose*, ocorria à fase da *proposição*, em que se procurava projetar o desenvolvimento da escola tendo como foco a mudança no ensino de acordo com as metas de avaliação, e, então, eram realizadas as *intervenções* sistemáticas sobre essa realidade, com acompanhamento da escola e do trabalho docente.

O acompanhamento da RME, na busca pelo aumento do Índice de Desenvolvimento do Ensino do Brasil (IDEB) das escolas da rede, ocorreu de maneira sistemática por meio de reuniões, com todas as equipes que faziam parte da Secretaria da Educação, desde a coordenação da Educação Infantil até a Educação Especial, pois todos se encontravam envolvidos com a problemática. No entanto, o foco mesmo estava no Ensino Fundamental, em cujos Ciclos estão os alunos que participam diretamente dos processos de avaliação. Percebeu-se de maneira geral, que o foco na qualidade de ensino, seguindo o modelo de gestão baseado nos resultados (accountability), não apenas evidenciou um aumento das responsabilidades dos trabalhadores docentes, mas criou, de certa maneira, um controle no que tange à autonomia docente em sala de aula, uma vez que, ao direcionar o ensino com vistas às avaliações, as intervenções sistemáticas deixaram pouca margem para que trabalhador docente desenvolvesse suas atividades com independência e criatividade.

A gestão do trabalho na escola, de acordo com as orientações das políticas municipais, trouxe como pontos determinantes, a responsabilização e a prestação de contas dos resultados de cada escola. Estes dois elementos serviram de indicativo de como o trabalho docente passou a ser controlado no âmbito dos resultados que as escolas alcançavam tanto nas avaliações externas, quanto nas avaliações internas, estas últimas produzidas e acompanhadas pelos professores formadores.

Para Ball (2002), a natureza como são engendradas as reformas na educação tem provocado nos trabalhadores docentes certa “esquizofrenia de valores”, quando estes passam a assumir a cultura do desempenho, em detrimento de seus valores pessoais e das reais necessidades dos alunos. Isso porque a responsabilidade de um bom desempenho profissional não leva em consideração até que ponto este desempenho é ou não o mais adequado, mas se ele está condizente com os resultados que se espera do mesmo, já projetados em metas. Esta ênfase vem se arraigando nas escolas, fazendo com que os trabalhadores docentes aceitem naturalmente essa situação, e ao mesmo tempo denota uma autorresponsabilização, enfatizando um trabalho individual que é mascarado de trabalho coletivo, trazendo como consequência o próprio isolamento. Este isolamento pode ser um campo fértil para processos de adoecimentos. Talvez não seja ao acaso que os processos de adoecimento mental nos últimos vinte anos tenham aumentado consideravelmente (LANDINI 2006).

Verificou-se durante a pesquisa na Rede Pública de Ensino de Belém que as condições de trabalho, como resultados da falta de uma política salarial que dê conta do aumento das responsabilidades e tarefas assumidas, a de falta de estruturas materiais de trabalho, além do

número grande de alunos e jornadas de trabalho ampliadas. Em relação a esta última, observou-se que mais da metade dos entrevistados trabalham 40 horas e que um pouco mais da metade trabalha também em outras instituições, cerca de 30 horas, afirmando a existência de intensificação que vai além da sala de aula e da escola. Mesmo existindo o pagamento da Hora Pedagógica (20 horas atividades no mês), de acordo com os trabalhadores, em virtude da formação continuada e das exigências, todos sem exceção declararam levar trabalho para casa, sendo que 75% desses “gastam” de 7 horas a mais na realização dessas atividades, pois a formação continuada que realizam não dá conta do planejamento semanal e das outras atividades que envolvem o trabalho docente.

Baseando-se em dados empíricos, constatou-se que as doenças acometidas em trabalhadores docentes foram diabetes, doenças osteomusculares, gastrites e problemas vocais. Para eles, um dos fatores que contribuíram para o processo foi às condições de trabalho. A gastrite e a diabetes ligadas à falta de condições de alimentação e correria entre os horários, pois foram adquiridas quando elas assumiram o horário do turno do intermediário (de 7:30 às 15:00 horas). Nesse horário, o tempo de almoço é de apenas 15 minutos e no intervalo do recreio das crianças às 13 horas.

Importa salientar que a condição feminina aliada ao processo de feminização do magistério pode ter implicações diretas no aumento dos números de processos de adoecimento nesta categoria de trabalhadores, já que nesta pesquisa os sujeitos foram as mulheres. No entanto, não se percebeu em nenhum documento ou política que colocasse em relevo esta condição, fazendo-se então necessárias políticas de saúde que levem em consideração as condições em que as mulheres realizam seu trabalho.

A inserção da mulher no mercado de trabalho e principalmente na educação na qual se encontram mais de 90% é uma realidade. As trabalhadoras docentes assumem múltiplos papéis, e eles se estendem ao trabalho doméstico, trazendo como consequências a falta de lazer, em função dos trabalhadores informarem não terem tempo para usufruir o “tempo livre”. Apreende-se que diante de um modelo insistentemente patriarcal, cabe à mulher o cuidado com os filhos e o trabalho doméstico e aos homens o desempenho de atividades que os possibilitem salários maiores. No entanto, no caso das trabalhadoras docentes na Rede Municipal de Belém, a somatória de seus salários compõe 73% da renda familiar. Então elas têm um peso muito grande nessa relação da estrutura familiar, que parece petrificada.

Ainda referenciando a mulher e os processos de adoecimento, é necessário considerar que em virtude dos múltiplos papéis assumidos por elas, as doenças como a disfonia e

osteomusculares, a diabetes não são reconhecidas como de estreita ligação entre o trabalho desenvolvido e a causa do adoecimento, justamente pelo fato de que todas realizam outras atividades dentro e fora da profissão. Sabe-se que a disfonia e o estresse são reconhecidos como doenças que acometem os trabalhadores docentes, mesmo assim não são consideradas doenças do trabalho. Nesse caso, criam-se dificuldades em identificar quais doenças e acidentes estão relacionados a uma determinada categoria de trabalhadores, como é o caso das trabalhadoras docentes. O Instituto Nacional de Seguridade Social faz esse reconhecimento através do instrumento conhecido como Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário (NTEP), mas não é considerado no campo do trabalho desenvolvido nas escolas.

Pesquisar as causas do adoecimento dos trabalhadores docentes foi um desafio uma vez que, os relatórios do Núcleo de Atenção à Saúde dos Trabalhadores da RME de Belém não buscam trazer à tona estes fatores que podem corroborar com um quadro de saúde cada vez mais problemático. No entanto, as circunstâncias na qual se vivência à docência na RME indica um quadro de mal-estar docente que implica em levar em consideração alguns fatores associados como: Aumento das responsabilidades; Jornada de trabalho ampliada, com maior número de horas dedicadas ao planejamento realizado em casa, sem a contrapartida no aumento de remuneração; Triplas jornadas de trabalho, escola, outra instituição e casa; Falta de tempo para o lazer; Maior produtividade relacionada ao quantitativo de alunos alfabetizados e com maiores desempenhos nas avaliações nacionais; Desvalorização das condições de trabalho; Menor espaço para autonomia em detrimento das prescrições; Formações pautadas em instrumentalização da prática docente; Falta de condições estruturais e materiais para o desenvolvimento de um trabalho que leve em consideração os níveis de exigências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção do conhecimento no campo do adoecimento e suas implicações para a vida do trabalhador docente, na rede pública de ensino de Belém, constituiu um estudo em que se procurou sair de uma posição especulativa, para percorrer sua totalidade, os condicionantes que estão subjacentes às condições, na qual, a natureza do trabalho se constitui e se realiza. A pesquisa teve como norte a busca de dados, que possibilitou analisar a conjuntura da configuração do adoecimento. Isto significou pousar sobre uma realidade, na qual a materialidade das condições dadas desvelou também o sentido

que os docentes dão ao trabalho que realizam e, acima de tudo, indicaram até que ponto, muitos foram conformados por ele, e outros conseguiram criar modos de resistência e confrontação.

Considera-se então, em virtude das modificações na natureza do trabalho docente, uma relação estreita com o adoecimento das trabalhadoras entrevistadas, pois elas relataram que se sentiram extremamente cobrados por resultados, no entanto, não lhes foram dadas condições objetivas de trabalho, ocorrendo assim dois processos: o de intensificação e o de precarização. A intensificação, como resultado de maior empenho físico, mental e psíquico no desenvolvimento cotidiano do trabalho docente. Evidenciou-se ainda que o processo de intensificação não se deu apenas no espaço da escola estudada, mas em outros vínculos de trabalho, além do próprio trabalho doméstico realizado em casa. Com a intensificação, observou-se que o processo de precarização do trabalho docente decorre da existência de sobrecarga de trabalho, de maiores exigências, da perda do controle sobre o trabalho, do maior número de turma e alunos, tendo consequências sobre a autonomia. Diante desses processos verificou-se como consequências, o desgaste, o cansaço, a pouca satisfação, implicando em mal-estar e em adoecimento.

Todos os fatores citados refletem a situação contraditória em que o exercício da docência vem sendo firmado na RME. Cabe então uma reflexão, não a culpabilização da doença, mas para a forma como a saúde é reconhecida como parte de uma totalidade em que se configura a docência. É necessário que se faça a mediação entre a saúde e o adoecimento frente a todo um contexto de trabalho e de vida. A doença não é apenas representativa de um corpo biológico enfermo, mas de sua totalidade psicossocial e cultural. Não como uma fatalidade ou fim, mas pode ser vista como recomeço, como uma forma de resistência. Precisa ser analisada em sua origem, não como inimiga que culpabiliza e vitimiza, mas em um contexto aqui relacionado ao trabalho. As políticas no campo da saúde dos servidores da Rede Municipal de Ensino de Belém - RME e neste caso, das trabalhadoras docentes, necessitam sair do comodismo que petrifica as relações estabelecidas entre saúde e adoecimentos e as condições de trabalho perpassadas pelas políticas educacionais, que tomam corpo nas escolas e parecem ser mais como uma camisa de força, do que uma construção social, que vem corroendo e criando mal-estar entre esta categoria, e que pode estar comprometendo o estado de saúde dos docentes. O que se pode deduzir é que se não houver uma relação entre os objetivos das políticas educacionais do município e com os que almejam os trabalhadores

docentes, é possível nos próximos anos assistirmos números mais contundentes de adoecimentos, de desistências e de abandono.

REFERENCIAS

ASSUNÇÃO, Ada. Ávila Saúde e Condições de Trabalho nas Escolas Públicas. IN: OLIVEIRA D.A. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte. Autentica. 2003.

_____. ASSUNCAO, Ada Ávila. IN. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. *Educ. Soc.*[online]. 2009, vol.30, n.107, pp. 349-372. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010. BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BELÉM. Perfil dos Professores de Belém. Disponível em:<<http://pesqsemecbelem.blogspot.com.br/2009/12/perfil-do-professor-da-rmrdbelem.html>>. Acesso em: 05. Jun. 2012.

_____. Lei nº 8001/00, de 24 de janeiro de 2000 Institui o programa de saúde do trabalhador no município de Belém, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/2000/800/8001/lei-ordinaria-n-8001-2000-institui-o-programa-de-saude-do-trabalhador-no-municipio-de-belem-e-da-outras-providencias-2000-01-24.html>>. Acesso em: 03 ago.2010.

_____. Relatório. Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação de Belém/SEMEC. Departamento de Recursos Humanos. **Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador**. 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10set. 2011.

_____. Política Nacional de Segurança e Saúde do trabalhador. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/seg_sau/dia-mundial-de-seguranca-e-saude-no-trabalho-28-de-abril.htm>

CISNE. Mila. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. São Paulo. Outras Expressões. 2015.

DEVREUX, Anne-Marie. **A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina**. Soc. Estado. 2005, vol.20, n.3, pp.561-584. HIRATA, Helena. A Globalização e divisão social do trabalho. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.139-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>> Acesso em: 22 Set. 2013

JARDIM, Renata. Recomendações preventivas para disfonia amparadas em um inquérito epidemiológico. Sandhi Maria BARRETO. ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **VI Seminário da Redestrado – Regulação e Trabalho Docente** 06 e 07 de novembro de 2006 UERJ – Rio de Janeiro. CD ROM.

LANDINI, Sônia Regina. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO**. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. 1 CD-ROM.

LEMOES, J. C. **Cargas psíquicas no Trabalho e Processos de Saúde em Professores Universitários**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<http://fatorhumano.ufsc.br/files/2010/12/JADIR-CAMARGO-LEMOES.pdf>>. Acesso em 05 Ago. 2007.

MEDEIROS, Adriane Mesquita. **Disfonia e Condições de trabalho das professoras da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECJS-6Y7JJJ/adriane_mesquita_de_medeiros.pdf?sequence=1>. Disponível em 03. Mar. 2010.

MERCHÁN-HAMANN, Edgar. COSTA. Ana Maria. Introdução a uma reflexão sobre saúde, equidade e gênero. IN: MERCHÁN-HAMANN. Edgar. COSTA. Ana Maria. TAJER, Débora. **Saúde, equidade e gênero: um desafio para as políticas públicas**. Brasília: editora Universidade de Brasília 2000.

MONTEIRO, Helena R. Construindo Saúde: a dimensão coletiva do sofrimento docente. TV Escola/ Salto para o futuro. Edição Especial: Saúde do professor em questão. Ano XVIII. <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182457Saudeprof.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. Telemarketing: a saúde das teleoperadoras. IN. SANT'ANA. Raquel Santos. (org.) et al. **O Averso do Trabalho II**. São Paulo. Expressão Popular 2010. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. N. 25. n. 89 (set./dez. 2004): 1127-1444.

_____. ASSUNÇÃO. Ada. Condições de Trabalho. In: OLIVEIRA. Dalila. DUARTE. Adriana Cancelli. VIEIRA. Livia Fraga. **Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PAPARELLI, Renata. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino Paulistana. IN. SANT'ANA. Raquel Santos. (org.) et al. **O Averso do Trabalho II**. São Paulo. Expressão Popular 2010.

RIBEIRO, Herval Pina. O Público e o privado das políticas contemporâneas do Estado Moderno. Ascensão e queda dos direitos de cidadania e a emergência do individualismo e do

neocorporativismo em saúde. IN: IN. SANT'ANA, Raquel Santos (Org.). **O Avesso do Trabalho II**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe: mitos e realidades**. São Paulo. Expressão Popular. 2013.

SELIGMAN-SILVA, Edith. **Trabalho e Desgaste Mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo. Cortez. 2011.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA – PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO

Meire Lúcia Andrade da SILVA,
Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins,
melucia26@hotmail.com

Robson Vila Nova LOPES,
Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins
rbs.vilanova@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa acerca de experiências do processo de acompanhamento escolar, monitoramento e avaliação da aprendizagem na Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, no Município de Miracema do Tocantins, cuja intenção é abordar a gestão da educação municipal na rede pública de ensino tendo como situação problema a identificação dos pontos positivos e das fragilidades do referido processo na escola selecionada. Com abordagem qualitativa e quantitativa, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com observações diretas. A escola é um espaço de constituição cultural de sujeitos livres, por meio da construção e reconstrução dos saberes, devendo, portanto, valorizar a cultura, propiciando o acesso ao saber não somente do que está no entorno dos sujeitos, mas também do que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Isto, para preparar homens e mulheres para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania.

Palavras-chave: Política educacional. Educação municipal. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa acerca de experiências do processo de acompanhamento escolar, monitoramento e avaliação da aprendizagem na Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, no Município de Miracema do Tocantins.

Na pesquisa, em desenvolvimento, o objetivo é abordar a gestão da educação municipal na rede pública de ensino tendo como situação problema a identificação dos pontos positivos e das fragilidades do referido processo na escola selecionada.

Com abordagem qualitativa e quantitativa, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com observações diretas.

Diante do objetivo, o interesse em pesquisar sobre o tema surge a partir dos monitoramentos realizados na referida escola. Bem como, em consonância ao pensamento de

Lagares (2008, p. 97) “no tocante às funções de acompanhamento, supervisão, orientação, avaliação e controle, como meio de acesso à rede escolar para conhecimento de suas deficiências, necessidades e possibilidades, a maior parte dos municípios ainda não as desenvolve”.

Desse modo, os resultados encontrados neste estudo estão apresentados em várias seções, além desta introdução e de algumas considerações finais sendo: Gestão da educação municipal na rede de ensino de Miracema do Tocantins; A organização da SEMED no processo de acompanhamento escolar e monitoramento da aprendizagem; Contexto histórico e perfil da comunidade local da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins; Organização escolar, processo educativo, clima organizacional da escola, acompanhamento e monitoramento da aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor: relatos de experiências da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins.

Gestão da educação municipal na rede de ensino de Miracema do Tocantins

Ferreira e Aguiar (2001 *apud* CATANI; OLIVEIRA, 2001), afirmam que boa parte dos esforços empreendidos nos últimos anos por parte da sociedade civil na área de educação tem se dirigido a introdução de determinados mecanismos em textos legais para atender as demandas pela expansão e melhoria do ensino. Isto se verificou no processo de elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988, das Constituições Estaduais de 1989, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), e, mais recentemente, nos Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal).

Ainda na visão de Ferreira e Aguiar (2001), *apud* BORDIGNON e GRACINDO (2001), analisar a gestão da educação²¹³, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. Assim sendo, as propostas educacionais apontam para a organização de uma sociedade mais justa, democrática, centrada no conhecimento e na inclusão social.

²¹³ Os termos Gestão da Educação e Administração da Educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa [...]. No presente texto entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

Conforme Lagares (2008, p.21), o SMEd²¹⁴ expressa-se como:

Princípio e como *processo*, ou seja, de um lado, a CF de 1988 (e as normas posteriores) afirma aquilo que entendem como o ideal, o desejável, e de outro, requerem formas de manifestação que o concretize, o materialize. Um Município não tem *efetivamente* sistema de educação unicamente pela afirmação de um princípio constitucional (e legal), mas, também e, sobretudo, *pela construção e prática cotidiana desse princípio*, pelos processos que eles estabelecem e reafirmam cotidianamente. Em síntese, é preciso que o sistema exista realmente e que seja permanente.

Neste sentido, o município de Miracema do Tocantins, foi emancipado em 25 de agosto de 1948, atendendo a parte educacional de forma apenas administrativa, uma vez que, conforme pesquisadores, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, só foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

É notório que o município, atuou desde 1948 até o ano de 2004 (período de 56 anos), sem ter sistema de educação próprio, sendo regido pelo sistema nacional e estadual. Assim, Saviani (1999, p. 124-125) afirma:

Cabe, pois, a cada município decidir entre as três possibilidades previstas na LDB, a saber: a) instituir o próprio sistema de ensino; b) integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor com o estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica. A opção a ser adotada deverá ser prevista no plano educacional do município ao mesmo tempo em que determinará a forma como será detalhado o referido plano educacional.

Desse modo, o município de Miracema instituiu a Lei nº 111A/2004, de 06 de janeiro de 2004 que criou o ‘Sistema Municipal de Ensino’, de autoria do Prefeito Rainel Barbosa Araújo (gestão 2001-2004). Neste contexto, enfatizamos que a Lei Orgânica do Município foi aprovada em 1991, e o Conselho Municipal de Educação foi criado por meio da Lei nº 012, de 09 de abril 2001.

A referida lei determina a organização da educação municipal com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 e ajustando-a às políticas

²¹⁴ SMEd – Sistema Municipal de Educação (LAGARES, 2008 p.12).

educacionais locais e regionais, bem como valorizando o ser humano como um todo (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2004a, art.1º).

Com base no art. 2º da Lei (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2004a), integra o Sistema Municipal de Ensino de Miracema, o órgão executivo, instituições de ensino e outros órgãos municipais no campo da educação. Neste sentido, o sistema municipal de ensino do município é composto pela Secretaria Municipal da Educação, 12 (doze) unidades escolares e o Conselho Municipal de Educação.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação tem sede própria, com infraestrutura e recursos humanos que atende à demanda existente. O Conselho Municipal de Educação (CME), também tem sede própria e um servidor responsável pela condução dos trabalhos juntamente com os membros do mesmo.

Dessa forma, a rede municipal de ensino atende um total de 2.101 (dois mil e cento e um) alunos, e tem 331 (trezentos e trinta e um) servidores vinculados. A organização é 3 (três) CMEI²¹⁵ que atende educação infantil até 3 anos e 11 meses; 2 (dois) EMEI²¹⁶ atendendo do pré-escolar até o 3º ano do ensino fundamental I; 2 (dois) EMEF²¹⁷ os quais atendem do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I; 4 (quatro) EMEC²¹⁸ que atende do Pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente nas escolas localizadas no campo e 1 (uma) EMTI²¹⁹ que atende a educação na modalidade integral do pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental, também localizada no campo, e as demais na cidade.

Para darmos continuidade no desenvolvimento deste trabalho, no tópico seguinte discorreremos acerca da organização da SEMED no processo de acompanhamento escolar e monitoramento da aprendizagem.

A organização da SEMED no processo de acompanhamento escolar e monitoramento da aprendizagem

Lagares (2008, p. 94) afirma que o dirigente municipal de educação é responsável pelo debate da educação em seu município, criando espaços de participação social e de avaliação das políticas educacionais, acrescenta que.

²¹⁵ Centro Municipal de Educação Infantil

²¹⁶ Escola Municipal de Educação Infantil

²¹⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental

²¹⁸ Escola Municipal de Educação do Campo

²¹⁹ Escola Municipal de Tempo Integral

“Algumas funções desse dirigente são as de coordenar, estimular e apoiar à construção de um plano de educação e de escola que considere o acesso, a permanência, a conclusão e a aprendizagem como indissociáveis. Por isso, um desafio apresentado tanto aos municípios quanto aos agentes institucionais é a organização de um canal de comunicação entre si e a constituição de um banco de dados e informações permanentemente alimentados, tendo em vista o planejamento das políticas públicas educacionais municipais”.

Desse modo, com base na teórica acima, a Secretaria Municipal da Educação de Miracema (SEMED), desde o ano de 2013, elaborou sua proposta de trabalho, denominada “plano estratégico de trabalho”, que teve a discussão e participação dos servidores lotados na sede da SEMED, com base nos relatos e avaliações das reuniões realizadas com as equipes diretivas das unidades escolares. O referido plano de trabalho contempla ações e acompanhamento nas dimensões: a) gestão pedagógica: análise de resultados educacionais²²⁰ (*Administrativa*); b) gestão pedagógica: planejamento de ações pedagógicas²²¹ (*Pedagógica*); c) gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações²²² (*Jurídica*) e; d) gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos²²³ (*financeira*).

Feito isto, é importante reforçar o pensamento de Lagares (2008, p.125) que afirma:

A despeito das orientações constitucionais e legais, bem como de estudos e experiências de gestão democrática da educação, o conjunto de projetos implementados, sobretudo a partir dos anos 1990 mostra a coexistência de uma pluralidade de propostas voltadas para gestão da educação e da escola pública, as quais, muitas vezes sob a mesma denominação formal de gestão democrática, apresentam bases ideológicas diferenciadas, o que aponta a necessidade de seu desvelamento.

Contudo, é importante descrever que o processo de acompanhamento escolar e monitoramento da aprendizagem na rede municipal de ensino de Miracema vêm acontecendo

²²⁰ Gestão pedagógica: análise de resultados educacionais (Abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola (os diversos dados sobre aprovação, reprovação, evasão e resultados de avaliações externas,), frequência e proficiência dos estudantes).

²²¹ Gestão pedagógica: planejamento de ações pedagógicas. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; o desenvolvimento da inovação pedagógica e de políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares, com suas rotinas e estratégias de acompanhamento.

²²² Gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações. Destaca como indicadores de qualidade: a participação dos estudantes; a participação dos pais; participação de toda a equipe da equipe escolar e o clima organizacional; o desenvolvimento profissional contínuo e a prática de avaliação de desempenho; a atuação de colegiado e a integração da escola com a comunidade/sociedade.

²²³ Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos. Destacam-se como indicadores de qualidade: a organização da documentação e registros escolares; patrimônio escolar; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e a gestão de recursos financeiros.

nas doze unidades de ensino vinculadas a SEMED, onde por meio do plano de trabalho foram projetadas ações para elaboração de instrumentos específicos para o trabalho nas escolas.

Dessa forma, cada técnico lotado na SEMED ficou responsável pelo acompanhamento e monitoramento em uma das unidades escolares. Para melhor delimitar o trabalho, elaborou-se um cronograma mensal de visitas as unidades escolares, e após a realização deste monitoramento *in loco* pelos técnicos, acontece a socialização coletiva do mesmo com toda equipe da SEMED, inclusive com a presença do dirigente municipal. De posse deste diagnóstico é possível traçar novas metas, ações e intervenções para sugerir a cada unidade de ensino, conforme sua especificidade.

Conforme Lagares (2008, p. 90), a mudança nessa questão pressupõe.

Tempo, uma educação permanente e iniciativas que derrubem as bases dessa estrutura, o que implica planejamento, organização, administração, manutenção, acompanhamento, fiscalização e avaliação de forma coletiva, cooperada e dialógica, envolvendo as instâncias do poder público e a sociedade civil. Ao participar do processo de formulação e de avaliação da política de educação e do acompanhamento de sua execução, por meio de mecanismos institucionais permanentes, a sociedade civil pode retirar dos governos e dos técnicos o monopólio de determinação de seus rumos.

Neste sentido, a SEMED implantou a partir do ano de 2015 o monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o instrumento próprio de monitoramento conceitua que o monitoramento é o ato de observar, interpretar, investigar e sistematizar o desenvolvimento de uma determinada ação e seu respectivo resultado, tendo em vista o acompanhamento efetivo e a promoção de melhorias do processo de ensino e aprendizagem. Já a avaliação consiste no ato de coletar, analisar e sintetizar dados, emitindo um juízo de valor, direcionando o processo ensino e aprendizagem numa trilha dinâmica, sistemática e contínua de ação-reflexão-ação.

O mesmo tem como objetivo e finalidade a sistematização do trabalho realizado pelos técnicos de acompanhamento da (SEMED) e servidores das unidades escolares, de forma prática, passo a passo, por meio do processo de monitoramento e avaliação e dos instrumentos de acompanhamento, visando um trabalho efetivo para maior compreensão das causas do baixo desempenho do ensino e da aprendizagem, utilizando-se de estratégias para intervenções necessárias.

No tópico seguinte, será descrito de forma sucinta como se deu o acompanhamento escolar e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: relatos de experiências da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins.

Contexto histórico e perfil da comunidade local da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins

Para melhor relatar o processo histórico e o perfil da comunidade local da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, faz-se necessário conhecer melhor a sua trajetória, desde a criação até os dias atuais.

A mesma, é localizada no Assentamento Irmã Adelaide, há 86 km da sede de Miracema. Foi criada no ano de 1997, na Fazenda Santa Luzia de propriedade do Sr. Roberto Carneiro com o esforço dos seguintes moradores: Onofre José de Matos, João Batista de Macedo e Francisca Gomes Carneiro.

Foram esses moradores que escolheram e deram o nome de Vale do Tocantins por estar distante da sede do município e localizada a margem do Rio Tocantins. Permanecendo por um ano na fazenda, depois foi transferida para esta localidade denominada Assentamento Irmã Adelaide e permaneceu por um ano num barracão coberto de telha e paredes com tábuas, e no ano de 1999 ficou pronto o prédio definitivo.

O embasamento legal para funcionamento da mesma, foi através da Lei 070/90 em 03 de maio de 1990 da Câmara Municipal de Miracema do Tocantins, na gestão do então prefeito Boanerges Moreira de Paula, seguindo o regime escolar da rede municipal e sua estrutura curricular era padronizada pela SEDUC.

Atualmente, apresenta uma estrutura física composta de 5 (cinco) salas, com uma área de 48,30 m², 1 (uma) sala com 23,76 m², 1 (uma) cantina com 23,46 m², 2 (dois) banheiros, sendo 1 (um) masculino e 1 (um) feminino cada um com três vasos e duas pias com uma área de 13,30m², 1 (uma) sala dos professores e coordenação com uma área de 12,7m², 1 (uma) secretaria com uma área de 12,7 m², somando um total de 488,68m².

Hoje a unidade escolar por meio da Lei Municipal nº 378/2014 de 17 de março de 2014, tem nova denominação: Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, para melhor atender a comunidade, a escola oferece três modalidades de ensino: a Educação Infantil com pré-escolar I e II, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º Segmento), totalizando 193 alunos matriculados, sendo divididos em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

No *hol* da gestão escolar a escola está na 7ª (sétima) administração, sendo: i) Maria Francisca S. de Araújo (1997 a 1998); ii) Alcino Lino de Sousa (1999); iii) Geny Pereira

Cunha (2000); iv) Lusinar Almeida Lima (2001 a 2004); v) Valdiná Gomes Andrade (2005 a 2012); vi) Rosimar Silva do Nascimento (2013) e vii) Luciene Dias Noletto (2014 até a presente data).

O quadro de servidores é composto por 24 (vinte quatro) funcionários sendo 12 (doze) professores, destes 10 (dez) são graduados e 02 (dois) cursando Pedagogia. O quadro administrativo é composto de 1 (uma) diretora, graduada em Pedagogia, 01(um) secretário escolar cursando Engenharia de Minas, 1 (uma) coordenadora pedagógica graduada em Normal Superior, 1 (uma) orientadora educacional graduada em Pedagogia, 1 (um) suporte pedagógico graduada em Pedagogia, 2 (duas) merendeiras uma com ensino médio e uma cursando o ensino fundamental - EJA, 2 (duas) ASG com ensino médio completo, 3 (três) vigias cursando o ensino fundamental - EJA, contando também com 7 (sete) motoristas (prestadores de serviços terceirizados).

A escola possui três órgãos colegiados sendo: Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e a Associação de Apoio, constituídos nos princípios da gestão democrática, tendo como finalidade orientar e dirigir os trabalhos, ações e esforços da comunidade escolar, para garantir melhoria na oferta e na qualidade do ensino.

Tem como fontes de recursos para sua manutenção, para consecução de seus objetivos estatutários as dotações específicas provenientes de convênios firmados com a Secretaria Municipal de Educação, com o Ministério da Educação e/ou com outros entes públicos.

Nesse sentido, a comunidade do Assentamento Irmã Adelaide em que a escola está situada, foi criado em 1998 por um grupo de pessoas que tinham o objetivo de possuir uma área de terra para produzir seu sustento. Neste mesmo ano o INCRA²²⁴ fez a escolha de uma área própria, para ali construírem suas casas.

Atualmente são cento e seis famílias cadastradas no INCRA. As casas são construídas de tijolos, com banheiros, água e luz. O Assentamento possui posto de saúde com atendimento médico a cada quinze dias, ônibus diariamente para a capital Palmas, conta também com três mercearias, três bares e dois açougues para atender a comunidade local e região. Na área de recreação e lazer há um campo de futebol de terra. Conta também com três igrejas evangélicas e uma católica.

²²⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-Superintendência Regional de Tocantins

A construção da escola e do posto de saúde viabilizou emprego para algumas pessoas que passaram a ajudar no sustento de suas famílias, que conta também com benefícios do Programa Bolsa Família, mais a maioria sobrevive do cultivo de alimentos que produzem em suas chácaras tais como: arroz, feijão, milho, abóbora, mandioca, hortaliças, abacaxi, criação de bovinos, suínos e aves.

Várias pessoas da comunidade ainda não sabem ler e escrever, no entanto, a Escola de Educação do Campo Vale do Tocantins pretende alfabetizar todos por meio da modalidade de ensino EJA das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Organização escolar, processo educativo, clima organizacional da escola, acompanhamento e monitoramento da aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor: relatos de experiências da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins.

Lima (2008, p. 30), ratifica que Constituição Federal (1988) determina, no seu art. 211, que os entes federados organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração e assegurem, de forma cooperativa, o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos na idade adequada. Isso significa buscar a harmonia das normas educacionais, a equidade de padrões de qualidade de ensino respeitadas as necessidades e especificidades locais e de cada aluno, a cooperação administrativa, a redistribuição de recursos onde se fizer necessária e o compartilhamento de responsabilidades para formular políticas e obter resultados.

Ainda neste contexto, corrobora Lagares (2008, p. 82-83), afirmando que:

As disposições constitucionais e legais trazem alterações importantes no campo político e na organização e gestão educação municipal. Começa a ser delimitado um quadro de referências político-administrativas na educação, bem como maior especialização em seu trato, tendo em vista que a estrutura anterior não poderia dar conta de suas novas competências. Objetivos e fins da educação municipal tornam-se pauta de políticas, e as estruturas administrativas da educação são alteradas. Várias diretrizes normativas, órgãos e instituições estão contribuindo para a organização sistêmica da educação nos Municípios. A instância municipal vai tornando-se co-responsável pelo planejamento, organização, administração, manutenção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da educação brasileira, conforme se posicionam em relação às suas ideias e práticas, institucionalizando-as efetivamente.

Dessa forma, a EMEC Vale do Tocantins trabalha com a organização do processo educativo pautado nas referências teóricas acima citadas e ainda nas Leis: Lei nº 409 de 27 de

maio de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) (contendo 20 Metas e 251 Estratégias); Lei nº 274 de 24 de agosto de 2011 que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Miracema do Tocantins (PCCR); Lei nº 111A de 06 de janeiro de 2004 que criou o Sistema Municipal de Ensino de Miracema; Lei Orgânica do Município, criada em 1991; Lei nº 033 de 21 de junho 1995 que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos; Pareceres, Resoluções, Instruções Normativas e o documento macro da escola que é o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, elaborado coletivamente e democraticamente pelas comunidades escolar e local.

Neste sentido, (Lagares 2008) reforça que a organização e a gestão das instituições e dos órgãos de educação não podem ser concebidas como uma questão espontânea e informal, ou simplesmente técnica, ao contrário, exigem intencionalidade, planejamento, estrutura, manutenção, execução, coordenação, acompanhamento, fiscalização e avaliação.

Para tanto a escola elaborou sua primeira edição do Projeto Político Pedagógico em 2007, que permaneceu em validade até agosto de 2014. Momento este em que a Secretaria Municipal da Educação instituiu uma Comissão, composta por servidores, designada pela Portaria/SEMED nº 059, de 11 de agosto de 2014, com a finalidade de orientar as instituições educacionais nos processos de elaboração e/ou reestruturação dos seus PPP.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016, p. 19), as linhas básicas do mesmo nasceram da necessidade de se discutir solução para melhoria da qualidade do ensino é visto como um direito, pois permite consolidar a autonomia da escola, e apresenta-se como um dever, pois vincula-se aos aspectos legais que emanam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Sistema Municipal de Educação e diretrizes consolidadas pelo Conselho Municipal de Educação.

Todas as ações propostas para a elaboração do PPP relacionam-se com os princípios norteadores do planejamento dialógico, ou seja, visa garantir a participação efetiva dos vários segmentos escolares. O mesmo proporciona a melhoria da organização escolar pautada nas quatro dimensões, sendo: 1). Gestão pedagógica: análise de resultados educacionais; 2) Gestão pedagógica: planejamento de ações pedagógicas; 3). Gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações e; 4) gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos.

Ainda conforme o PPP (2016, p. 11) diante disto, a tomada de decisões do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, visa o

desenvolvimento da comunidade interna e externa no que se refere ao processo do ensino e aprendizagem do próprio aluno, principalmente com sua visão voltada para a formação do homem no trabalho rural no campo e na própria comunidade.

Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 19), afirma que: “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político, o projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.”

Desta feita, passaremos a descrever como acontece o clima organizacional da escola, acompanhamento e monitoramento da aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor, para Lagares (2008, p.78) “uma política pública educacional tem um ciclo que envolve, pelo menos, uma organização da agenda, com diagnóstico, formulação de objetivos, diretrizes e metas, bem como implementação, acompanhamento e avaliação dos resultados e dos impactos”.

Em referência a gestão pedagógica: análise de resultados educacionais, a escola está sempre ciente dos resultados e rendimentos dos educandos, mas, nem sempre estes são comparados com os resultados das avaliações nacionais estaduais e/ou municipais, pois o acesso à rede de internet só foi disponibilizado à Unidade de Ensino em 2015. Os registros e análises das taxas de aprovação, reprovação e abandono são feitos regularmente pela escola, guardados em pastas de arquivo e disponibilizados à equipe escolar.

A análise da frequência dos resultados é feita pelos professores em todas as aulas e quando problemas são identificados à escola toma as medidas necessárias a fim de assegurar a permanência dos alunos na escola. Sobre as avaliações são feitas através de variados instrumentos como as avaliações bimestrais, simulados semestrais, participação, assiduidade, disciplina além das avaliações externas como a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (sisAPTO), Provinha Brasil e atualmente Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os professores e a equipe gestora da Unidade de Ensino são cientes de quantos e quais são os alunos que apresentam dificuldades e tentam através dos resultados apresentados revisar o Projeto Político Pedagógico a fim de proporcionar melhorias no processo de ensino aprendizagem.

O diálogo estabelecido com a comunidade é feito na medida das possibilidades, mas, mesmo com a divulgação e o chamamento feito pela escola a comunidade ainda deixa a

desejar. Tanto a comunidade e os pais quanto a equipe escolar se sentem valorizados e respeitados uns pelos outros e em geral a comunidade e os pais mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola e com o desempenho dos seus profissionais.

Sobre a gestão pedagógica: planejamento de ações pedagógicas a proposta curricular da escola atende as necessidades e interesses dos estudantes e da comunidade no processo de ensino aprendizagem, porém a mesma é pensada e construída em processo coletivo envolvendo toda rede municipal. E pensando em melhor atender à necessidade específica do campo, está sendo elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e unidades escolares a proposta específica para a educação do campo. Vale ressaltar ainda, que no Plano Municipal de Educação (PME), para o decênio 2015/2025, contempla 17 Estratégias de forma atender a demanda específica das escolas do campo.

No que concerne à gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações, a escola junto à comunidade realiza reuniões e festividades referentes aos projetos incorporados no PPP, promovendo assim a interação com os pais e comunidade local, para que os mesmos se interagem com a vida escolar dos seus filhos. Porém nem sempre comparecem para tomada de decisão em relação aos seus filhos, sobretudo a equipe está sempre à disposição, preocupada em organizar encontros que favoreça a participação dos pais. Sempre dispõem para os encontros com a finalidade de discutir as práticas pedagógicas com participação de toda equipe gestora e todos os professores.

No que se refere ao espaço escolar precisa ser ampliado, melhorado em vários aspectos, por exemplo, construção da quadra de esporte favorecendo conforto aos educandos. A organização do espaço e tempos escolares acontece na escola de forma coletiva em se tratando de ornamentação, horários de aula e atividades extraclasse visando assegurar práticas pedagógicas que aproximam a qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

Atende nos três períodos, sendo: matutino (7h as 11h15min) – 5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental; vespertino (13h as 17h30min) – Pré-escolar ao 4º Ano do Ensino Fundamental e noturno (19h as 22h) – Educação de Jovens e Adultos – EJA – 1º Segmento.

Os eventos, informes e solicitações são tratados com mínimo de interrupção das aulas. As aulas são ministradas dentro do horário previsto e os professores dedicam todo o tempo com atividades que objetivam a aprendizagem.

Quanto a gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos a escola encontra-se organizada em relação à documentação e registros escolares necessários para um atendimento a comunidade escolar. Todos os alunos e funcionários são orientados na

preservação e manutenção do patrimônio escolar, tendo materiais pedagógicos e didáticos que são utilizados dentro e fora do ambiente da sala de aula, a escola sempre atende as solicitações de uso do espaço, pois a mesma está inserida em um local onde ela é o único espaço público apropriado para todos os eventos da comunidade escolar e local.

A unidade de ensino só recebe recursos dos programas federais e os mesmos são executados em conformidade com as leis de utilização dos devidos recursos. E para complementar estes recursos à escola sempre se organiza com eventos lucrativos e pequenas atividades que geram renda dentro da escola. Antes da utilização de quaisquer recursos a direção realiza reuniões com a comunidade escolar e local representados pelos órgãos colegiados para análise da ação. E todos os recursos financeiros são devidamente prestado conta.

À guisa da conclusão

Da pesquisa, foi possível perceber que o planejamento da gestão municipal, é organizado tendo como macro o Plano Municipal de Educação decênio (2015-2025), acompanhado pelas Leis Orçamentárias: Plano Plurianual (PPA); Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei do Orçamento Anual (LOA), que são elaboradas pelo Executivo em colaboração com a sociedade civil organizada (associações, conselhos e sindicatos), discutidas em audiências públicas com a comunidade, analisadas e votadas pelo Legislativo Municipal, atendendo os períodos e especificidades de cada uma, após aprovadas cada órgão recebe as Leis finais, devendo ao longo de seus planejamentos a curto, médio e longo prazo, sempre se basear para melhor execução dos planos e metas traçados.

No que se refere a organização do trabalho da Secretaria Municipal da Educação, é importante destacar como ponto positivo o processo de acompanhamento escolar e monitoramento da aprendizagem na rede municipal, pois o mesmo vêm acontecendo nas doze unidades de ensino, esse monitoramento é realizado mensalmente *in loco* por meio de formulário próprio, posteriormente é analisado com a equipe técnica da SEMED e dado o *feedback* para a equipe escolar.

A Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins trabalha com a linha pedagógica sócia interacionista, adotada pelo sistema municipal de ensino, a mesma é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação.

Com base no acima escrito e levando em consideração o estudo feito a respeito da referida escola, foi possível notar que a escola tem melhorado o processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, que a mesma possui sua identidade própria construída baseada na autonomia, que acontece na medida que se dispõe e consegue envolver nos seus afazeres pedagógicos e administrativos toda a sua comunidade escolar, num processo que ambos participam coletivamente das decisões de forma a contribuir para a democratização no âmbito escolar.

Desse modo, podemos destacar como pontos fortes dentro da escola, o compromisso da equipe escolar no desenvolvimento de um trabalho que prima pela qualidade no processo de ensino e aprendizagem; qualificação dos profissionais da equipe escolar; aulas de reforços; participação dos pais nos eventos culturais da escola; a disciplina da maioria dos alunos e o quantitativo de alunos adequados por turma. A escola considera como avanços referente aos anos de 2014 e 2015 as intervenções pedagógicas e disciplinares; materiais pedagógicos; computadores para alunos e professores, dentre outros.

Todavia, percebeu-se as seguintes fragilidades: o fato da escola está inserida em um pequeno assentamento com alto índice de usuários de drogas, alcoolismo e até prostituição que acaba por influenciar dentro da escola, bem como os problemas sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Assim sendo, medidas sociais e educacionais são planejadas e incorporadas no PPP da escola.

Diante do exposto temos a consciência de que alguns fatores interferem diretamente e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. Para amenizar esses fatores, a escola vem trabalhando em parceria com outros órgãos/instituições como: Polícia Militar, com palestras educativas e desenvolvimento do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido com alunos do 5º e 7º ano; Programa Saúde na Escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde; em parceria com o DETRAN é desenvolvida ações educativas sobre o trânsito e por meio do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), são realizadas ações que objetivam prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social na comunidade.

Contudo, a escola é mantida pela Prefeitura Municipal, através da SEMED e recebe repasses do FNDE através dos Programas Mais Educação e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros.

Referências

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 05/05/2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR. Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. 3ª. Ed.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Político Pedagógico**. In Mec, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 2000.

LAGARES, Rosilene. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, 2008.

_____, Rosilene. **Educação Municipal, Descentralização Política – a experiência de Ponte Alta do Tocantins**. Dissertação do Curso de Mestrado em Educação. UFG, 1998. (Documento Impresso).

LIMA, José Fernandes de. **Educação Municipal de qualidade princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. 1ª ed. São Paulo. Moderna, 2014.

MIRACEMA DO TOCANTINS. Câmara de Vereadores. **Lei nº 409**, de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2015c. (Documento Impresso).

_____. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria/SEMED nº 059**, de 11 de agosto de 2014. Designa equipe técnica para reestruturação e elaboração do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares da rede municipal de ensino. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014a. (Documento Impresso).

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Regimento Escolar Padrão**, de 01 de janeiro de 2014. Garante a efetivação democrática na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares da rede municipal de ensino. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014b. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei Complementar nº 274**, de 24 de agosto de 2011. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Miracema do Tocantins (PCCR). Miracema do Tocantins, Tocantins, 2011. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei nº 111-A/2004**, de 06 de janeiro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2004a. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei nº 012**, de 09 de abril de 2001. Institui o Conselho Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2001a. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei Orgânica do Município de Miracema do Tocantins**. Miracema do Tocantins, Tocantins, 1991. (Documento Impresso).

_____. Conselho Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógica da Escola Municipal de Educação do campo Vale do Tocantins**. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2016. (Documento Impresso).

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação**: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

_____, Demerval. **Plano Nacional de Educação, a Questão Federativa e os Municípios**: O Regime De Colaboração e as Perspectivas da Educação Brasileira. 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia, em 29 de agosto de 2011. Disponível em < http://www.6forumrmc.org.br/files/programacao/Dermeval_Saviani.pdf > Acesso em: 05 jan. 2016.

GT 06 - EDUCAÇÃO POPULAR

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

João Colares da Mota Neto²²⁵
joaocolares@hotmail.com

RESUMO: Neste trabalho, temos por objetivo discutir as contribuições que os educadores populares Paulo Freire e Orlando Fals Borda forneceram, com suas obras e trajetórias político-intelectuais, para a formulação de uma pedagogia decolonial no continente latino-americano. A questão-chave que norteia este estudo é: qual o legado de Paulo Freire e Orlando Fals Borda para a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina? Os dados foram obtidos por meio de uma pesquisa de natureza teórica, inscrita nos domínios da história cultural e da história comparada do pensamento social latino-americano. As fontes primárias são as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, escritas em distintos momentos de suas trajetórias intelectuais. O artigo está organizado em duas partes centrais: na primeira, apresentamos a concepção de pedagogia decolonial adotada; na segunda, a partir desta concepção, extraímos o núcleo central das contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borda para a formulação de uma pedagogia decolonial latino-americana.

Palavras-chave: Paulo Freire; Orlando Fals Borda; Pedagogia Decolonial; Educação Popular; América Latina.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos por objetivo discutir as contribuições que os educadores populares Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008) forneceram, com suas obras e trajetórias político-intelectuais, para a formulação de uma pedagogia decolonial no continente latino-americano.

A questão-chave que norteia este estudo é: qual o legado de Paulo Freire e Orlando Fals Borda para a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente latino-americano?

As análises teóricas que conduzem este artigo são decorrentes de uma pesquisa de doutoramento em Educação já concluída, cujo objeto de estudo foi a constituição de uma concepção decolonial nas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, intelectuais reconhecidos nos campos da educação popular, da pedagogia crítica e das ciências sociais em nosso continente.

²²⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia). Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor, pesquisador e pedagogo da UEPA.

O estudo parte do reconhecimento de que tanto em Paulo Freire, o mais célebre pedagogo brasileiro, quanto em Orlando Fals Borda, o mais importante cientista social colombiano, encontramos conceitos, ideias, concepções e propostas metodológicas que nos permitem articular o referencial da educação popular com o da decolonialidade, buscando entender, a partir desse cruzamento, a constituição de um discurso pedagógico crítico das heranças do colonialismo nos territórios periféricos do Sul global, particularmente na América Latina.

Utilizamos o conceito de *decolonialidade* por inspiração de um conjunto de autores organizados em torno do “programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano”, ou, simplesmente, “rede modernidade/colonialidade”, que reúne nomes como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros.

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

De outra forma, decolonialidade refere-se ao esforço por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmológico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”, de acordo com Catherine Walsh (2009, p. 27), o que significa, nas palavras de Walter Dignolo (2007, p. 27), que a decolonialidade é uma “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”.

O par modernidade/colonialidade presente na escritura destes autores deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que *a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade*, que a colonialidade é o “lado obscuro” da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América Latina e de outros continentes. Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por estes autores por suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser.

Com efeito, para Mignolo (2007), a modernidade é uma hidra de três cabeças, que simbolizam, cada qual: i) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade; ii) a colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; iii) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência imperial.

Com base nesta concepção, a tese fundamental subjacente a este trabalho é a de que as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Desde nosso ponto de vista, este argumento pode ser sustentado com base nas trajetórias praxiológicas destes autores como intelectuais sentipensantes²²⁶ e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes (MOTA NETO, 2016).

Especificamente neste trabalho, por necessidade de delimitação, abordaremos os traços que consideramos mais centrais da convergência de pensamentos dos dois autores em análise, tendo em vista a formulação de uma pedagogia decolonial na América Latina. Deste modo, pretendemos colocar os dois intelectuais *em perspectiva*, efetivando uma espécie de comparação entendida como *um recurso dialógico de construção de uma intertextualidade*.

Os dados do estudo foram obtidos a partir de uma pesquisa de natureza teórica, com enfoque metodológico inscrito nos domínios da *história cultural* e da *história comparada* do pensamento social, considerando-se que ambas oferecem formas de problematização da cultura – em sentido ampliado, no interior da qual se localizam as produções intelectuais – que permitem articular texto e contexto, indivíduo e história, local e

²²⁶ O termo “sentipensante” é do próprio Orlando Fals Borda (2003, p. 9), para quem sentipensante é “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”. Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico.

global. Quanto às fontes utilizadas neste estudo, as obras de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, escritas em distintos momentos de sua trajetória intelectual, são as primárias, e os demais materiais bibliográficos podem ser considerados como fontes secundárias.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em duas partes centrais: na primeira, de modo mais breve, apresentamos nossa concepção de pedagogia decolonial, em diálogo com autores de referência no assunto; na segunda parte, procuramos extrair o núcleo central das contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borda para a formulação de uma pedagogia decolonial latino-americana.

2. CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA DECOLONIAL

O que vem a ser uma pedagogia decolonial? Quais os seus traços marcantes? Como ela se vincula aos pensamentos e às lutas decoloniais?

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2016).

Para Walsh (2013), neste sentido, o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

Ainda de acordo com ela, a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto por assumir. “Es un proceso accional para pedagógicamente andar” (WALSH, 2013, p. 67). Em outro texto, ela definiu as pedagogias decoloniais como ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar *no* e *com* o mundo (WALSH, 2014).

Para Díaz (2010), por sua vez, uma pedagogia decolonial assume como horizonte de trabalho as categorias propostas pelo “giro decolonial”, seus significados e propósitos, mas

de uma maneira que o pedagógico seja o eixo, o horizonte e o dispositivo para sua concretização.

Neste sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (WALSH, 2013).

A autora afirma que esta concepção se alia à chamada *pedagogia crítica* iniciada por Paulo Freire nos anos 1960 e retomada por muitos educadores populares e ativistas-intelectuais ao redor do mundo até os anos 1990, quando começa a enfraquecer devido ao auge do projeto neoliberal e à dissipação da utopia revolucionária marxista, no contexto da queda do muro de Berlim e da fragmentação da União Soviética (WALSH, 2013).

No entanto, também nos anos 90, emerge com força os movimentos indígenas no continente latino-americano, renomeado como *Abya Yala*²²⁷. Deste momento em diante, a luta por transformação é redirecionada e ressignificada. Afirma Walsh (2013) que já não está em pauta apenas a questão social, ligada à equidade e à eliminação da desigualdade, mas também as questões étnicorraciais assumem lugar de destaque e dão novos contornos e propósitos à pedagogia, hoje também chamada de decolonial.

Tendo por base esta concepção de pedagogia decolonial, como podemos percebê-la no seio da educação popular latino-americana? Como Freire e Fals Borda se articulam e contribuem para a construção deste projeto? Quais os elementos de convergência, presentes no ideário sociopedagógico dos dois autores, que se entrelaçam com a concepção pedagógica decolonial? São questões que discutiremos a seguir.

3. A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA

Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inscritos no movimento da educação popular latino-americana, são referências intelectuais e políticas deste projeto de afirmação de uma pedagogia decolonial. Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia.

²²⁷ Abya Yala é o nome com que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, chamavam o continente americano antes da Conquista espanhola. Significa “terra de plena maturidade” ou “terra de sangue vital”.

Procuraremos explorar esta afirmação sustentando que em Freire e Fals Borda a concepção de pedagogia decolonial: a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política.

a) Pedagogia que requer educadores subversivos:

Tanto em Freire quanto em Fals Borda encontramos a ideia de que não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; o criador, da criatura; o educador, da educação; o indivíduo, da sociedade. Ou seja, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais.

Portanto, uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade (FALS BORDA, 2008 [1967]). Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação (FREIRE, 1987).

Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas.

Em publicação anterior, definimos Paulo Freire como um *educador do Terceiro Mundo* e Orlando Fals Borda como um *intelectual sentipensante*. Podemos, se quisermos agora, inverter as definições, sem deixar de ser fiel à trajetória destes educadores. Com efeito, ambos posicionaram-se ao lado dos condenados da terra dos países periféricos do Sul global, combinando razão crítica, emoção, compromisso e fé (MOTA NETO, 2016).

Este vínculo orgânico e participativo com os subalternos, que é uma característica do educador decolonial subversivo, requer, também, que ele desenvolva sua pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, ou seja, que ele seja um testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos. Por isso, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais, devendo-se abrir espaço para um diálogo franco e construtivo com as bases, como o fizeram em vida e obra Freire e Fals Borda.

Freire, neste sentido, construiu os primeiros traços de sua pedagogia junto aos famintos e aos pobres do Nordeste brasileiro. Mas os oprimidos com os quais dialogou ao longo de sua trajetória sentipensante, ao redor de todo o mundo, incluem os trabalhadores rurais sem terra e os operários da construção civil do Brasil, os camponeses chilenos, as mulheres de cor e os negros dos guetos estadunidenses, os imigrantes na Europa, os revolucionários sandinistas da Nicarágua, os africanos em luta independentista, dentre muitos outros. Fals Borda, também, construiu a investigação-ação participativa (IAP) e a educação popular na Colômbia em íntimo diálogo com os campesinos andinos e *costeños*, os negros dos *palenques* e os indígenas da Amazônia colombiana.

O educador decolonial, por isso mesmo, enfrenta junto com os oprimidos os seus desafios e suas *situações-limites*. É neste sentido que Freire e Fals Borda não só apoiaram intelectualmente a diversos movimentos de resistência e processos revolucionários, como se engajaram concretamente neles. Vale lembrar que ambos estiveram juntos na Revolução Sandinista e na África pós-colonial, contribuindo, a partir da educação popular e da IAP, para a luta revolucionária. Ambos estiveram envolvidos, também, na construção de partidos políticos democráticos, assumindo com radicalidade a natureza política da educação popular e da pesquisa social.

Mas, com capacidade de trânsito, ambos se movem entre a política, a luta revolucionária, os movimentos sociais, a academia, o governo e as organizações não governamentais, o que fornece uma feição *fronteiriça* ao perfil de educador decolonial que estamos aqui desenvolvendo. Na realidade, não se trata apenas de viver na fronteira ou de pensar a partir dela, mas de ser *politicamente estratégico*, lendo o contexto e verificando em quais espaços sua atuação poderia surtir os melhores efeitos.

b) Pedagogia que parte de uma hipótese de contexto:

Outro legado de Freire e Fals Borda para a pedagogia decolonial é o ensinamento de que a educação, para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional.

Orlando Fals Borda chamou de *hipótese de contexto* para a necessidade de adequação dos marcos de referência científicos aos contextos geográficos, culturais e históricos concretos, caso efetivamente se queira enfrentar o colonialismo intelectual e construir uma ciência própria latino-americana (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007).

Paulo Freire (2003, 2008, 1987), no mesmo sentido, desde os seus primeiros escritos, foi crítico do mimetismo intelectual e das “receitas prontas” vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação popular. Dizia que para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural que há séculos tem servido como instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares.

Desse modo, a educação popular, ao enfrentar essa racionalidade estreita, totalitária, propondo o que Fals Borda (2010 [2005]) chamou de *diálogo de saberes* e Freire (1987) de *síntese cultural*, contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial em nosso continente, valorizando as culturas populares, as memórias e os saberes das classes populares.

A partir da leitura dos dois autores, entendemos que o reconhecimento do contexto concreto e a valorização dos saberes culturais se dão a partir de dois mecanismos: por um lado, por meio da pesquisa, que Fals Borda (1985) chamou de *investigação-ação participativa* e Freire (1987) de *pesquisa do universo temático*; por outro, através do diálogo profundo, construtivo e permanente com as camadas populares, em todos os momentos do processo educativo.

Há uma série de convergências entre as duas concepções de pesquisa. Em primeiro lugar, ambas estão ligadas a uma intencionalidade transformadora. Não são apenas um recurso de “descoberta” da realidade, mas uma estratégia de leitura crítica do mundo e

conscientização dos grupos oprimidos para a mudança social. Em segundo lugar, tanto a IAP quanto a pesquisa do universo temático (ou investigação dos temas geradores) superam a dicotomia sujeito e objeto típica das pesquisas tradicionais. Em terceiro lugar, conseqüentemente, a investigação assume um caráter dialógico e participativo, sendo as classes populares protagonistas da investigação/educação/mudança social.

A defesa da dimensão educativa da investigação e do componente investigativo intrínseco da educação, feita por Freire e Fals Borda, dá materialidade a esta pedagogia decolonial que busca partir de uma hipótese de contexto. Fals Borda (2010 [1995]) chamou de *educação popular pesquisadora e participante* para esta busca de convergência entre o legado da IAP e o da educação freireana. Educação fundada nas categorias de *participação, práxis, diálogo, conscientização*, que certamente dão substância e formato a uma pedagogia rebelde, subversiva, insurgente...decolonial!

c) Pedagogia que valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência:

Procedimento de fundamental importância para a pedagogia decolonial, e que constitui parte do legado intelectual de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, é a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência. Estes movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão.

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado.

Mas qual a importância da memória coletiva e como isso articula Freire, Fals Borda e a decolonialidade?

Para Walsh (2013), a memória coletiva tem sido o espaço onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora nos diz que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta. Para ela, a memória coletiva articula a continuidade de uma aposta decolonial, é como “este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas” (2013, p. 26).

Para Marín (2013), os projetos e as práticas no campo da memória podem ser concebidos no interior do horizonte da decolonialidade, por dois motivos: primeiro, pela visibilização de *epistemes* que foram subalternizadas pela lógica do poder colonial e pela colonialidade; segundo, porque mobilizam dinâmicas de transformação dos legados coloniais que ainda hoje persistem.

Ainda de acordo com Marín (2013), a recuperação coletiva, segundo Fals Borda e Freire, nos mostrou a possibilidade de produzir conhecimento a partir da práxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares. Em consequência, começou-se a produzir “outras” narrativas históricas, que assumiram forma dissidente em relação às oficiais, apontando para um conhecimento produzido no seio do movimento popular.

Com efeito, compõe a proposta da IAP o que Fals Borda (1985) chamou de *recuperação coletiva da história*, que visa a recontar a história a partir do ponto de vista dos “oprimidos”, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, às suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial.

Esta recuperação, na concepção falsbordiana, deve ser feita pelas próprias classes populares, com a ajuda dos intelectuais orgânicos, que contribuem pela *restituição sistemática* ou para a popularização de técnicas de pesquisa científica, tornando a investigação um procedimento dialógico e conscientizador. É neste sentido que a proposta de Fals Borda se soma ao pensamento de Paulo Freire, que também forneceu contribuições neste sentido da recuperação coletiva, quando, por exemplo, defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e das palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do *saber de experiência feito*, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico (FREIRE, 1987).

A construção de uma *ciência popular*, fecundada no diálogo entre saberes, na recuperação coletiva da história e na intencionalidade transformadora e educativa de todo e qualquer procedimento de construção do conhecimento apresenta-se, em nossa visão, como um fundamento de uma pedagogia decolonial latino-americana e uma lição ensinada por Freire e Fals Borda para o movimento da educação popular e para as ciências sociais críticas em nosso continente.

d) *Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas:*

Freire e Fals Borda construíram contundentes críticas ao colonialismo e à colonialidade no plano do pensamento científico e filosófico. Fals Borda (1970), desde o início dos anos 70, quando publica *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, denunciou o colonialismo intelectual e o eurocentrismo que, reproduzido nas academias de toda a América Latina, reforçam o silenciamento de nossa realidade e inferiorizam nossos quadros intelectuais. Freire (2003), já na sua tese elaborada para ingresso na cadeira de História e Filosofia da Educação da então Universidade do Recife, critica, junto ao aspecto epistemológico, a força do colonialismo que se faz presente no patriarcado, no racismo, no latifúndio, na invasão cultural, na cultura do silêncio, na violência, no mutismo, na passividade, no assistencialismo.

Ambos estavam muito conscientes das relações intrínsecas entre colonialismo intelectual, capitalismo, racismo, patriarcado e imperialismo, propondo repensar a pedagogia e as ciências sociais – consequentemente a educação popular – a partir de bases não eurocêntricas, mas *endogenéticas*, nos termos de Fals Borda (2007). Em suma, defenderam a nossa autonomia intelectual e o nosso direito à autodeterminação, ou seja, a possibilidade de os povos do Sul trilharem o seu próprio caminho, o que Freire (2014) chamou de *sulear*.

Evidentemente que esta posição intelectual é reforçada pela *estrutura de sentimentos* (WILLIAMS, 1997 [1975]) da época. A segunda metade do século XX é marcada, na obra de um conjunto crescente de intelectuais críticos, por um terceiro-mundismo ou latino-americanismo que encontra expressão na sociologia, pedagogia, filosofia, teologia, não à toa identificadas como sendo *da libertação*.

Isto não representou um fechamento em relação aos ensinamentos de tradições críticas vindas da Europa ou dos Estados Unidos. Afinal, tanto Freire quanto Fals Borda viveram nestes locais e construíram relações com intelectuais e movimentos aliados. Mas, sem negar o diálogo, este terceiro-mundismo significou uma busca por novas coordenadas epistemológicas, mais autônomas, que representassem melhor o ponto de vista das camadas populares do Sul global.

Isto explica a maneira não ortodoxa com que Freire e Fals Borda incorporaram, por exemplo, o marxismo. Negando o economicismo e o estruturalismo muito evidentes em parte do marxismo latino-americano, que, diga-se de passagem, não raro foi uma reprodução eurocêntrica do marxismo pensado em outras latitudes, estes educadores foram capazes de introduzir a cultura quando só havia economia, o ser humano quando só as estruturas

“falavam”, a emoção quando só havia espaço para a fria razão, a religião quando esta era apenas o “ópio do povo”.

Entendemos que isto não se deve apenas à influência, de fato importante, de Antonio Gramsci, mas também de outros personagens da periferia mundial, que heterodoxamente releram o marxismo ocidental, como Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Camilo Torres e Che Guevara. De igual forma, deve-se à influência sobre Freire e Fals Borda de tradições de pensamento latino-americanas que cruzaram o marxismo com outras correntes filosóficas, como a teologia da libertação, que aproximou Marx ao humanismo cristão.

Além da teologia da libertação e da releitura do marxismo, Freire e Fals Borda também buscaram outras coordenadas epistemológicas dialogando com perspectivas teóricas emergentes no final do século XX, como a pós-modernidade de oposição e o multiculturalismo e, no caso de Fals Borda, também com a teoria pós-colonial e os estudos culturais.

Isto não significou, em nenhuma hipótese, o abandono dos marcos de referência anteriores, mas uma atualização e ampliação do seu discurso teórico. Nesta busca por outras coordenadas epistemológicas, está muito evidente em ambos os autores o enfrentamento de binarismos clássicos do pensamento moderno, como objetividade x subjetividade, razão x emoção, indivíduo x sociedade, cultura x economia, psicologia x sociologia, macropolítica x micropolítica, fé x ciência, ensino x aprendizagem, pesquisador x comunidades, liderança x povo, cultura erudita x cultura popular, local x global.

E, ao buscar a superação destas dicotomias, verificamos neles a valorização daquilo que Fals Borda (2010 [1986]) chamou de *racionalidade do cotidiano*, e a necessidade de se fazer ciência a partir desta racionalidade. Ou seja, suas propostas combinavam o vivencial com o racional, subvertendo a lógica hierarquizadora e dicotômica da ciência moderna.

Entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial requer a transgressão da ciência moderna e uma busca de outras coordenadas epistemológicas. Assim como Freire (1978) falou em “descolonizar as mentes” e em “reafricanizar as mentalidades”, defendemos que uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve “latino-americanizar as mentalidades”, e nisto Freire e Fals Borda contribuíram significativamente.

e) Pedagogia como utopia política:

Freire e Fals Borda contribuem para uma pedagogia decolonial na América Latina por terem introduzido, sem vieses positivistas, a política na educação. Apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política. Enfrentando as abordagens crítico-reprodutivistas, sobretudo de matriz francesa, fortes na academia latino-americana dos anos 1970, que enfatizavam o papel da escola na reprodução da desigualdade social, mas quase sem oferecer perspectivas de mudança, ambos os autores destacaram a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação neste processo.

A dialética denúncia-anúncio é estruturante da concepção pedagógica e sociológica destes autores, o que significa dizer que junto com a crítica radical e contundente da opressão, eles apresentaram caminhos, propostas, projetos de mudança social, movidos pela utopia de um mundo mais solidário, batizado como *socialismo autóctone* ou *radical*, na linguagem de Fals Borda (2007), de *socialismo democrático*, em Freire (2000), ou de *democracia participativa*, para ambos.

Sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade.

Dizemos “transformação radical e estrutural” porque ambos estavam convencidos de que a opressão sobre as classes populares não envolve apenas uma dimensão da realidade, a econômica, por exemplo. A opressão, que vem se construindo em nosso continente desde a Conquista, se espraia para as esferas culturais, sociais, mentais, educacionais, produzindo a vítima não só pelas relações de exploração no trabalho, mas também pelo racismo, pelo machismo, pela discriminação linguística e muitas outras formas.

Por isso, apenas uma revolução, ou uma transformação profunda da sociedade, que implicasse em mudanças em todas essas esferas sociais, poderia dar respostas adequadas aos reclamos das classes oprimidas. Na África, Freire (2000) chegou a propor uma *ruptura radical* com o colonialismo e o neocolonialismo. Com a mesma coragem, Fals Borda (2007) propunha o “renascimento” ou o “despertar” da Colômbia, sintetizado na expressão indígena *Kaziyadu*.

A transformação, por isso, exigia bem mais que a mera tomada do poder, que deveria, mais propriamente, ser *reinventado*, como gostava de dizer Freire (2000). Em Fals Borda (2007), também, o poder não se concentrava apenas no Estado, embora esta fosse uma frente fundamental de luta. O poder era visto como uma malha de relações e que envolvia o conjunto da sociedade, das instituições, das práticas e das relações sociais.

O projeto socialista que defenderam, associado à IAP e à educação popular, caminha em direção contrária ao que Freire (1982) chamou de *colonialismo revolucionário*, ou seja, não é um socialismo a ser decretado pelas vanguardas, mas construído, no cotidiano, pelas classes populares, recuperando o que Fals Borda (2007) denominou *origens telúricas e fontes históricas*, isso é, os *valores fundantes* de nossas populações ancestrais latino-americanas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que realizamos das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda nos permitem concluir que suas contribuições intelectuais devem estar inscritas na genealogia do pensamento decolonial, uma vez que, a partir da pedagogia e da pesquisa social, forneceram elementos fundamentais para não só para questionar a vigência da colonialidade nos planos do existir, do poder e do pensar, mas também porque construíram estratégias de formação-militância-investigação profundamente descolonizadoras e emancipadoras.

Entendemos também que a educação popular, como movimento e como discurso no interior do pensamento crítico decolonial, inspirada nos dois autores aqui analisados, tem contribuído e pode continuar aportando: a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos.

Entendemos, também, que explorar o aspecto decolonial em ambos os autores é um esforço de valorização dos pensamentos de Freire e Fals Borda, abordando uma temática ainda pouco trabalhada por seus estudiosos; uma tentativa de contribuir para o movimento da educação popular na América Latina, analisando suas contribuições para a formulação de uma pedagogia emancipatória, crítica e decolonial em nosso continente; uma aposta na possível

contribuição deste estudo para o debate da decolonialidade, aproximando o pedagógico do decolonial.

Consideramos, a par da análise feita neste trabalho, que é urgente que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial em nosso continente, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à existência, ao trabalho, à liberdade, à justiça e à educação. As biobibliografias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda nos são inspiradoras para esta caminhada.

REFERÊNCIAS

- DÍAZ, Cristhian James M. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 13, p. 217-233, julio-diciembre 2010.
- FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [2005].
- _____. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 [1995].
- _____. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1986].
- _____. *La subversión en Colombia: el cambio social en la historia*. 4ed. Bogotá: FICA-CEPA, 2008 [1967].
- _____. *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.
- _____. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- _____. *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- _____. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.
- _____; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Aquelarre – Revista del Centro Cultural Universitario*, Ibagué, vol. 6, n. 11, p. 115-124, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WILLIAMS, Raymond. Você é marxista, não é? Tradução de Maria Eliza Cevalco. *Praga – Revista de Estudos Marxistas*, São Paulo, n. 2, p. 123-133, jun/1997 [1975].

A DRAMATURGIA POLÍTICA DA VERDADE: UMA ALETURGIA DOS CÍNICOS PERIFÉRICOS

Ridivaldo Procopio da Silva
procopiomabi@gmail.com

Mestrando em educação do Centro de Educação – UFPE

RESUMO: Esse trabalho aborda o modo como a periferia é tematizada como objeto de estudo pelo campo acadêmico brasileiro, levando em consideração as construções simbólicas (sociais, políticas, culturais e, porque não dizer, pedagógicas) constituídas acerca da condição dos moradores desses espaços. Nesse contexto, destaca a partir de vários autores o modo como a população dos espaços periféricos tem sido invisibilizada pela teorização educacional crítica. Nosso objetivo foi efetuar um deslocamento da abordagem relação educação-pobreza, a partir da ferramenta metodológica *aleturgia*, operacionalizada com a noção de cinismo, tal como desdobrada das reflexões finais de Michel Foucault. Como resultado, foi possível tornar visíveis algumas das movimentações culturais dos sujeitos periféricos que guardam um potencial político e pedagógico. Nessa perspectiva, a investigação desvelou como os espaços periféricos são também espaços de formação, ou seja, são espaços de constituição de formas *outras* de educar, formas que se alimentam e se associam a diferentes expressões estéticas.

PALAVRAS CHAVES: periferia, aleturgia, devir-cínico, outros modos de educar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho privilegiou uma reflexão sobre os processos de formação humana, através da delimitação de uma excêntrica e singular *figura de pensamento*: o habitante das periferias das nossas cidades ou mais diretamente o *pobre*. Figura excêntrica na medida em que comumente o pobre se constitui como um *objeto* das redes de poder-saber que articulam as práticas educativas. O pobre é, quase sempre, a figura paradigmática das formas de assujeitamento econômico, político, social e cultural, encarnando nos discursos educativos o lugar de múltiplas desigualdades que fazem dele o sujeito de uma falta, de uma carência. No máximo, o pobre aparece como alvo de uma sociologia crítica da pobreza que ora o apreende por meio de práticas sanitaristas e higienistas, ora por meio de políticas públicas direcionadas a promover e garantir os seus direitos (negados) de cidadania. No entanto, o pobre também se constitui como uma figura singular uma vez que se tornou um foco privilegiado de reflexão em torno da condição humana em tempos biopolíticos (AGAMBEN, 2011).

Parte-se então da percepção de que a figura do pobre permite engendrar outras formas de pensar e de entrar em relação com o chamado *sujeito da educação*. Contudo, vale ressaltar que não se trata de propor uma idealização das condições de vida dos moradores das periferias, pois o que está em jogo, aqui, é, antes de tudo, um exercício de pensamento que busca vislumbrar na condição dos sujeitos periféricos um lugar de reflexão para outras formas de vivenciar as experiências formativas. Por essa razão, optamos por seguir análises cujas

ferramentas teóricas questionam a linearidade discursiva que associa, no campo filosófico, sociológico ou pedagógico, a vida e a experiência dos pobres a uma ausência, problematizando, nesse percurso, a intensa carga de moralidade que ainda atravessa a percepção e a compreensão analítica dos processos educativos daqueles e daquelas que habitam os espaços periféricos em nossa sociedade. Isso é importante para desarticular a naturalização da condição humana do pobre com os signos do infortúnio, da carência, do risco e da vulnerabilidade, uma vez que “importa aqui abordar a potência dos pobres, sua capacidade de produzir vida na própria vida” (CERQUEIRA, 2010. p. 20).

Nesse âmbito, vale ressaltar que inúmeros trabalhos vêm discutindo as questões da desigualdade, pobreza e políticas sociais, visualizando a focalização das políticas sociais no Brasil. Neles é possível perceber que a partir dos anos 1980 novos encaminhamentos em matéria de política social foram conduzidos pelo Estado brasileiro. A partir da década de 1990, por sua vez, aumentou o número de pesquisas sobre as origens, formas de medir e de abordar a pobreza. Foi dessa forma que a questão da pobreza foi retomada no debate acadêmico como um dos eixos centrais de tematização dos sentidos da educação.

[...] a partir de 1993, começou a ser visto as mudanças nas percepções e discursos sobre a pobreza no Brasil, com início da "Ação da Cidadania" a qual tomou conta das ruas do país. Neste [mesmo] ano foi divulgado o Mapa da Fome produzido pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, ligado ao Ministério da Fazenda) identificando a existência de 32 milhões de pessoas vivendo em condições de pobreza absoluta no país. Surgem milhares de iniciativas da sociedade civil, voltadas para a distribuição de alimentos e outras atividades de cunho social (RUEDIEGER, MACHADO, SILVA E CAVALLI WEBER, 2005, p. 02).

Como consequência, os pesquisadores passam a problematizar o próprio conceito de pobreza, que se desloca de uma lógica economicista estrita para incorporar uma visão multidimensional da questão e do seu enfrentamento. Um dos efeitos mais significativos desse deslocamento refere-se à mudança no tratamento dos espaços periféricos como territórios da pobreza. A periferia torna-se signo não apenas das formas de exclusão e invisibilização dos sujeitos que aí habitam, mas também de práticas de resistência e transformação cultural, social e política, o que contribuiu para questionar a construção social da favela como símbolos unidimensionais de negatividade, carência e violência.

Para Valladares (2010), dentre outros, indica que, nesse momento, entram em xeque as imagens que nos foram transmitidas, desde o início do século XX, por obras como “Os

Sertões” que permitiram aos intelectuais brasileiros entenderem e interpretar as favelas. Em síntese, as favelas historicamente foram pensadas apenas como espaços formados por habitações precárias, em morros ou mangues, ou seja, um território em que mal se delineia uma vaga ideia ambivalente de comunidade demarcada pela oposição à cidade. As favelas enquanto imagens fixadas dos espaços periféricos são então representadas no imaginário social como a *comunidades dos miseráveis*, da ralé, da plebe. Uma comunidade atravessada pelas condições de vida precárias, desqualificadas e, no limite, perigosas. Daí que, esse tipo de representação tenha contribuído para veicular, de forma paradigmática, os problemas decorrentes do processo de modernização desigual ou seletiva das grandes cidades.

Dentre esses problemas, destaca-se o da violência. Na atualidade, diferentes estudos têm se debruçado sobre o fenômeno da criminalização da pobreza, tanto no âmbito dos discursos governamentais, como nas próprias ciências humanas e sociais, na imprensa, na literatura, na medicina. Situação que faz ecoar e multiplicar diferentes discursos de prevenção e projetos que almejam o combate e a erradicação da pobreza.

METODOLOGIA: UMA DRAMATURGIA POLÍTICA DA VERDADE PERIFÉRICA

Com base nessas análises, encontramos na forja foucaultiana outro caminho de pensamento acerca dos pobres, da pobreza e das periferias: a dramática política da verdade (FOUCAULT, 2011). Para Foucault, as teorias críticas deixaram à margem o fenômeno da *aleurgia*, isto é, do ato pelo qual uma determinada verdade se manifesta concretamente na existência de quem a profere, gerando assim efeitos éticos e políticos inusitados na esfera pública.

Do ponto de vista de nossa pesquisa, a aleurgia permite problematizar como determinadas práticas estéticas mobilizadas pelos sujeitos periféricos podem ser abordadas também como práticas formativas. Assim, analisamos as práticas de veridicção desdobradas por um grupo de sujeitos juvenis situados em uma comunidade periférica do Recife (PE), buscando apreender os efeitos provocados em seus processos de subjetivação como moradores da periferia.

O dizer-a-verdade sobre si mesmo, e isso na cultura antiga [...], foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com um outro, uma prática a dois. E é o outro, presente e

necessariamente presente na prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo, que me reteve e me deteve (FOUCAULT, 2011, p. 6).

Uma coisa fundamental quando levamos em consideração o estudo da aleturgia junto aos sujeitos periféricos é sua insistência em se identificar e em continuar existindo na favela e como favelado, positivando aspectos e dimensões que são, comumente, negados pelas teorias ou políticas públicas que lhe são endereçadas. Apesar das múltiplas desigualdades, os sujeitos perseveraram em acentuar os aspectos positivos de seu modo de viver. Foi nesse contexto que a pesquisa evidenciou um traço confirmado por outras investigações: o papel dos movimentos culturais como formas de resistência aos processos de conformação da vida dos sujeitos periféricos (CARVALHO, 2008; GAMEIRO, 2008). Enquanto práticas coletivas de manifestação cultural, as artes periféricas configuram-se, elas mesmas, como uma espécie de acontecimento formativo *sui generis*, delineando e, muitas vezes, denunciando as fronteiras e os muros invisíveis que cerceiam a vida dos sujeitos, mas também os questionando.

As manifestações artísticas periféricas recusam a realidade como dada, e visam mudá-la. Ou mais exatamente, mudar o dado. Mudar o local de cada dada realidade mostrando assim o invisível do que nos constitui. Jogar os dados. Em Recife, palco de várias manifestações artísticas, observa-se, por exemplo, a emergência do Mangubeat. Esse movimento fundiu a lama da cidade com a terra do sertão, o barraco de tábuas com os de taipas, assim como o xerém e o pirão a cidade teve mais uma vez a oportunidade de ver os Chicos e Marias banhados de lama-vida. De fato, o mangue: era um nome óbvio para o movimento cultural de Recife, já que a cidade foi construída sobre manguezais onde habita a população pobre das favelas da cidade (CARVALHO, 2008; GAMEIRO, 2008).

Assim, o movimento contribuiu para formar um circuito cultural *underground* situado às margens dos suplementos culturais, dos jornais e dos eventos promovidos pelos órgãos governamentais, propiciando a criação de seus próprios meios de divulgação por meio de panfletos, fanzines e rede de contatos (CARVALHO, 2008; GAMEIRO, 2008, p. 08). Essa situação permite evidenciar como arte e periferia não são duas categorias estanques, ou seja, a arte, para os coletivos periféricos, não existe separada do seu cotidiano, das formas de vida dos agrupamentos sociais. As manifestações artísticas carregariam, portanto, em seu interior uma forma singular de resistência. Além disso, não é de se espantar que artistas, situados nos espaços periféricos, afirmem nunca terem frequentado “escolas de arte”, pois seu aprendizado foi na convivência com a vida mesmo, nos caminhos da arte pulsante nas veias das ruas. A miséria, a fome e a própria ausência de perspectivas tornam-se elementos constitutivos vitais

de modos outros de existência e produção (tanto econômica, como simbólica) ²²⁸. Como recorda Foucault,

O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo. (FOUCAULT, 2009, p. 414)

Dessa ótica, as artes periféricas podem se constituir em ferramentas potentes na criação ou recriação de *outros* modos de vida: modos de vida que dão lugar “a relações intensas, que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas” (FOUCAULT, 2010, p. 351), visto que abre espaços para uma cultura, para uma política e para uma ética outra. Em um tempo onde cada vez mais prolifera a valorização das individualidades, a criação de vínculos singularizantes por meio das práticas estéticas configura-se, para os sujeitos situados nos espaços periféricos, como uma forma de desafiar as regras preestabelecidas pelo biopoder, encorajando e disseminando formas próprias de resistência (ORTEGA, 2009, p. 116). Nesse caso, resistir passa também por acreditar na abertura dos possíveis imanentes à realidade, engendrando heterotopias onde menos de espera. Enfim, as estéticas periféricas contribuem para tornar inseparáveis a arte e a produção da existência, ou seja, a vida torna-se indistinguível de fazer arte, faz da vida (de toda vida, de qualquer vida) uma obra de arte.

Por isso, Foucault lança mão da noção de heterotopia, noção chave para a reflexão sobre a possibilidade de construção de outros espaços. Pois bem, as formas de vida inspiradas pelo fazer estético podem ser consideradas heterotopias. O uso do espelho permite uma compreensão dessa tomada de posição. Foucault apresenta o espelho como um *lugar sem lugar*. A partir do espelho nos percebemos ausentes no lugar mesmo em que estamos presentificados (FOUCAULT, 2009). O espelho seria uma experiência mista, um lugar em um não-lugar, um lugar fora de outros lugares, uma espécie de contraposicionamento.

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados,

²²⁸ Contudo, lembramos, mais uma vez, que não se trata de fazer elogio ou escárnio da falta, mas, “sabianamente” falando, fazer de cada queda passos de dança.

contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAULT, 2009, p. 415).

A arte produzida nas periferias é um não lugar, um lugar heterotópico, um lugar possível para a constituição mesma de heterotopias. Isso acontece na medida em que elas estão pautadas em dois elementos chaves: a *liberdade* e o *vínculo*. O primeiro diz respeito à livre escolha que os atores fazem de se envolver com esse tipo de experiência artística. O segundo elemento relaciona-se com os processos de subjetivação atuantes no processo, pois não há arte desvinculada da produção de laços e de afetos. Os coletivos periféricos (grupos de jovens, movimentos culturais, etc.) mostram o que pode haver de heterotópico nas diversas experiências artísticas, sociais e políticas, através das quais eles produzem não só arte, como também conhecimentos, indagações radicais, leituras alternativas de si e do mundo.

A PERIFERIA PELA PERSPECTIVA DO CINISMO

Chegamos ao ponto central de nossa análise, a dramaturgia do discurso verdadeiro presente na produção estética dos sujeitos periféricos. Trata-se da noção de *parresía*. Uma noção operada por Foucault entre 1980 e 1984, na qual ele analisa os vínculos éticos e políticos do ato *parresiástico*, do ato de dizer corajosamente a verdade sob o risco da própria vida.

A noção de *parresía* tem implicações diretas com trabalho de pesquisa por portar uma ligação ontológica com a periferia. Antes de tudo, há que indicar a aproximação entre o modo de vida do cinismo antigo e as formas de viver dos sujeitos periféricos. Nos dois casos, nos deparamos com modos de vida intimamente associados a formas de a dizer-a-verdade (FOUCAULT, 2011, p. 144). Na antiguidade greco-romana, e principalmente no cinismo, para que houvesse *parresía*, era preciso que, no ato de dizer-a-verdade, existisse a manifestação de um vínculo entre a verdade dita e a vida de quem a proferisse.

A *parresía* implica, portanto, uma espécie de coragem em que o sujeito se arrisca como condição de possibilidade do seu próprio discurso (FOUCAULT, 2011, p. 12), assumindo o risco de dizer a verdade não hoje, nem amanhã, mas a vida inteira. No modo mesmo como se leva a vida. A *parresía* é a coragem da verdade daquele que vive uma verdadeira vida.

[...] na prática cínica, a exigência de uma forma de vida extremamente marcante - [...] – é fortemente articulada no princípio do dizer-a-verdade ilimitado e corajoso, do dizer-a-verdade que leva sua coragem e sua ousadia até se transformar [em] intolerável insolência (FOUCAULT, 2011, p. 144).

Na análise da vida cínica, Foucault indica alguns aspectos que formariam a doutrina da verdadeira vida: a vida não dissimulada, a vida independente, a vida reta e a vida soberana que é senhora de si mesma. Todos esses aspectos são dramatizados em figura exemplar: a pobreza. Diz Foucault (2011, p. 225), há uma pobreza que é ativa. Um tema que possui evidentemente uma extensão cultural muito grande, mas que negligenciado na reflexão filosófica e pedagógica foi, na cultura ocidental, apropriada pelas religiões. O pobre, ou em nosso caso os sujeitos periféricos, são os verdadeiros sujeitos da *parresía*, pois tem como compromisso não se calar. Na tentativa de dizer como Nietzsche: ser verdadeiro e certo com as flechas, eis a virtude periférica. Virtude que porta como única verdade a ligação com seu modo de vida. Virtude eminentemente política, posto que resistente aos discursos de negação que se multiplicam sobre as carências e limitações das periferias. Assim, a noção de *parresía* é fundamental, pois permite que percebamos que o dizer verdadeiro não se separa da ação veraz, assim como o fazer arte nas periferias não se desvincula das suas formas de vida.

CONCLUSÃO: Ou Em Busca De Um Devir Cínico

Assim, ensina-nos Foucault: a vida cínica não separa modo de vida e filosofia. O dizer a verdade é possibilitado justamente pelo gesto de seu modo de vida. Esse desempenha o papel de condição de possibilidade para o exercício da *parresía*. É na sua vida mesma que o cínico mostra, em sua nudez irredutível, as coisas indispensáveis à vida humana. Temos então o gesto fundamental da vida cínica: a vida é na verdade o que se faz na própria vida. O cinismo faz da forma da existência uma condição para o dizer-a-verdade.

Ele faz da forma da existência a prática redutora que vai abrir espaço para o dizer-a-verdade. Ele faz enfim da forma de existência um modo de tornar possível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e de viver, a própria verdade. Em suma, o cinismo faz da vida [...] uma manifestação da verdade (FOUCAULT, 2011, p. 150).

Os cínicos expressam a verdade manifesta no próprio corpo, nas suas vestimentas, no seu comportamento, na maneira de agir, de se portar. Por isso,

[...] o cínico é enviado como batedor à frente, além do front da humanidade, para determinar o que nas coisas do mundo pode ser favorável ao homem ou pode lhe ser útil. A função do cínico [será a de determinar] onde estão os exércitos inimigos e onde estão os pontos de apoio [...] É para isso que o cínico, enviado como batedor, não poderá ter nem abrigo nem lar nem mesmo pátria. Ele é um homem da errância, é o homem do galope à frente da humanidade. E depois desse errância [...] o cínico deve voltar. Ele voltará para anunciar a verdade [...] sem [...] se deixar paralisar pelo medo (FOUCAULT, 2011, p. 146).

Em suma, para que haja parresía cínica é preciso que, no ato de dizer-a-verdade haja: primeiro, manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem disse; segundo, questionamento do vínculo entre os dois interlocutores. Foucault, contudo, entende que a parresía cínica não é simplesmente uma figura esquecida da filosofia antiga, mas uma espécie de categoria transhistórica. Há na noção da parresía cínica uma forma vital de problematizar a forma que os sujeitos fazem uso de seus éthos na realidade. Para ele, o cinismo é uma forma de filosofia que não para de colocar a questão: qual pode ser a forma de vida que seja tal que pratique o dizer-a-verdade?

A emblemática do cinismo é [...] o homem de manto curto, barba hirsuta, pés descalços e sujos, com a mochila, o cajado, e que está ali, nas esquinas, nas praças públicas, na portas dos templos, interpelando as pessoas para lhes dizer algumas verdades (FOUCAULT, 2011, p. 171).

Por tudo isso, a noção de parresía cínica nos fez pensar, olhando para a produção artística que se faz dentro das periferias, um *devir cínico*, para falarmos como Deleuze e Guattari (2014). Não que os sujeitos periféricos se transformem em cínicos ou os cínicos antigos são antepassados carnaís dos sujeitos periféricos. Nunca e jamais uma reprodução!

Na tentativa de ser mais específico, um devir cínico seria em nossa leitura uma forma e pensar a atualização das práticas estéticas nas periferias. Uma forma de *cinismo periférico*, quer dizer, um cinismo ancorado no ato corajoso de dizer outras verdades e outras formas de viver nos espaços periféricos. O devir cínico toma o lugar de uma máquina revolucionária porvir (DELEUZE, 2014, p. 38), na medida em que as artes periféricas atuem como expressões de um pensamento da diferença, ameaçando, questionando, desestabilizando e transgredindo as normas estabelecidas e os preconceitos dirigidos aos sujeitos habitantes de nossas periferias.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, Monique Borba. **Pobres, Resistência e Criação**: Personagens no Encontro da Arte com a Vida. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, Gilles, Guattari, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte : Autêntica , 2014.

D' Andrea, Tiarajú Pablo. **A formação do sujeito periférico**: cultura e política na periferia de São Paulo, tese apresentada ao departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo em 2013. Disponível em file:///C:/Users/Proc%C3%B3pio/Downloads/2013_TiarajuPabloDAndrea_VCorr.pdf.

FOUCAULT, Michel. **Outros Espaços**, in: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

_____, **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____, **A Coragem da Verdade**, O Governo de Si e dos Outros II. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Commonwealth – El Proyecto de Una Revolución del Común**. Madrid: Akal Ediciones, 2011.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro : Sinergia: Relume Dumará, 2009.

UGÁ, Vivian Domínguez. “A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial”. Revista de Sociologia e Política. Novembro, no. 23, (2004).

VALLADARES, Licia. A gênese da favela carioca: A produção anterior às ciências sociais. Rev. bras. Ci. Soc. vol.15 no.44 São Paulo Oct. 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000300001>.

A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA: PRODUÇÃO INTELECTUAL DO GRUPO DE TRABALHO 06 DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED

Sullivan Ferreira de Souza – UEPA²²⁹
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA²³⁰
Louise Rodrigues Campos - UEPA²³¹

RESUMO: O presente trabalho é resultado das pesquisas do Núcleo em Educação Popular Paulo Freire e tem como objetivo analisar a produção intelectual do Grupo de Trabalho – GT, número 06, da ANPED, nos últimos 15 anos, sobre a educação popular na Amazônia. A problemática consiste em investigar: como circulam as produções intelectuais sobre a educação popular na amazônica na ANPED? Pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Entre os resultados destaca-se que há uma relação assimétrica nas produções intelectuais, visto que, apesar da extensão territorial e da pluralidade de práticas educativas presentes na Amazônia, há um silenciamento sobre a educação popular na Amazônia no Grupo de Trabalho 06 da ANPED.

Palavras-Chave: Educação Popular. Amazônia. Produção Intelectual. ANPED.

1. Introdução

A Amazônia, além de sua reconhecida biodiversidade, é também marcada por uma ampla diversidade sociocultural, constituída por populações que habitam e convivem no espaço urbano e rural. Nesta região configuram-se especificidades quanto aos territórios, às culturas, às práticas educativas, dentre outros aspectos, que caracterizam a identidade de cada população amazônida. Desse modo, tais particularidades implicam em romper com uma visão homogênea, muitas vezes, adotada ao se analisar a região amazônica, entendendo-se este espaço como plural, isto é, existindo Amazônias.

Gonçalves (2015, p. 128) ressalta: “mais do que nunca a Amazônia se torna plural. Não que antes a Amazônia não fosse diversificada. O que há de novo é a manifestação no espaço público por direitos daqueles que antes viviam sob a lógica do favor.” Este autor assinala o protagonismo de movimentos populares ao longo do processo de redemocratização no país, ao se intensificarem os movimentos de atores sociais, entre os quais: populações

²²⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Bolsista – CNPq. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP. Membro do EDUQ/UEPA. E-mail: sullivantris@gmail.com

²³⁰ Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Professora Titular da Universidade do Estado do Pará, Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, nildeapoluceno@uol.com.br

²³¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua na área de Educação Quilombola. Membro do Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas - EDUQ. Membro do NEP / UEPA. E-mail: louise93rodrigues@hotmail.com

indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhos, castanheiros, entre outros, que lutam por seus direitos à cidadania.

Na Amazônia, essas populações desenvolvem movimentos de resistência contra as formas de exploração na região.

São movimentos de r-existência, posto que não só lutam para resistir contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar (GONÇALVES, 2015, p.130).

Gonçalves (2015) e Mota Neto (2015) apontam para o fato de que os processos de marginalização dos saberes populares continuam presentes nas sociedades latino-americanas, como a brasileira, e amazônica, sendo que, diferentes sujeitos sociais, dentre estes, o movimento negro, o movimento sem-terra, os ribeirinhos, os quilombolas, permanecem lutando pelo reconhecimento de suas produções culturais, educacionais, sociais, políticas e econômicas, e pleiteando políticas que atenda às suas singularidades.

Esses grupos sociais reagem contra o autoritarismo da pedagogia moderna.

A pedagogia moderna tem participado dessa supressão, ocultamento de experiências sociais e de conhecimentos e de práticas pedagógicas. Boaventura nos lembra: “De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo [...]”. Poderíamos acrescentar, reduziu-se a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores (SANTOS; MENESES, 2009, p. 17 apud ARROYO, 2014, p. 32).

Assim, contrapondo-se à educação reprodutora de valores externos, inscreve-se a educação popular, que considera os movimentos dos grupos populares, tendo como ponto de partida as próprias práticas sociais destes grupos.

Brandão (1980, p. 30) considera educação popular a que “os grupos populares se proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições formais ou informais legítimas de classe.” Além disso, este mesmo autor assinala o caráter tanto pedagógico como político da educação popular, definindo-a como “uma retotalização do sentido do ato de educar a partir das classes populares e do trabalho popular de transformação da ordem social” (BRANDÃO, 1994, p. 33).

As Amazônias, então, mediante seus territórios, suas culturas e diversas populações estão presentes nos inúmeros movimentos sociais protagonizados pelos grupos que

constituem a região, de modo que a educação popular tanto está intimamente vinculada a estes movimentos de resistência, contra práticas culturais e educativas hegemônicas, como vem sendo objeto de estudos por pesquisadores em programas de pós-graduação *stricto sensu*. O que os pesquisadores estão investigando sobre a educação popular na Amazônia? O que caracteriza sua produção intelectual?

Para identificar o que está sendo pesquisado sobre a educação popular na Amazônia, considera-se pertinente analisar as produções intelectuais apresentadas no GT 06 de Educação Popular da ANPEd, cujo Grupo de Trabalho reflete as produções de conhecimento sobre a educação popular que estão sendo efetivadas no país e em âmbito internacional, considerando que as Reuniões Científicas da ANPEd são espaços de socialização das pesquisas da pós-graduação em educação.

A questão-problema deste estudo é investigar: como circulam as produções intelectuais sobre a educação popular na Amazônia no GT 06 da ANPEd?

O objetivo é analisar, na produção intelectual do GT 06 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, as pesquisas sobre a educação popular na Amazônia. Busca-se identificar e analisar: o que caracterizam essas produções, o que investigam, os caminhos metodológicos adotados e seus principais resultados. Quantos trabalhos sobre a educação popular na Amazônia foram aceitos ao longo de 15 anos? Quais autores(as)? Quais instituições? Que experiências?

Para atender ao objetivo e questões norteadoras realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, em razão do uso de “documentos impressos como livros, artigos, dissertações e teses de pesquisas, assim como categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas” (SEVERINO, 2007, p.122). Documento compreendido como “todo material escrito ou não, que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois [...]”, citando, por exemplo, leis e resoluções (GONÇALVES, 2005b, p. 06).

A pesquisa foi realizada também com uso da internet, por meio de páginas virtuais das Reuniões da ANPEd, nas quais coletou-se os artigos disponibilizados em documentos digitais. As reuniões possuem três categorias para submissão de trabalhos: completo, pôsteres e minicursos. Optou-se pelo recorte de estudo nos trabalhos completos aceitos pelo GT de 2000 a 2015, isto é, as produções dos últimos 15 anos, por se entender que esta modalidade de submissão é mais aberta e mais requisitada.

Após a coleta inicial foram totalizados 210 trabalhos aceitos no GT-06. Destes, foram analisados 205 artigos que estavam disponíveis para download. Dos trabalhos foram

analisados os resumos, as palavras-chave, as introduções, as conclusões dos trabalhos e as referências bibliográficas. No processo de sistematização e análise de dados utilizou-se quadros e gráficos.

Esta pesquisa é importante, por contribuir tanto para o campo de investigação sobre a educação popular, como para a valorização das práticas desta educação no contexto sociocultural amazônico.

O texto está organizado em cinco seções: a primeira, a parte introdutória, contendo o problema, objetivo e metodologia; a segunda discute a educação popular na região amazônica; a terceira, a produção intelectual sobre educação popular no GT 06 da ANPEd, aspectos gerais; a quarta, a produção intelectual no GT 06 sobre educação popular na Amazônia e a última, traz as considerações finais sobre o estudo realizado.

2. Educação Popular na Amazônia

A Região Amazônica é um espaço multicultural formado por várias cores, olhares, línguas e cheiros, mergulhados em múltiplas historicidades. Para além da biodiversidade presente na fauna e flora amazônicas, existe uma riqueza cultural da população que vive e convive nesta região. Em meio aos rios e às florestas, existem múltiplas formas de produzir o viver (OLIVEIRA, 2012).

Na Amazônia as populações são plurais, são sujeitos quilombolas, ribeirinhos, camponeses, indígenas, entre outros, que vão se constituindo como coletivos sociais em movimentos carregados de cultura, de saberes, que resistem às imposições monoculturais, assim como produzem práticas educativas e costuram saberes populares. Fares (2008, p.86) enfatiza que:

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros.

Neto e Rodrigues (2008) explicam que na Amazônia há uma ampla e diversa constituição de identidades, de práticas sociais, educativas e epistemológicas:

Cada uma dessas “Amazônias” representam um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares (NETO; RODRIGUES, 2008, p.26).

Entretanto, Gonçalves (2005a) informa que a Amazônia:

é marcada com critérios dos “de fora” e os amazônidas seriam, por consequência, os que estão abrangidos por esses limites. Nessa perspectiva não têm identidade própria, são identificados como decorrências de um recorte, enfim, são uma consequência de uma identificação efetuada por outrem (GONÇALVES, 2005a, p.18).

O autor chama a atenção para se debater a construção da identidade amazônica, a partir dos seus próprios sujeitos.

A pluralidade de sujeitos e de culturas são ocultadas historicamente e relegadas à terceiro plano. Durante a colonização e até os dias atuais os saberes que estão fora do padrão cognitivo europeu são subalternizados, ocorrendo uma negação em âmbito nacional e internacional (SANTOS 2006; CASTRO-GOMÉZ, 2007). Neste sentido, a região amazônica tem marcas, feridas do passado pela negação da diversidade de saberes característicos desta região.

É importante destacar que antes da chegada dos lusitanos no Brasil, os grupos indígenas e as populações africanas desenvolviam processos educativos próprios, baseadas em suas histórias, geografias, saberes, entre outros aspectos da cultura, que lhe possibilitavam compartilhar os seus saberes históricos.

Danilo Streck et al (2014) explicam que a invasão ibérica marginalizou as formas de ser e viver dessas populações. Negava-se tudo o que não condizia com os modelos europeus. Desde o período colonial, as populações indígenas e os povos africanos, estes últimos arrancados do seu continente de origem, resistiram às dominações da Coroa Portuguesa e produziram suas existências através de lutas sociais e por meio das suas religiões, línguas, estéticas e pedagogias, mantendo vivos os saberes historicamente acumulados.

Para Casanova (2007) o colonialismo interno consiste na construção de padrões assimétricos de poder, entre regiões, culturas, grupos étnicos e classes sociais, estabelecendo assim, determinados lugares e populações como desenvolvidos, e outros, como subdesenvolvidos, além de outras formas de marginalização.

A colonialidade do saber, que é a matriz de poder-saber que subalterniza determinados saberes por não se adequarem aos “padrões oficiais de produção de conhecimento,” acaba por silenciar os saberes populares amazônicos ou os aspectos do colonialismo interno sofrido pela região amazônica (LANDER, 2005; CASANOVA, 2007).

Assim, o trajeto histórico da nação brasileira traz em suas raízes uma educação colonialista, elitista que desvalorizou a educação dos populares, isto significa negar os saberes da cultura popular, inventada e reinventada por essas populações.

A educação popular no Brasil, segundo Oliveira (2015, p. 25) possui como marcos fundacionais os seguintes momentos: o primeiro ocorreu nos fins do século XIX e início do século XX, com a criação das escolas de trabalhadores nos bairros operários; o segundo é a partir de 1920, com a luta pela escola pública e contra o monopólio da educação católica; e o terceiro, em meados dos anos 60, “teve Paulo Freire um dos seus principais idealizadores e os movimentos de cultura popular, as principais agências de criação de ideias e de realizações de experiências.” A autora destaca, também, que nos anos 60 os movimentos de educação e cultura popular lutavam pela valorização dos saberes das culturas populares e que:

Paulo Freire chama a atenção para o processo educativo proveniente das lutas dos movimentos populares, que se pauta nos saberes vivenciados na prática social. Saberes que são culturais envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade (OLIVEIRA, 2015, p. 30).

A educação popular apresenta, dentre outras características, um intercâmbio de saberes. É um acumulado histórico, a qual está sempre se ressignificando, como explica Mota Neto (2015):

1. O ponto de partida da educação popular é a realidade e a sua leitura crítica.
2. Implica uma opção básica de transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração, a dominação e a exclusão na sociedade.
3. Exige uma opção ético-política a partir dos interesses dos grupos excluídos e dominados, para a sobrevivência da mãe terra.
4. Constrói o empoderamento dos excluídos e desiguais, propiciando sua organização para transformar a sociedade atual em mais igualitária e que reconheça as diferenças.
5. Constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confrontação e diálogo de saberes.
6. Considera a cultura dos participantes como o cenário no qual se dão as dinâmicas de intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade dos diferentes grupos humanos.
7. Propicia processos de transformação e construção de subjetividades críticas.
8. É compreendida como um processo, um saber prático-teórico que se constrói a partir das resistências e da busca de alternativas às diferentes dinâmicas de controle nas nossas sociedades.
9. Gera processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida com sentido para a emancipação humana e social.
10. Reconhece dimensões diferentes na produção de conhecimentos e de saberes, em coerência com as particularidades dos atores e com as lutas nas quais se inscrevem (MOTA NETO, 2015, p. 144-5).

A educação popular está relacionada historicamente, aos movimentos sociais, enraizada em inúmeros segmentos sociais, sejam eles étnicos, de gênero, de geração, entre outros espaços de luta.

Segundo Mota Neto (2015) apesar dos processos de marginalização dos saberes populares continuam presentes na sociedade brasileira e amazônica, novos sujeitos de resistências surgem nessa luta, dentre os quais os dos movimentos camponeses, feministas, sem-terra, quilombolas, ribeirinhos, entre outros grupos sociais oprimidos. Considera ainda este autor que a educação popular tem contribuído para a construção de uma educação crítica, humanizadora e libertadora, aportando:

a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos (MOTA NETO, 2015, p. 143).

Explicam Streck et al (2014, p. 50) que:

Há uma diversidade epistemológica do mundo identificado com um conjunto de intervenções que denunciam as supressões de saberes pela lógica dominante de uma determinada epistemologia das monoculturas contra as epistemologias emergentes. [...] a história da educação com o povo não pode, portanto, ser concebida de forma linear, mas como a confluência de práticas que se reinventam nas lutas pelo reconhecimento e pela justiça.

Segundo Oliveira (2012) a educação popular vem possibilitando a circulação dos saberes da cultura popular presentes na região amazônica e combatendo a mentalidade colonial vigente de subalternação dos saberes locais. Isto significa que a negação dos saberes das populações amazônicas vem sendo problematizada tanto pelos movimentos sociais em suas práticas educativas como nas universidades, sendo denunciado o fenômeno da colonialidade dos saberes populares.

Os estudos sobre a educação popular na Amazônia apresentados no GT 06 da ANPED revelam essa pluralidade cultural na Amazônia? Apontam para a superação da Colonialidade o silenciamento das práticas populares que estão vivas na região Amazônica?

3. Produções do GT- 06 sobre Educação Popular: aspectos gerais

Em primeiro lugar realiza-se um panorama geral do GT-06 e, em seguida, dedica-se atenção às produções advindas da região amazônica.

a) Números de Trabalhos

Os trabalhos analisados foram os apresentados na 23ª a 37ª reuniões nacionais da ANPED, correspondendo aos anos de 2000 a 2015, conforme quadro 1 a seguir.

Quadro 01 – Produções por Ano Reuniões da ANPEd

Ano	Nº Reunião	Local	Quantidade de Trabalhos completos
2000	23 ^a	Caxambu - MG	15
2001	24 ^a	Caxambu – MG	11
2002	25 ^a	Caxambu – MG	09
2003	26 ^a	Poços de Caldas – MG	16
2004	27 ^a	Caxambu – MG	13
2005	28 ^a	Caxambu – MG	26
2006	29 ^a	Caxambu – MG	16
2007	30 ^a	Caxambu – MG	19
2008	31 ^a	Caxambu – MG	09
2009	32 ^a	Caxambu – MG	13
2010	33 ^a	Caxambu – MG	10
2011	34 ^a	Natal - RN	10
2012	35 ^a	Porto de Galinhas – PE	13
2013	36 ^a	Goiânia – GO	12
2015	37 ^a	Florianópolis/SC	18
Total			210

Fonte: Site ANPEd, 2016

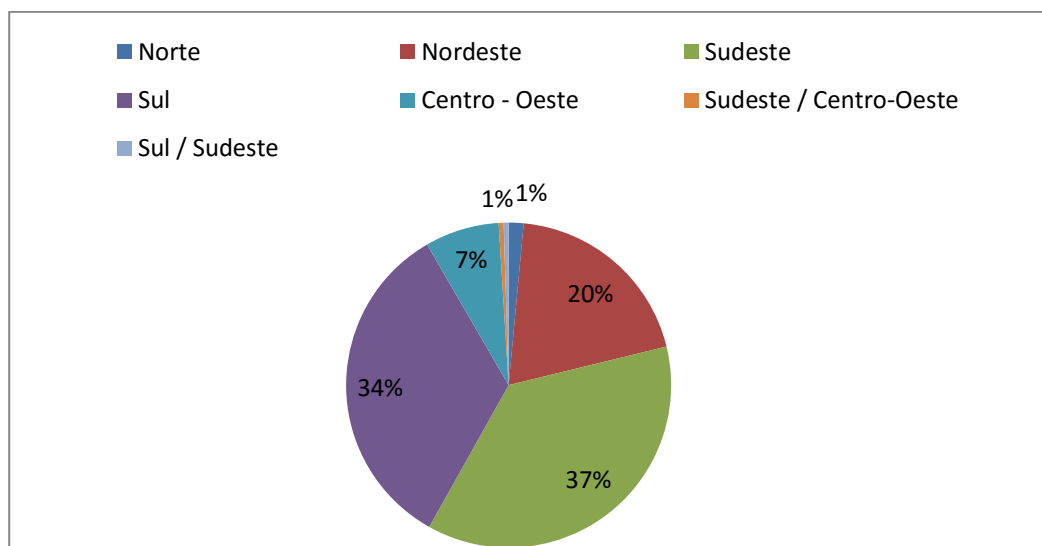
As reuniões da ANPEd a partir de 2013 passaram a ser realizadas não mais anuais e sim de dois em dois anos. No período de 2000 a 2015 o GT de Educação Popular apresentou em suas reuniões científicas o total de 210 trabalhos completos. O ano de 2005 foi que apresentou o maior número de trabalhos (26) e os anos de 2002 e 2008 o menor (09).

Dos 210 trabalhos apresentados nas reuniões serão analisados neste artigo, apenas 205, pelo fato de não se ter conseguido copiar todos por meio da internet.

b) Trabalhos Internacionais e Nacionais por Região

Dos 205 trabalhos analisados, 02 (dois) são produções internacionais, sendo 1 (um) da Colômbia e outro do Chile e 203 nacionais. Destes, 40 (quarenta) são do Nordeste, 75 (sessenta e cinco) do Sudeste, 68 (sessenta e oito) do Sul, 15 (quinze) do Centro-Oeste e apenas 3 (três) do Norte. Dois trabalhos foram identificados com vínculo com mais de uma região. Um é do Sudeste/ Centro-Oeste e o outro do Sul/ Sudeste. Observa-se a pouca participação internacional e a existente é da América Latina, bem como a pouca participação da região Norte.

Gráfico 01 – Trabalhos Nacionais por Região



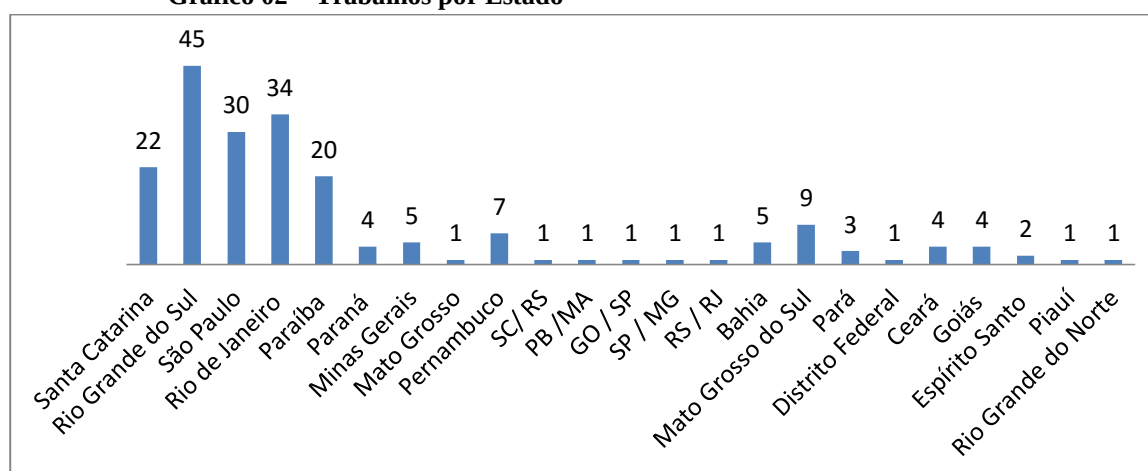
Fonte: Site ANPED, 2016.

Conforme o gráfico acima, as maiores concentrações estão na região Sul (34%) e Sudeste (37%), seguidos pelo Nordeste (20%) e em último, as regiões Centro – Oeste (7%) e Norte (1%).

c) Trabalhos por Estado

Os estados que tiveram mais trabalhos aprovados foram: Rio Grande do Sul (45), Rio de Janeiro (34), São Paulo (30) e Santa Catarina (22). Entre os quatro com a menor participação estão: Rio Grande do Norte (1), Piauí (1), Distrito Federal (1) e Mato Grosso (1), conforme o gráfico 02, a seguir.

Gráfico 02 – Trabalhos por Estado



Fonte: Site ANPED, 2016.

Observa-se uma desigualdade regional na produção acadêmica, que pode explicar também a discrepância entre os números de Programas de Pós-graduação em Educação no país. Conforme os dados de 2014 da plataforma GeoCAPES, a região Norte possui 9 (nove), a

região Nordeste 26 (vinte e seis); o Centro-Oeste 16 (dezesesseis), o Sul 39 (trinta e nove) e a região sudeste 61 (sessenta e um) programas de pós-graduação *stricto sensu* no país.

Porto Gonçalves (2005) explica que existem no Brasil blocos hegemônicos que direcionam as diretrizes políticas, econômicas e sociais no país e que reflete no olhar acadêmico sobre a Amazônia.

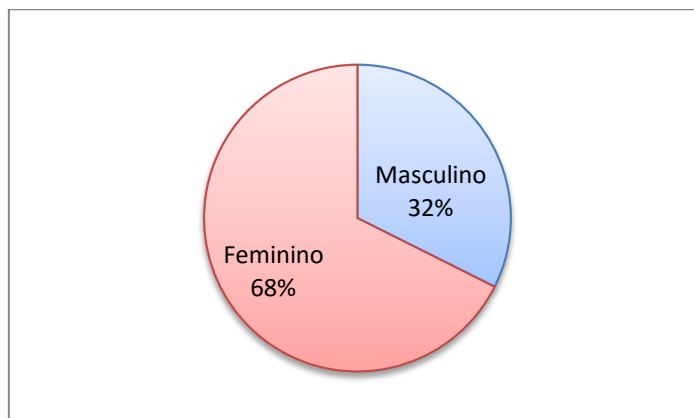
O bloco da região Sudeste e o da região Nordeste foram aqueles que historicamente conseguiram se firmar de modo mais incisivo na constituição desse poder nacional [...] Nesse sentido o debate acerca da Amazônia passa a ser visto mais pela ótica do que os outros pensam sobre a Amazônia do que os amazônidas pensam de si mesmo, do Brasil e do mundo. Amazônia é assim uma região periférica, marginal do contexto nacional (GONÇALVES, 2005a, p.23).

A Amazônia, desta forma, apresenta poucos programas de pós-graduação o que reflete no número de participação de docentes da região em eventos nacionais e internacionais, entre os quais as reuniões da ANPED.

d) Autores por Gêneros

Identificou-se um total de 257 autores, sendo que 80 são do gênero masculino e 157 do gênero feminino. Isto significa que 68% dos trabalhos são de autoria feminina e 32% de autoria masculina, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 03 – Gráfico de Gênros



Fonte: Site ANPEd, 2016.

e) Metodologias

Os tipos de pesquisas do GT-06 foram divididos em três linhas norteadoras: abordagem, objetivos e procedimentos metodológicos, conforme quadro 2.

Quadro 02 – Tipos de Pesquisa

Abordagem	Objetivos	Procedimentos
Qualitativa	Pesquisa Exploratória Pesquisa Explicativa Pesquisa de Campo Estudo de Caso Pesquisa-Ação Pesquisa Etnográfica	Levantamento Bibliográfico Levantamento Documental Observação participante Entrevistas

Fonte: Site ANPEd, 2016.

Todas as pesquisas são de abordagem qualitativa, pois trazem preocupações referentes a compreensão da realidade, das relações sociais, dos fenômenos humanos, sentidos e representações.

Quanto aos objetivos são pesquisas exploratórias, que buscam familiaridade com determinadas temáticas; explicativas, com o objetivo de elucidar as raízes de certos fenômenos; pesquisas de campo na qual o investigador vai até o *lócus* onde ocorre o fenômeno; estudos de caso, cujo olhar é focado para indivíduos, grupos, instituições, programas, entre outros; pesquisa-ação, que envolve os pesquisadores e os sujeitos na compreensão e solução da problemática investigada e a pesquisa etnográfica, que exige do pesquisador um mergulho imenso e contínuo em determinada comunidade ou grupo.

Identificou-se, em relação aos procedimentos, que as pesquisas se pautam em levantamentos bibliográficos, livros, teses, artigos entre outros, bem como em levantamento documental, perscrutando os mais variados tipos de documentos, observação participante e realização de entrevistas.

f) Instituições de Ensino Superior

Há um total de 58 instituições que participaram do GT Educação Popular da ANPEd e 28 trabalhos estão vinculados a mais de uma instituição.

No quadro 03, a seguir, destacam-se as quatro maiores instituições, por região, de inserção no GT-06, exceto o Norte que possui apenas três.

Quadro 03 – IES com maior inserção na ANPED – GT-06

Região	Instituições de Ensino Superior	Quantidade de trabalho
Sul	UFSC	10
	UNISINOS	16
	UFRGS	06
	UNIJUÍ	06
Sudeste	UFSCar	22
	PUC-SP	03
	UFF	13
	UERJ	03
Centro-Oeste	UFG	04
	UnB	01
	UFMT	01
	UCDB	08
Norte	UEPA	02
	UFPA	01
Nordeste	UFPB	17
	UFPE	07
	UFRN	02
	UFC	04

Fonte: Site ANPED, 2016.

Observa-se que o maior número de trabalhos está nas seguintes Instituições: UFSCar (22), a UFPB (17) UNISINOS (16) e UFF (13) e o menor número na UNB (01), UFMT (01) e UFPA (01). As regiões norte e centro-oeste aparecem mais uma vez em número de menor participação no GT Educação Popular.

g) Temáticas da educação popular

Os trabalhos do Grupo de Educação Popular circularam por inúmeras temáticas no decorrer dos últimos quinze anos, envolvendo o ensino básico, modalidades de ensino e práticas socioeducacionais, conforme quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Temáticas da Educação popular

Eixos	Temáticas
Ensino Básico	Formação de educadores Ensino religioso Infância e adolescência
Modalidades de Ensino	Educação indígena Educação Infantil Educação de Jovens e Adultos Educação rural
Práticas socioeducativas	Educação em saúde Relações étnico-raciais Educação social de rua Educação hospitalar Educação do cárcere

Fonte: Site ANPED, 2016.

Percebe-se que determinados estudos buscam refletir sobre os fundamentos da educação popular, os princípios teórico-metodológicos, os estatutos epistemológicos, bem como os aspectos históricos e filosóficos.

Como resultados os trabalhos ressaltam o papel da educação popular como: projeto político-pedagógico, que busca a constituição da autonomia dos sujeitos do campo ou do meio urbano, crianças, jovens, adultos e idosos, em espaços de educação escolar e socioeducacionais, quer dizer, busca incessante de sua emancipação.

4. A produção sobre Educação Popular na Amazônia no GT-06

Em relação às produções advindas de instituições da região amazônica ou trabalhos com a temática amazônica, constatou-se que ao longo de quinze anos encontramos quatro trabalhos sendo três de Universidades da Região Norte (02 UEPA e 01 UFPA) e um do Sudeste (UNIUBE - Uberaba – MG).

Quadro 5 – Produção no GT 06 sobre a Amazônia

Região	Autores(as)	Título	IES	Ano
Sudeste	Valéria Oliveira de Vasconcelos	Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos.	Universidade de Uberaba - UNIUBE –MG	2010
Norte	Joana D'arc de Vasconcelos Neves e Ivany Pinto Nascimento	As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida	Universidade Federal do Pará – UFPA - PA	2008
Norte	Ivanilde poluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos.	A Cultura Amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares	Universidade do Estado do Pará – UEPA -PA	2007
Norte	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	O Pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores	Universidade do Estado do Pará – UEPA -PA	2006

Fonte: Site ANPED, 2016.

Os dois trabalhos da Universidade do Estado do Pará – UEPA são de uma mesma autora, evidenciando existir nesta Universidade um campo de estudo sobre a educação popular.

O primeiro trabalho, intitulado: **Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos** é de Valéria Oliveira de Vasconcelos da Universidade de Uberaba – (UNIUBE –MG), 2010.

Neste artigo a autora tem como objetivo:

buscar uma maior compreensão sobre quais valores as populações tradicionais apontam como fundantes de sua tradicionalidade e, a partir desse aprofundamento, buscar formas de garantir a preservação de tais valores,

além do acesso a direitos humanos básicos desses povos da floresta (VASCONCELOS, 2010, p.11).

A pesquisa tem como *lôcus* a Reserva Extrativista Arapixi (RESEX), criada em junho de 2006, no município de Boca do Acre, Estado do Amazonas, e possui uma área aproximada de 133.637 hectares e uma população de cerca de 150 famílias tradicionais, distribuídas em várias comunidades às margens do Rio Purus e em seus lagos de várzea. (VASCONCELOS, 2010).

Como metodologia a autora utilizou a História de vida para coletar dados, entrevistando alguns moradores da reserva. Como conclusões a autora afirma que:

Preservar no sentido de garantir que eles sigam sendo um grupo culturalmente diferenciado, porém que tenham igualmente assegurados os direitos à sua reprodução cultural, social, econômica, religiosa e ancestral. O levantamento das histórias de vida dos moradores e moradoras da RESEX Arapixi revela as marcas da opressão e do desrespeito aos direitos humanos que estiveram onipresentes no cotidiano dessas famílias (VASCONCELOS, 2010, p.14).

O segundo trabalho: **A Cultura Amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares** é de autoria de Ivanilde Apoluceno de Oliveira e de Tânia Regina Lobato dos Santos, da Universidade do Estado do Pará, 2007.

O trabalho teve como objetivo cartografar os saberes presentes em práticas pedagógicas de educadores populares, com ênfase nas manifestações da cultura amazônica, com objetivos de:

(a) identificar as representações sobre a cultura amazônica presentes na prática cotidiana pedagógica de educadores e alfabetizandos e (b) repensar a práxis alfabetizadora, a partir da reflexão sobre a própria prática dos educadores e dos educandos, contextualizada na diversidade de comunidades: hospitalares, periféricas e rurais-ribeirinhas (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 02).

Os espaços das pesquisas são múltiplos, foram em comunidades hospitalares, periféricas, e rurais-ribeirinhas, com 19 alfabetizandos e 08 educadores, somando um total de 30 sujeitos investigados.

Segundo Oliveira e Santos (2007, p.3) os procedimentos metodológicos utilizados foram: (a) levantamento bibliográfico sobre temas relativos à educação popular, saberes, cultura, cultura amazônica, representações sociais, entre outros, envolvendo estudos em grupos; (b) levantamento documental de relatórios de atividades dos educadores e das produções dos alfabetizandos (textos, discursos, desenhos); (c) dinâmicas pedagógicas com os alfabetizandos, envolvendo temas relativos à cultura amazônica; (d) entrevistas com os

educadores do Núcleo, abrangendo temas como vivência com a cultura amazônica na vida pessoal, educativa e social, com ênfase para as atividades, manifestações e representações culturais dos alfabetizandos expressos nas turmas e dados sobre o planejamento, a metodologia e a avaliação.

Como resultado do estudo as autoras Oliveira e Santos (2007) elucidam que:

Os educadores têm consciência que a cultura amazônica é híbrida, multicultural, formada por populações e culturas diferentes e por isso, trabalham pedagogicamente a autonomia dos sujeitos e a originalidade de sua cultura, que são as vozes, os saberes, os costumes, os imaginários e representações das populações locais. Eles trabalham dialogicamente o conjunto de saberes culturais da Amazônia na sua pluralidade e complexidade, concretizando o princípio Freireano de solidariedade e de respeito à diversidade cultural dos educandos, que perpassa pelo respeito às diferentes manifestações religiosas (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14-5).

As pesquisadoras ressaltam em seu trabalho a importância dos educadores do Núcleo de Educação Popular desenvolveram práticas educativas que sejam dialógicas, de modo que respeitem a diversidade cultural. Os princípios freireanos embasam essas práticas.

O terceiro trabalho denominado de: **O Pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores** de Ivanilde Apoluceno de Oliveira da Universidade do Estado do Pará, 2006.

Conforme a autora, o objetivo da pesquisa é verificar como os educadores estão trabalhando pedagogicamente as manifestações religiosas de seus educandos nos ambientes alfabetizadores e repensar a práxis alfabetizadora de jovens, adultos e idosos, a partir da reflexão sobre os saberes e as representações sociais sobre religiosidade presentes na prática cotidiana desses sujeitos, em seu contexto sociocultural.

Para atingir tal objetivo, a pesquisadora obteve os dados por meio de entrevistas, dinâmicas pedagógicas, de desenhos, observação participante, de reunião com os ribeirinhos, leituras, entre outros (OLIVEIRA, 2007).

Como considerações Oliveira (2007) afirma que:

Os educadores do Espaço Educativo Popular face às manifestações religiosas de seus educandos em seus ambientes ribeirinhos, periféricos e hospitalares encontram dificuldades em lidar com o tema e com os conflitos religiosos, em função muitas vezes de sua própria história de vida, ou pela ausência de informações mais profunda sobre o assunto. Mesmo tendo dificuldades demonstram a ousadia pedagógica de enfrentar os problemas, enfrentam os desafios da convivência com a diversidade cultural e inovam na metodologia buscando o diálogo religioso e criando estratégias pedagógicas (OLIVEIRA, 2007, p. 13-4).

O quarto e último trabalho tem como título: **As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida** de Joana D'arc de Vasconcelos Neves e Ivany Pinto Nascimento da Universidade Federal do Pará, 2008.

As pesquisadoras propõem reconstruir:

o campo de partilhas de mulheres e homens de um assentamento federal, acerca das experiências educacionais vividas; dos valores e dos sentidos que projetam na busca do saber escolar; e, ainda, a relação e a compreensão que possuem sobre este saber, para não apenas identificarmos as representações sociais que esses sujeitos possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, mas para compreendermos o próprio processo de construção dessas representações (NEVES; NASCIMENTO, 2008 p. 01).

A pesquisa foi realizada em uma comunidade formada por 16 famílias, como amostra entrevistou-se 13 sujeitos, homens e mulheres entre 32 a 78 anos, o estudo tem como base teórica a teoria das representações sociais de Serge Moscovici.

As autoras concluem que a:

análise da representação social mobiliza os sujeitos assentados em direção a construção de uma escola como resistência ancorada no significado do saber como um instrumento capaz de auxiliar esses sujeitos, na conquista de seu pertencimento na vida social. Nesse sentido, o saber que se busca na escola não se configura apenas em uma instrução ele se constitui a partir do saber que esses sujeitos possuem sobre si, sem saber não somos ninguém; do saber que estabelecem na relação do seu próprio território cultural que dimensiona o saber enquanto poder: saber para interagir com o mundo; e finalmente que permita as transformações: o saber enquanto transformação que conhecimentos que envolvem a transformação da produção (NEVES; NASCIMENTO, 2008 p. 16).

Mediante a estas quatro produções, integrantes do GT número 06 da ANPEd, nota-se o hibridismo sociocultural presente na região amazônica, seja buscando-se compreender os valores que constituem a tradicionalidade de cada comunidade no contexto amazônico; identificando os saberes presentes nas práticas pedagógicas; nas manifestações religiosas; e nas representações sociais que estas populações constroem na busca por saber escolar, e além deste, o saber que têm sobre si, na relação com seu espaço cultural e na interação com o mundo.

Assim, tais pesquisas, a partir de seus referidos caminhos metodológicos, como a história de vida, e a cartografia de saberes, demonstram a existência de modos outros de ser, agir e pensar, presentes nesta região, a partir de diversos agentes, como comunidades ribeirinhas, homens e mulheres assentados, e educadores populares, sujeitos das referidas

pesquisas, ao ponto que tais produções assinalam a importância de reconhecer os saberes e práticas locais das diversas populações amazônidas.

5. Considerações Finais

Como resultado, visualizou-se uma relação assimétrica nas produções intelectuais, visto que apesar da extensão territorial e da pluralidade de populações e práticas educativas presentes na Amazônia, há um predomínio de trabalhos do Sul/ Sudeste no Grupo de Trabalho -06 da ANPED.

Nos últimos 15 anos, isto é, das 15 Reuniões Anuais da Associação, encontrou-se entre os 205 trabalhos analisados somente quatro sobre a educação popular na região amazônica.

Os poucos trabalhos da Região Amazônica evidenciam a preocupação em estudar saberes da população local, valorizando as práticas sociais desta população e a busca em superar o silenciamento dos saberes populares amazônidas.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

_____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cadernos do CEDES 1: Concepções e experiências de educação popular**, São Paulo: Cortez/Autores Associados/CEDES, ano 1, n. 1, 1980.

CASANOVA, Pablo González. **Colonialismo interno (uma redefinição)**. CLACSO, Buenos Aires Lugar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón (eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

GEOCAPES. Disponível em: <geocapes.capes.gov.br> Acesso em: 01.Mai.2016

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2005a.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2015.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005b.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. CLACSO. Argentina: Buenos Aires, 2005.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NETO, Adolfo da Costa Oliveira, RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

NEVES, Joana D'arc de Vasconcelos; NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida**. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A Cultura Amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. 30ª. Reunião Anual da ANPED, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **O Pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores**. 29ª. Reunião Anual da ANPED. CAXAMBU/MG, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação no campo na Amazônia: bases socioculturais, epistemológicas e matrizes educacionais**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

STRECK, Danilo Romeu et al. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos**. 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010.

CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA

Ana D'Arc Martins de Azevedo
azevedoanadarc@gmail.com
Universidade do Estado do Pará

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
nildeapoluceno@uol.com.br
Universidade do Estado do Pará

RESUMO: O artigo aborda sobre o currículo escolar freireano como possibilidade de afirmação da identidade cultural negra, considerando-se que a não afirmação do sujeito se configura em um fenômeno sociocultural excludente, que se estende pela família, na rua, no bairro, na escola, nos livros didáticos e nos meios de comunicação e a superação do racismo na escola efetiva-se por meio da afirmação do sujeito, a partir da construção de identidade negra, compreendendo-a ser uma ação relacional entre os grupos sociais e que envolve relação de poder. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O artigo analisa, também, a superação do racismo negro em conexão com direitos humanos, pautado pelo compromisso político com o processo de democratização social, pressupondo uma educação humanista, que promova a consciência política de vivenciar novas práticas educacionais dialógicas, solidárias, na perspectiva dos pressupostos éticos e pedagógicos da educação intercultural crítica na perspectiva de Paulo Freire.

Palavras-chave: Currículo Escolar, Paulo Freire, Identidade Cultural Negra.

INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a escola tem centrado o foco para conteúdos curriculares, com base em uma compreensão de educação conteudista e disciplinar, que não relaciona os campos de conhecimento nem tampouco trabalha pedagógica e politicamente temas do cotidiano social e educacional, entre os quais o racismo de pessoas negras.

No ambiente escolar, o assunto racismo é ignorado. Os alunos falam da existência de práticas racistas, mas há uma determinante negação de serem delas alvo ou sujeito. Em sala de aula, não se fala no assunto e quando ele surge é identificado como o eufemismo de “brincadeira” (SILVA, 2010, p.190).

A escola, por meio do currículo, vem trabalhando com uma educação homogeneizadora, que não considera as diferenças, impondo padrões de civilização europeia branca, negando outras culturas, historicamente negadas, entre as quais, as de populações afrodescendentes. Com isso, por meio de uma pseudoneutralidade política, mantém a lógica do pensamento moderno, de que a tarefa da escola é ensinar conhecimentos científicos, não debatendo situações de discriminação existentes na sociedade e escola, mantendo, por conseguinte, práticas de exclusão de pessoas, por questões étnicas.

Silva (2010, p. 164 e) destaca que:

No âmbito escolar, a presença de manifestações de racismo se dá desde as séries iniciais. As crianças da educação infantil já passam a sofrer a discriminação dos colegas e dos professores que – por não saberem enfrentar a situação e/ou simplesmente a ignorarem – reproduzem na prática comportamentos que oscilam entre a omissão e o estímulo ao revide, ou mesmo exercendo, eles próprios, uma postura discriminatória através de seu comportamento com os alunos.

Assim, mesmo com os avanços nas políticas educacionais, a partir dos anos 80, por pressão do movimento negro, sendo estabelecida na Constituição Federal de 1988, os princípios de igualdade de condições no acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, uma formação que respeite a diversidade cultural e divulgue as diferentes culturas na formação do povo brasileiro, as escolas mantêm em seus currículos a pedagogia do silêncio em relação ao racismo e na sociedade o silenciamento da cor e das relações raciais.

Santos e Coelho (2010, p. 217) afirmam que: “o Brasil é um país que apresenta um silêncio tácito sobre a cor e as relações raciais”. E Candau (2012) ressalta ser a nossa história marcada por relações interétnicas de eliminação física do “outro” ou de sua escravidão, referindo-se aos grupos afrodescendentes e indígenas.

Silva (2010, p. 191) explica que:

ao assumir a pedagogia do silêncio, a escola cria uma fissura na construção da pedagogia da autonomia e liberdade, pois na autonomia somos criativos, inventivos, aspiramos a participação, na liberdade, exercemos e nos constituímos como sujeitos de direito. Adotando a reprodução do eurocentrismo, a escola rompe com esses dois princípios.

Desta forma, a escola precisa superar o modelo de educação vigente, construindo um currículo que possibilite o desenvolvimento da pedagogia da autonomia e da liberdade, um currículo que considere a interculturalidade de forma crítica.

Walsh (2009, p.22) concebe a interculturalidade crítica como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, envolvendo a luta contra a exclusão e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e sujeitos racionalizados e de práticas de desumanização.

A educação intercultural é compreendida por Candau (2008a) como a que promove a interrelação entre os diversos grupos culturais; entende que as relações culturais envolvem relações de poder e promove, o reconhecimento do “outro”, visando o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.

Candau (2008b, 2002), Fleuri (2003), Walsh (2009), Oliveira (2015), entre outros, destacam a influência da educação popular, de base Freireana, na construção da educação intercultural no Brasil. O argumento é que Paulo Freire foca como centro de debate o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos e direciona as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos, bem como de sua cultura (OLIVEIRA, 2015).

Considerando ser a educação de Paulo Freire intercultural crítica, objetivamos analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, como o currículo escolar na perspectiva freireana, possibilita a construção da identidade cultural de pessoas negras.

Neste sentido, o currículo constitui um tema para debate de afirmação da identidade cultural negra, considerando que:

[...] a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (MOURA, 2005, p. 76).

A transição paradigmática de um modelo disciplinar de currículo escolar, para outro dinâmico, capaz de problematizar a existência de discriminações decorrentes da diversidade de raças e adotar medidas que viabilizem a inclusão de negros no interior das escolas é necessário.

Para Lück (2001), a mudança paradigmática implica adotar concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, na busca de soluções dos problemas da escola e na realização de seus objetivos.

A construção da identidade negra na escola, é viabilizada por meio de um currículo vivo, o qual possibilite refletir o cotidiano dessa identidade que não se fecha em seus muros, mas se irradia para a comunidade circundante, que constrói e decide a proposta pedagógica de maneira relevante, mediante a participação coletiva. Isto significa que o debate curricular, no processo educacional, extrapola a sala de aula e atinge a escola como um todo, por sua prática pedagógica, pelo relacionamento da escola com a comunidade, bem como pelas atitudes pessoais e sociais dos educadores e precisa ser refletido em termos epistemológicos, éticos e políticos.

A autonomia dos sujeitos, portanto, está relacionada, à organização curricular, porque possibilita a criação de espaços de participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios com as questões raciais que emergem na escola.

Nesse sentido, uma escola democrática que pretenda romper com a discriminação racial, precisa adotar novo projeto educativo curricular, que se constitui em alternativa de mudança, atribuindo responsabilidades e comprometimento dos sujeitos com a construção de um projeto comum que busque cotidianamente a afirmação da identidade negra. Representa também uma oportunidade para um olhar crítico sobre suas práticas, um encaminhamento de soluções criativas para seus problemas e um redimensionamento de sua proposta pedagógica (FONSECA, 2000).

Neste artigo, apresentamos inicialmente como a superação do racismo de pessoas negras vem se configurando pela luta pela democratização da escola, e, em seguida, apontamos os pressupostos da interculturalidade crítica e do currículo na educação de Paulo Freire, com vistas a superar a pedagogia do silêncio e viabilizar a afirmação da identidade negra.

A superação do racismo: luta pela democratização escolar

O racismo é concebido por Jones (1973 apud SANTOS; COELHO, 2010, p. 233) como um “processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas [...] adquirem significação social negativa em uma sociedade socialmente heterogênea”.

A superação do racismo de pessoas negras na escola está relacionada à luta pela democratização social, por meio de Movimentos que compõem em suas agendas reivindicações em relação à cultura negra: a educação, o trabalho, a mulher negra, o racismo, as religiões afro-brasileiras, a política internacional, entre outras (SANTOS, 2005).

Afirmar a *Raça Negra* implicou, então, sugerir uma alternativa à memória histórica – sempre pensada a partir da Europa -, incluindo nela a herança construída pelos milhões de afrodescendentes. A adoção da categoria *raça*, neste sentido, constituiu-se em estratégia ideológica para denunciar a discriminação. Foi a experiência da discriminação que produziu uma identificação, traduzida pela categoria *Raça* – agora acrescida de um valor positivo (COELHO, 2008, p. 26).

Entre os Movimentos Sociais destaca-se a Revolta de Chibata (1910); a Frente Negra Brasileira (1931 – o primeiro movimento genuinamente brasileiro); o Teatro Experimental do Negro – TEN (1944); o Movimento Único Unificado – MNU (1978) e o Movimento de Mulheres Negras.

Coelho (2008, p. 32) explica que:

[...] nos anos seguintes, assistiu-se à emergência de várias outras agremiações com o mesmo fim, como o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Na década de 1940, foi fundado o Teatro Experimental Negro, a partir de onde surgiu o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, com vistas à luta pela libertação de presos políticos. O Teatro Experimental do Negro promoveu ainda, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro. Em 1950, ocorreu o 1º *Congresso Negro Brasileiro*. Foi um evento muito importante, porque foi concebido como uma resposta aos que tomavam as populações afrodescendentes exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-las como produtoras de conhecimento. A partir da década de 1970, a organização negra se intensificou e surgiram diversas organizações voltadas para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania. [...] Ainda em 1970 e, especialmente, com a proximidade do Centenário da Abolição, no Brasil, o Movimento Negro se tem encaminhado no sentido de tornar sua luta mais objetiva.

No Pará, ressalta-se o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará - CEDENPA, que atua balizado por três eixos que se interligam: participar das mais variadas articulações que se liguem à luta em favor da eliminação das hierarquias sociais; estimular o aumento da autoestima coletiva do segmento negro; incentivar o segmento negro a lutar por uma cidadania plena. Este Centro atua, ainda, em a) projetos na área da educação, por meio de parcerias; b) trabalhos voltados ao estímulo e à geração de renda de grupos de mulheres no meio urbano e quilombolas; c) atividades ligadas à valorização da afrocultura, atendendo a alunos, por meio de uma biblioteca especializada em assuntos sobre a questão negra; d) palestras e cursos sobre essa questão; e) Fóruns e Conselhos ligados à questão do Negro (PARÁ, 2006).

Assim, esses Movimentos Sociais são importantes no debate político sobre a situação do negro, uma vez que, de forma organizada, lutam pelos seus espaços no campo político, social, cultural e educacional, travando debates sobre temas de afirmação dessa identidade e realizando ações afirmativas no cenário social e educacional.

As ações afirmativas consistem em estratégias para assegurar os direitos sociais, beneficiando grupos que sofrem discriminações, por meio de ações empreendidas em um tempo determinado, visando alterar a situação de desvantagem desses grupos (VALENTIM, 2005).

Na luta contra o racismo de pessoas negras, no âmbito escolar, ressalta-se um seminário realizado em Brasília que consolidou e validou a consciência a luta do povo negro

em prol de uma educação mais justa e solidária. Nesse Seminário, os participantes elaboraram uma carta, denominada, Carta Aberta à presidência da República.

Considerando que o racismo é um código-língua fundamentado na tolerância civil étnico-política que sob a égide do sectarismo onipresente e multiforme incorpora a tolerância passiva, aquela que permite as transgressões nas relações humanas, criando respaldo para a intolerância social. Nós, a população negra e quilombola descendente diretos das Áfricas que habitaram o segundo país mais negro do planeta, e protagonistas das políticas para a promoção da igualdade racial [...], acreditamos que se faz necessário estabelecer espaços dialógicos nesse marco demarcatório [...], a partir de 2011, na construção de um país mais justo e igualitário. Afirmamos que o combate à intolerância racial envolve estratégias de conhecimento, difusão e mobilização e programas de governo, que a partir da reeleitura do molde econômico da escravidão, criem estratégias transversais de combate ao racismo institucional, nas diversas áreas do estado político em questões específicas que atendam a esse contingente, que faz 122 anos após a abolição inconclusa, ainda enfrenta problemas oriundos do imaginário sócio-escravagista-político. [...] Entendemos que a superação do racismo é uma questão estratégica para o país, leia-se desenvolvimento sustentável, logo não pode ser apenas um assunto dos negros, o que indica que governo e políticas públicas para combate ao racismo não podem ser minimalistas e nem reedições de guetos. Vivenciamos os entraves racistas estruturais e conjunturais. Sabemos que o racismo não será superado por decreto ou com a boa vontade de alguns, entretanto reafirmamos que é preciso avançar rumo à democratização dos direitos do ser humano. O desafio que se impõe, portanto, nesse novo projeto político é assegurar que os ganhos políticos dos movimentos negros sejam respeitados e compreendidos historicamente e juridicamente. Compreendendo que a arte de fazer política não pode estar desligada da história cotidiana do povo negro e quilombola, protagonistas e construtores da história do Brasil [...] (BARROS, 2010, p. 01).

No âmbito escolar, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprovadas em 10/03/04, preconizam em um dos seus fundamentos que:

O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (BRASIL, 2005, p. 08).

Essas Diretrizes oferecem referências e critérios para que se implantem medidas e ações de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, contribuindo para o rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico-raciais, pois estas deslizam para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* de mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico

dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1983, p. 102).

Nessa perspectiva, “a diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (GOMES, 2008, p. 25).

Entretanto, apesar de ser fomentado a criação de um currículo escolar comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, encontra-se ainda representações estereotipadas de imagens negativas atribuídas ao negro e práticas de exclusão na sala de aula.

Assim, é no debate sobre essas tensões presentes no racismo de pessoas negras, muitas das vezes alijada e à margem da sociedade, encontrando barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência, que se torna necessária uma reforma curricular, no âmbito das escolas, por meio de uma educação intercultural, crítica e democrática, que possibilite o combate ao racismo nos contextos sociais e educacionais.

A interculturalidade crítica e o currículo na educação de Paulo Freire

Oliveira (2015) explica que a interculturalidade na educação de Paulo Freire fundamenta-se no debate sobre a opressão social. Em Freire, a opressão social vincula-se à opressão cultural, na medida em que há uma manipulação ideológica dos grupos oprimidos, para silenciá-los e não se rebelarem contra as situações de opressões vivenciadas no contexto social, reconhecendo a superioridade dos grupos dominantes. Essa manipulação ideológica se configura em *invasão cultural*, que para Freire (1983, p. 178) consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

Neste contexto cultural encontra-se em Paulo Freire, tanto a cultura do silêncio, quanto a de resistência. Na *cultura do silêncio* os oprimidos experienciam a situação de alienação, dominação e coisificação e na *cultura de resistência* há um movimento contraditório em que a aparente acomodação se constitui em ato de rebeldia (OLIVEIRA, 2015).

Freire (1993b, p. 31) analisa que as diferenças interculturais “existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero, e como alongamento destes, de nações”. E crítica o processo de colonização.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão de espoliação (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Assim, compreender as diferenças passa pela análise de suas relações históricas e dialéticas de poder, bem como pelo entendimento de que imposição da cultura europeia foi efetivada pela importação de um modelo de educação, cujo objetivo era a manutenção da cultura dos colonizadores (OLIVEIRA, 2015).

Paulo Freire (1993a, p. 156) critica a opressão sociocultural e fundamenta a interculturalidade:

na *liberdade conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas.

Neste sentido, as relações interculturais perpassam pelo reconhecimento das diferenças, que pressupõe o *respeito ao outro* e à *identidade cultural do outro*.

Para Freire, a *identidade cultural* implica no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001, p. 60).

Considera Freire (2004, p. 75) importante que se compreenda a relação que se estabelece entre as culturas. Destaca ser um problema político a relação entre culturas.

não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.

Oliveira (2015) explica que a interculturalidade em Paulo Freire expressa que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, deve existir a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. As relações são de respeito e devem viabilizar a dinâmica criadora do processo de produção cultural dos diferentes grupos sociais.

As reorientações curriculares aparecem em Paulo Freire ao propor uma escola pública democrática popular e ao estabelecer relação entre os saberes escolares e dos segmentos populares, com a valorização dos saberes e das experiências de vidas dos educandos no contexto educacional.

A construção de uma escola pública democrática e popular implica em mudanças estruturais na gestão, no currículo e nas práticas educacionais com vistas a superar a pedagogia meritocrática, autoritária e conteudista tradicional, que Freire denomina de educação bancária, com um novo projeto popular, crítico e democrático.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995, p. 83).

A reorientação curricular para Paulo Freire (1995) é necessária e precisa envolver a participação dos diferentes segmentos da escola, para se dimensionar como democrática.

O currículo, na visão de Paulo Freire, segundo Saul (2010, p.109) envolve “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Desta forma, implica “a compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p.34).

Paulo Freire compreende o currículo de forma ampla, envolvendo a vida cotidiana da escola, não estando reduzido aos conteúdos programáticos.

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 1995, p. 123).

O currículo na concepção freireana é político, isto é, compreendido como campo de relações de poder, de luta política em torno de símbolos e significados (saberes, ideologias, representações), concepções de vida e de sociedade, a teoria e a prática em diferentes espaços educacionais, que possibilite a construção de subjetividades críticas e mudanças sociais.

Outro elemento pedagógico presente na concepção de currículo em Paulo Freire é o diálogo compreendido como comunicação entre sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. A busca pelo conhecimento faz parte do processo de humanização de homens e mulheres, que se efetiva em comunhão com o outro e que pelo diálogo há necessidade do

pensar crítico para democratizar e transformar a sociedade. O diálogo em Freire (1993a) é democrático porque implica em reconhecer o direito do outro de dizer a sua palavra, “é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros não fenecer no isolamento” (p. 120).

É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Havendo diálogo, também há um questionamento da hierarquia do saber do educador sobre o saber do educando: ambos aprendem na atividade dialógica. Não há finalidade *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 86).

O diálogo na reorientação curricular media a relação entre os sujeitos e suas culturas e viabiliza a interação entre o saber científico e o das massas populares de forma democrática.

Assim, a educação, na perspectiva intercultural freireana, pressupõe a escola como espaço de diálogo que permita o de entrecruzamento de culturas, rompendo com as práticas pedagógicas homogeneizadoras e padronizadas (CANDAU, 2009).

O currículo na concepção freireana está vinculado à cultura, perpassando o todas as relações sociais e culturais dos ambientes educativos (OLIVEIRA, 2010).

Nesse aspecto, a diversidade cultural admite trabalhar com as diferenças, uma vez que requer por parte da escola aceitar o outro, por meio de uma visão justa e ética. Segóvia (2005) considera que esse termo:

[...] é bastante novo, tem origem na terminologia ambientalista, como paralelismo à diversidade biológica. Diversidade cultural, portanto, quer dizer que a cultura e suas diversas manifestações são um recurso imprescindível e perecível, não renovável, que permite a sobrevivência de um “ecossistema”; cada vez que desaparece uma cultura ou um traço cultural, limita-se a capacidade de intercâmbio seminal, de inovação genética, de capacidade criativa e, pouco a pouco, poderíamos nos encontrar em um mundo sem diferenças, unipolar, em que todos pensariam e agiriam da mesma maneira, em que ninguém tentaria expressar algo, em que o acinzentado e a homogeneidade reduziriam a humanidade à intranscendência (p. 84-5).

Logo, a diversidade cultural que realmente atende por esse nome é plural, espontânea e múltipla; é aquela que flui sem fronteiras, assim como a realidade, a cultura é una, mas as manifestações que emergem da sociedade são múltiplas, considerando que é por meio da diversidade que ocorre a união no planeta e se unem os povos. A cultura

[...] é una como a chuva que cai sobre todos os campos do planeta; e floresce amarela e branca na margarida, rosa na rosa, e azul na flor do araçá,

como já teria afirmado Basílio de Cesaréia, bispo de Capadócia, ainda no século IV, ali pelo ano de 377 (SILVEIRA PX, 2005, p. 15).

A diversidade cultural prima por desenvolver uma agenda comum entre os povos do mundo, a fim de que as relações entre culturas sejam asseguradas, bem como o direito ao uso de cada língua e de cada manifestação cultural seja mantido independentemente de origem ou credo.

Entendemos que a diversidade cultural ao integrar-se em projetos de âmbito político no campo educativo, constitui-se num discurso coerente e plausível com as demandas previstas nos diversos grupos culturais, como o da identidade negra.

Contudo, a diversidade cultural não pode ser considerada estática, rígida, pois se apresenta dinâmica num processo contínuo, que advoga uma atividade de produção viva, voluntária e diversificada na origem de muitos conflitos humanos (BERNARD, 2005).

A reorientação curricular em Paulo Freire se apresenta ainda com uma abordagem interdisciplinar, superando o desenho curricular disciplinar e fragmentado da educação tradicional, estabelecendo interconexões entre o contexto histórico, social, político e cultural e entre os saberes. É um currículo vinculado à totalidade das práticas educativas.

A reorientação curricular em Paulo Freire na perspectiva crítica, cultural, política e interdisciplinar relaciona de forma dialética: a teoria e a prática, os conhecimentos dos grupos populares, científicos, artísticos, etc., os espaços educativos com a comunidade, a cultura escolar e a cultura local. Viabiliza o diálogo solidário entre as culturas.

Considerações Finais

O currículo escolar freireano intercultural, dialógico e crítico por ter como ponto de partida o debate político sobre a opressão social, que está articulada à opressão cultural, aponta para perspectivas de superação de práticas discriminatórias e excludentes no âmbito da escola.

Constituem em práticas educacionais fundamentadas em princípios de liberdade, criticidade, dialogicidade e criatividade, visando mudanças significativas no âmbito escolar, superando a prática do racismo e afirmando a identidade cultural da população negra;

A educação intercultural crítica de Paulo Freire é capaz de viabilizar a construção de uma cultura politicamente envolvida, que favoreça a inovação e o comprometimento no intuito de uma educação para o reconhecimento do “outro”; para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, nos quais as diferenças sejam dialeticamente interligadas.

Desta forma, a reformulação curricular está associada à uma visão de educação democrática e intercultural, bem como a uma concepção de currículo dinâmico e vinculado aos saberes e práticas cotidianas do contexto escolar.

Referências

BARROS, Arísia. Carta Aberta à Presidenta eleita, Dilma Rousseff. **BLOG / RAÍZES DA ÁFRICA RSS.** [Online]. 12/11/2010. Disponível no <http://blogln.ning.com/profiles/blogs/carta-aberta-a-presidenta>. Acesso em 17 de novembro de 2010.

BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. BRANT, Leonard (org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Lei 10. 639/03**. Brasília, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. _____ (Org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis:RJ: Vozes, 2012.

_____. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. CANDAU, Vera (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008a.

_____. **Interculturalidade e educação na América Latina e no Brasil: saberes, atores e buscas**. Rio de Janeiro: PUC, 2008b (mimeo).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2006.

_____.; COELHO, Mauro Cezar (organizadores). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6e. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A educação na cidade**. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

____ **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993b.

____ **Pedagogia do Oprimido.** 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** N.23. Maio/Jun/Jul/Ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

FONSECA, João Pedro da. Projeto pedagógico e autonomia da escola. In: Secretaria Municipal de Educação. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. **O ensino municipal e a educação brasileira.** São Paulo, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.** Disponível em <http://www.novaescola.com.br>. Acesso em: 26 dez. 2001.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (organizador). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire:** gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

____ **A contribuição da educação popular de Paulo Freire para a educação intercultural no Brasil** (mimeo). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

PARÁ. **Projeto Inovador de Fortalecimento Educacional de Negros e Negras no Ensino Médio.** Belém: SEDUC, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Ensino fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. COELHO, Wilma de Nazaré Baia (Org.) **Educação e relações raciais:** conceituação e historicidade. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

SAUL, Ana Maria. Currículo. 2e. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEGÓVIA, Rafael. As perspectivas da cultura: identidade regional *versus* homogeneização global. In: BRANT, Leonardo (org.). **Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

SILVA, Delma Josefa. Expressões de identidade do alunado afrodescendente. SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma. SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

SILVEIRA, PX. Diversidade e o bispo da Capadócia. BRANT, Leonard (organizador). **Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ações afirmativas: um instrumento de promoção da igualdade. CANDAU, Vera (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera (Org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO: A APRENDIZAGEM EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE CAMETÁ-PA

Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida²³²
José Anchieta de Oliveira Bentes²³³

RESUMO: Como se configuram as práticas de aprendizagem em ambiente não escolar ribeirinho? Quais os conhecimentos, neste espaço, a serem aprendidos? Estas são algumas das questões que norteiam as discussões acerca do repasse de informações culturais de uma geração à outra em grupos localizados às margens de rios, no município de Cametá. Considerando isso, esta pesquisa objetiva descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais que permeiam a comunidade local. Trata-se de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que toma como fundamento as noções advindas da Antropologia postuladas em autores como Ingold (1996, 2010, 2011, 2012). E para isso, vale-se do conceito de cultura enquanto conhecimento, construído na interação com o ambiente, e deste como habilidade, desenvolvida pelo aprimoramento da percepção. Neste sentido, as práticas de aprendizagem se configuram por apresentar o saber a ser ensinado e também pela execução deste saber, excetuando a forma intencional, junto a indivíduos iniciantes.

Palavras-chave: Práticas de aprendizagem. Saberes Culturais. Educação da Atenção

1 INTRODUÇÃO

Como se configura a aprendizagem em ambiente ribeirinho? Quais os conhecimentos, neste espaço, a serem aprendidos? Estas são as questões que norteiam as discussões que faremos neste artigo acerca de alunos que moram às margens do rio Mapiraí de Baixo, no município de Cametá.

Quanto à primeira questão: a aprendizagem escolar e social se configura como um avanço relativamente recente em nosso pensar sobre o ensino e a pedagogia, tendo a pretensão de ser um movimento que reflete e refrata uma nova política educacional, um novo saber – que acolhe uma ampla gama de diferenças individuais na sala de aula; que defende o princípio de que todos os alunos podem conviver, aprender e participar da comunidade escolar e social; que altera o ambiente físico, tornando-o acessível, e altera a mentalidade de todas as pessoas; que propõe uma aprendizagem ativa e dinâmica, com mudanças curriculares profundas, com mudanças no conteúdo de ensino, na metodologia, na avaliação e no uso de tecnologias para atender às necessidades dos alunos com deficiências.

²³² Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Email: ellem_cabral@yahoo.com.br

²³³ Professor do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Email: anchieta2005@yahoo.com.br

E a segunda questão: “Quais os tipos de aprendizagem que circulam em ambiente ribeirinho?” Tem-se em mente que qualquer tipo de aprendizagem, partindo ou não de uma prática de ensino, envolve primeiro a noção de cultura enquanto um conhecimento a ser apreendido. E considerando que os traços culturais, ou os fragmentos que constituem este todo complexo a que muitos chamam cultura, são perpetuados de geração em geração, é válido ter em mente como isto ocorre.

E para isso, consideram-se os apontamentos do antropólogo Timoty Ingold – PHD em Antropologia e professor de Antropologia Social pelo Department of Anthropology School of Social Science da University of Aberdeen, Scotland (UK) –, para quem o fenômeno da **aprendizagem** acontece por uma prática de redescobrimento orientado. Em outras palavras por uma “Educação da Atenção” (INGOLD, 2010, p. 7), objetivando a compreensão de que, em grande parte, as práticas de aprendizagem no ambiente ribeirinho pesquisado se configuram mais por uma **educação da atenção** do que por repasse sistemático de informações apenas, apresenta-se tais argumentos sob a seguinte composição: a teoria da aprendizagem, que ultrapassa a dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas, isto é, a tese de que o conhecimento se transmite por meio de um intenso modo de percepção; e, em seguida, de que forma, a percepção se educa na apreensão dos sentidos da cultura.

Considerando isto, esta pesquisa objetiva descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, os posicionamentos sobre os alunos com deficiências e as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais que permeiam a comunidade local.

Trata-se de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que toma como fundamento as noções advindas da Antropologia postuladas em Ingold (1996, 2010, 2011, 2012). E para isso, vale-se do conceito de cultura enquanto conhecimento, construído na interação com o ambiente, e deste como habilidade, desenvolvida pelo aprimoramento da percepção.

Entende-se a **pesquisa etnográfica** como um estudo que se fundamenta na descrição densa de uma comunidade ou cultura estritamente delimitada. Cabe lembrar que a vivência com a comunidade, a fim de descrevê-la, deve estar pautada sobre o olhar de estranhamento do pesquisador em relação ao que é pesquisado ou ainda uma distância cultural em relação à cultura estudada. Isto é, uma forma sistemática para analisar o que está sendo observado – é que com o tempo vivido na comunidade passa a fazer parte do cotidiano do pesquisador – como se o fato fosse completamente estranho, o que deriva de um saber confrontar as certezas científicas com as emoções vividas durante a pesquisa.

Em outras palavras, o etnógrafo, e aquele que empreende um trabalho etnográfico, deve ir além do que é visto.

Neste artigo²³⁴ vamos expor mais especificamente a entrevista que realizamos com três participantes ribeirinhos, a saber:

- Anderson, rapaz, com 21 anos de idade, estudante do ensino médio em uma localidade ribeirinha próxima, neto de Dona Pituca e junto a ela aprendeu a fazer “curandeirismo”, como a ação de “puxar” – uso das mãos como ação terapêutica;

- Dona Gorete, mulher, com 31 anos de idade, servidora municipal atuando no serviço de transporte escolar da localidade como barqueira;

- João, garoto de 12 anos de idade, filho de seu Antônio e de Dona Odeise, estuda na localidade de Mapiraí de Baixo e, com esta idade, ajuda seu pai no trabalho para subsistência da família.

Cabe lembrar que esses sujeitos participantes concederam o uso de seus nomes e de suas falas, tendo conhecimento do conteúdo textual expresso no TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).

2 A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

Para Ingold (2010), a criança, desde o nascimento, está (con)vivendo em um espaço pelo qual circulam falantes de diversas competências linguísticas que lhes proporcionam as condições para o desenvolvimento de sua habilidade com a língua. Isto nos leva a compreender que o fenômeno da linguagem não é dado ou ensinado a criança, mas emerge de suas interações sociais. Logo, a linguagem não pode ser adquirida e se não o é, tampouco há a existência de um mecanismo de aquisição inato. Sobre isso, peço que Ingold (2010, p. 15) esclareça:

O que vale especificamente para o caso de linguagem e fala também vale, de modo geral, em relação a outros aspectos da competência cultural. Aprender a lançar e agarrar, subir, comer e beber, para citar apenas alguns exemplos de Sperber (1996, p. 117), não é uma questão de retirar do ambiente representações que satisfazem as condições de *inputs* de módulos pré-constituídos, mas sim de formar, dentro do ambiente, as conexões neurológicas necessárias, junto com os aspectos auxiliares de musculatura e anatomia, que estabelecem essas várias competências.

²³⁴ Trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado defendida em novembro de 2013 no Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA.

A ideia, tão bem defendida por este autor, é que estas capacidades, competências e habilidades não são nem pré-instituídas – que tenham nascido com o indivíduo – nem que tenham sido concebidas externamente. A conclusão a que chega este antropólogo é que as mesmas tem origem em (longos) processos de (des)envolvimento.

Neste contexto, é válido atentar para o fato de que dispersa a dicotomia inato/adquirido e apresentada a teoria de processos de desenvolvimento faz-se necessário explicitar como ocorre este processo desenvolvimental.

Ao contrário do posicionamento de Sperber²³⁵, Ingold diz que uma cópia, ou o ato de copiar, já é um processo desenvolvimental e “que este processo acontece num contexto ambiental, e que só ele fornece um elo entre genoma e as propriedades formais do organismo” (INGOLD, 2010, p. 15). Contudo, copiar aqui não é a reprodução fiel de um molde ou a imitação de uma ação. O copiar é definido, antes de tudo, a partir de um modelo, a partir da execução de inúmeras tarefas e exercícios. É o que nos faz ver a cultura como resultado de um intenso processo de evolução, ou então, de diversas cópias de nossos antepassados.

Conforme os argumentos apontados por Ingold, o processo de aprendizagem se realiza como uma “Educação da atenção” e considera-se a premissa de que a “cognoscibilidade humana está baseada não em uma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em habilidades [Skill]” (INGOLD, 2010, p. 18).

Acerca disso, vale resaltar que a noção de competência, em muitos casos, se mostra difícil de ser definida dada a possibilidade de áreas em que é utilizada. Seja no campo profissional ou no campo da educação escolar e não escolar, o conceito de competência envolve bem mais que as noções de capacidade, conhecimento ou aptidão.

Sendo dotado de certo estatuto científico, o termo competência surgiu com os estudos de Noam Chomsky em contraste ao termo desempenho. Seguindo a linha da linguística gerativa, este conceito se apresentaria como sendo a capacidade do sujeito em realizar alguma tarefa de forma ideal, isto é, se valendo de seu aparelho ou potencial biológico.

Na área da educação escolar, “remete à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como ‘ator’, ‘diferente’ e ‘autônomo’” (DOLZ; OLLAGNIER, 2002, p. 10), daí ser possível falar em mobilizar as mais diversas competências visando um fim específico. Dito de outra forma, ter capacidade

²³⁵ Para quem o desenvolvimento – destaca-se o ontogenético – se define como um resultado de cópia e caracteriza-se como uma relação entre genes e ambiente, em que o primeiro é responsável por manter a essência do organismo, que é copiada junto e pelo DNA antes mesmo de qualquer interação com o ambiente, e o segundo, por sua vez, é quem deve proporcionar as condições materiais para que os genes realizem seu trabalho.

para desempenhar ou mobilizar um saber. E mobilização de acordo com Perrenoud apud Dolz e Ollagnier (2002, p. 48), significa “também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação [...] em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los”.

Apesar de tratar-se da competência no âmbito da educação escolar, neste contexto, o mesmo discurso se aplica à mobilização dos saberes não escolares. Pois, ainda conforme Perrenoud (1999, p. 07), a competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, gera o entendimento de que a noção de competência pode ser expressa como “um saber integrador no contexto da ação” (DOLZ; OLLAGNIER, 2002, p. 11). Ou seja, congrega em sua unidade os sinônimos capacidade e habilidade, o que corresponde à sentença: sou competente por que recebi qualificação que me tornou capaz para executar uma tarefa na qual posso vir demonstrar ter habilidade.

Para Ingold, o conceito de capacidade refere-se a “um conjunto de compartimentos modulares pré-constituídos ou ‘dispositivos de aquisição’ aguardando para serem preenchidos com informação cultural na forma de representações mentais” (INGOLD, 2010, p. 17). Este conceito de base inatista entrelaça-se ao de competência que, para ele, “sugere uma cognoscibilidade que é desligada da ação e do contexto de envolvimento corporal de atores com o mundo (...) programas capazes de especificar, com antecedência a qualquer situação” (INGOLD, 2010, p. 17).

Entretanto, a ideia de capacidade se expressa em diversos conceitos. E, de acordo com Guenther (2011, p. 196), “capacidade indica essencialmente ‘poder de captar e aprender’, ou seja, abstrair do ambiente informação e saberes úteis ao indivíduo e [...] ao campo perceptual interno de significados”. Apesar deste conceito distanciar-se daquele considerado pelo antropólogo que fornece a base teórica deste estudo, em muito se mostra cabível para que se entenda quem é o competente e que possui habilidades sendo capaz de “mostrar” como se pratica um saber a alguém iniciante.

Neste sentido, o competente – aquele com capacidade para realizar – se envolve em uma ação mecânica com a habilidade de se adaptar a novas informações do meio ou do campo de prática. E esta habilidade é conseguida com um “movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha” (INGOLD, 2010, p.18). Ele – o indivíduo – é capaz de (pre)sentir todas as etapas de uma tarefa, isto porque ele já “treinou” os atos de examinar, escolher, decidir e adaptar seus movimentos devido a experiências anteriores. São estas

experiências que garantem tal habilidade possibilitando a este traçar um esquema que possa ser seguido na prática rumo ao conhecimento, a esse saber agir adequando-se as condições do meio. É diante disso que, Ingold afirma ser a habilidade a base para e de todo o conhecimento.

Seguindo estas linhas, e buscando contribuir para o entendimento de como um grupo orienta o conhecimento do grupo seguinte, Ingold propõe a teoria da “Educação da atenção”.

De acordo com esta teoria, o ato de conhecer é o resultado da ação do indivíduo iniciante com a realidade percebida, logo apreendida, e isto se reflete em uma questão de copiar. Ou seja, aprende-se porque se copia e/ou se imita as ações daqueles considerados experientes. E quanto a isso, é válido lembrar que:

Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação [...]. Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos (INGOLD, 2010, p. 21).

Isto se retrata em ambiente ribeirinho quando as crianças, e até mesmo os mais velhos, aprendem mais observando e praticando, ou como eles dizem “ispiando” primeiro, do que recebendo orientações sistemáticas para se executar a tarefa a ser aprendida.

Fato perceptível na fala de Anderson. Este morador, quando indagado sobre como ele sabia “puxar” – aqui, caracterizamos como o ato de passar a mão, empreendendo força e “jeito”, sobre uma parte do corpo lesionada geralmente, fazendo uso de algum tipo de “banha” ou óleo para facilitar o deslizar da mão na ação de cura – o mesmo responde descrevendo certo olhar orientado na ação de alguém mais experiente – neste caso, sua avó Dona Pituca que já realiza a atividade por quase trinta anos.

Com as palavras de Anderson (AN), vejamos o que aconteceu²³⁶:

PE: Conta aí como é que tu fizeste / como tu puxastes ((Barulho de motor)) como era que tu sabia como puxar?

AN: **Olha :: eu assim, eu não sabia, né? Mas, durante / vendo assim a minha vó, né? Puxar aí eu foi aprendendo, aí eu olhava onde é que era que ela ia levando a mão. Aí ela falava o que era + aí por aí só tirei uma base. Aí, eu foi uma noite lá ela tava se reclamando lá de dor no braço + aí eu falei: oh, se tu querer eu puxo pra ti. Aí ela brincô. Ela falô: Ah! Tu num sabe. Eu falei: é, bora ver se eu num sei, né? Aí eu comecei a puxar o**

²³⁶Na transcrição temos o seguinte sistema de notação: ‘+’Utilizado para uma pausa curta na fala; ‘++’Utilizado para uma pausa longa na fala; ‘::’Caracteriza uma prolongação de palavra; ‘/’Denota uma mudança de assunto no que é narrado; ‘((incompreensível))’Utilizado quando a narração está incompreensível para a transcrição; ‘((barulho de motor))’Como o espaço ribeirinho estava sendo respeitado, ao longo de algumas entrevistas ouvia-se o barulho do motor de barco que tornava inaudível o que estava sendo dito.

braço dela, ela falava que duia. Eu falei; mas é assim tem que ser meio forte a a puxada + aí ela falô / Oh, eu perguntei se ela tinha o emplasto, né? elafalô que ela tinha parece Salonpas. Aí eu implastei e ela falô: mas é assim? Eu disse: é, o puxador é eu. Aí ela falô: **eu acho que isso não não vai prestar**. Eu disse: vai:: tu vai ver no otro dia tu vai amanhecer boa. Aí ela veio aqui ++ ela troxe de novo implasto, ela mandô de novo puxar, aí eu implastei de novo, aí ela melhorô. **Aí tanto de eu ver ela arquele ++ puxando, puxar assim o braço, costa. Aí, eu foi aprendendo**. Ainda não tô bem profissional, mas eu vô continuando. Devagar mas, vô indo (ANDERSON - entrevista realizada no dia 08/03/2013, ênfase adicionada).

Disto é possível inferir que Anderson não havia aprendido a atividade por meio de uma prática de ensino formal – neste caso com uma orientação sistemática – mas que tal aprendizado foi adquirido graças ao ato de observar e organizar o conteúdo do que estava sendo observado em sequencias, de caráter mental, que pudessem ser ativadas a qualquer momento.

Ainda sobre isso, este aprendizado só foi possível porque a ação se mostrou comum ao aprendiz. O mesmo convivia com a prática realizada e mostrava-se atento à sua concretização. Isto é, Anderson ao assistir a prática de sua avó via a feição mecânica da ação, ouvia as reações ditas por aqueles em quem se empreendia esta ação e – voluntária ou involuntariamente – procurava tatear a si mesmo em busca dos movimentos precisos à ação em prática.

A este descobrimento dirigido cabe a ação de mostrar como se faz, tornando o saber a ser aprendido frequente para o aprendiz. Esta sequência **ver - ouvir -tocar/tatear** permite ao iniciante educar sua atenção em um aspecto específico do que deve ser conhecido, consiste em sensibilizar-se às ações do mundo. Esta sensibilização ou esta evolução dos sentidos é o que caracteriza educar-se pela atenção. Contudo, não se trata apenas de perceber, mas, de se fazer no mundo por isto.

Neste sentido, luz e som/ver e ouvir se mostram como ações intercambiáveis e não operações distintas entre si, mutuamente substituíveis, mas, juntas constituem-se como a base da atenção sensitiva ou da percepção profunda. Isto é, é esta intercambialidade da **percepção visual** com a **percepção auditiva** que torna possível a apreensão em sua totalidade. E

isso nos leva a uma conclusão de suprema importância. Se a audição é um modo de engajamento participativo com o ambiente, não é porque se opõe, nesse aspecto à visão, mas porque “ouvimos” tanto com os olhos quanto com os ouvidos. Em outras palavras, é precisamente a incorporação da visão ao processo de percepção auditiva que transforma ouvir passivamente em escutar ativamente. Mas o oposto também se aplica: é a incorporação da audição ao processo de percepção visual que converte o assistir passivamente em olhar ou observar ativamente (INGOLD, 2012, p. 06).

Perceba que eu, a pesquisadora, não acreditava na possibilidade de Anderson executar com a mesma versatilidade de Dona Pituca a ação de puxar meu braço. Naquele momento, não havia – de minha parte – confiança em seu trabalho, como mostra os trechos: “Ah! Tu num sabe” ou então “eu acho que isso não vai prestar”. Uma vez que, como Dona Pituca não havia ensinado aquilo a ele de forma direta, ou seja, ditado o passo a passo de como se faz, a mim este saber se mostrava questionável, pois será que ele havia aprendido de fato?

Esta falta de credibilidade estava associada a uma influência do saber formal ensinado pela escola que não se permitia conviver com os saberes do mundo. E somente ao término da ação e sentindo o alívio proporcionado por esta em meu pulso pude constatar a versatilidade de Anderson e, assim, atribuir credibilidade em seu conhecimento.

Esta aprendizagem ocorreu pela imitação, pelo ato de copiar e sem a ocorrência de um ensino explícito.

Nos termos de Ingold

eles aprendem, é claro, copiando as atividades de [...] já capacitados. Para reiterar meu argumento inicial, copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem. O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente (INGOLD, 2010, p. 20).

Notamos que isso fortalece na transmissão desse saber local, na atividade de curandeirismo que se dá por esse copiar. A prática da atividade ocorre pela repetição, o que dá profissionalismo, como demonstra o trecho: “Ainda não tô bem profissional, mas eu vô continuando. Devagar mas, vô indo” (Anderson, entrevista dia 08/03/2013).

Outra observação é a alteridade presente no envolvimento quando ao realizar a ação de cura não cobrou nenhum valor financeiro por isto. Este sentido de alteridade está inserido na ideia de comunidade. Em outras palavras, neste serviço de doação de si em prol do outro.

Situação semelhante nos é narrada por Dona Gorete. Acompanhando o transporte escolar de Mapiraí de Baixo observei que eram os próprios alunos que davam partida no motor do barco. Então perguntei à Dona Gorete, a barqueira do “transporte escolar” como as crianças aprendiam a manejá-lo.

Segundo suas orientações, para dar partida é preciso usar uma manivela que engata nos dentes de uma forte roldana dando a força inicial ao motor, que passará a funcionar com a queima de combustível. Ocorre que é necessário um homem ou mulher com certa força física

para dar este impulso inicial ao motor. No interior do barco de dona Gorete, a força mencionada é realizada por crianças de 7, 8, 9 e até 12 anos de idade – incluindo a filha da barqueira – portanto não é uma atividade “adulta”, mas que é exercida com “jeito” e não exatamente com a força de um adulto. Perguntei então como eles aprendiam a dar partida, como adquiriam agilidade que implicava impulsionar todo o corpo para o movimento circular da roldana, como se fosse a criança que rodasse e não a manivela, ocasionando com isso a força necessária para o ligar o motor.

Com as palavras de Dona Gorete (GO), vamos responder a questão:

GO: Bom eu digo assim:: que não tem quem ensine eles. É **curiosidade de criança mesmo**, porque essa minha filha aqui, ela não/ eu não ensinei ela e ela já sabe dirigir um rabudo desse:: tranquilo. A outra já sai funcionando um motor, sabe pegar no motor tão fácil.

PE: Ninguém ensinou?

GO: **Não, não, só eles vendo, através da gente, fazendo as coisa, eles, eles fazem as coisa. Mas que a gente não ensina, não ensina. Curiosidade de criança mesmo. É muito curioso esses/ essas crianças.**

PE: E eles aprendem rápido/

GO: Rápido. Rápido (DONA GORETE - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

O que se percebe é que as crianças aprendem mais observando e praticando, ou como eles dizem “ispiando” primeiro, do que recebendo orientações sistemáticas para se executar a tarefa a ser aprendida.

Um aspecto que aparece nesta fala é a curiosidade como fator propulsor para a aprendizagem. É como se tudo fosse uma brincadeira, e vão experimentando as coisas, não de uma forma obrigatória, mas de forma prazerosa. É o que ocorre também com João (JO). Passemos a entrevista:

PE: João, ++ esse esse motor ainda tá com defeito?

JO: Nosso?

PE: É:: Ainda tem aquele macete? Aquele que só tu sabe? A Nira que falava: não, chama o João que só ele sabe.

JO: Macete?++

PE: É + pra funcionar. Quando ele para.

JO: Quando ele para?

PE: Ainda para?

JO: Para.

PE: Como é que faz pra funcionar?

JO: Ah! Tem que ter jeito pra puxar na corda.

PE: A Nira não sabia fazer isso ++ **Quem foi que te ensinou a pilotar o rabudo?**

JO: Ninguém.

PE: Ninguém te ensinou? ++ E como tu aprendeu então?

JO: Eu foi olhando até::

PE: Olhando?

JO: É. Eu funcionava sozinho. Aí eu ia dá uma volta por aqui, porque eu num tava bem treinado. Aí eu foi, foi até:: eu sôbe
PE: O Seu Antônio não te ensinou? Tu aprendeu sozinho foi? Mas, tu não ficava com medo quando tu saía sozinho?
JO: Não (JOÃO - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

O menino narra seu aprendizado atribuindo-o a uma prática de olhar. O conhecimento é alcançado pelo refinamento do sentido da visão. Além disso, este tipo de educação também se apresenta como um redescobrimto dirigido em que cabe a ação de mostrar como se faz, tornando o saber a ser aprendido frequente para o aprendiz que, por sua vez, pode fazer isso sentindo, vendo ou ouvindo as instruções mostradas.

Sumarizando essas explicações, o quadro 02 apresenta os outros participantes da pesquisa além de Anderson, Dona Gorete e João, concorrendo para a predominância da categoria “aprendi só olhando”.

Quadro 02: Saberes informais ocorridos em Mapiraí de Baixo

Participante	Saber relatado	Categoria de análise	Trecho da entrevista
Anderson	Puxar o pulso	“aprendi só olhando”	“[...] vendo assim a minha vó, né? Puxar aí eu foi aprendendo” (Anderson, 08/03/2013).
Dona Gorete	Impulsionar o motor	“aprendi só olhando”	“É curiosidade de criança mesmo” (Gorete, 08/03/2013).
Dona Maria	Ofício de parteira	“foi ele que me ensinou”	“a atividade de parteira, função que também desempenhava no local, havia aprendido junto a um grupo de pessoas na prelaia de Cametá” (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/03/2012).
Dona Mimi	Extração da borracha	“aprendi só olhando”	“por algum tempo, ficou observando como seu pai fazia na árvore o corte do qual jorrava o látex e após algumas observações, passava a realizar a mesma tarefa” (DIÁRIO DE PESQUISA, 14/08/2012).
Dona Pituca	Benzer	“Foi dom de Deus”	“Ah:: acho que foi dom de Deus, da minha cabeça” (Dona Pituca - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
João	Pilotar o rabudo	“aprendi só olhando”	“Eu foi olhando até::” (João - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
Osvaldo	Pescar	“foi ele que me ensinou”	“PE: Quem te ensinou a malhadra? OS: O meu pai” (Osvaldo - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
Seu Antônio	Apanhar o açaí	“foi ele que me ensinou”	“PE: Tirar o açaí, o senhor aprendeu com os pais ou sozinho mesmo? AN: Não:: Foi o papai. O papai mi insinô” (Seu Antônio - entrevista realizada no dia 07/03/2013).
Seu José	Construir uma embarcação	“aprendi só olhando”	“PE: Mas, o que eu digo é assim: o senhor ficava olhando:: ou ele lhe ensinava mesmo? JO: Ficava assim um pouco olhando” (Seu José - entrevista realizada no dia 08/03/2013).
Seu José Maria	Construir uma embarcação	“foi ele que me ensinou”	“Quando ele via que a coisa tava assim mais o menos ele dizia óh faz aqui” (Seu José - entrevista realizada no dia 08/03/2013).

Fonte: elaboração própria

Este quadro permite visualizar os saberes culturais ativados com a pesquisa mais ampla e quais as formas de aprendizagem mobilizadas sobre eles. Assim, podemos dizer que sobre a aprendizagem das práticas culturais em ambiente ribeirinho que esta pesquisa objetivou investigar, chegou-se a conclusão de que, na interação entre os indivíduos e deste com o ambiente no que diz respeito à manutenção dos saberes culturais do grupo, três formas de aprendizagem emergiram do contexto – a saber, as formas: “aprendi só olhando”, “foi ele que me ensinou” e “foi dom de Deus” – entre elas a mais comum para se aprender neste espaço é por meio da educação da atenção, como se pode constatar acima.

As três categorias “aprendi só olhando” “foi ele que me ensinou” e “foi dom de Deus” direcionam-se para o saber informal, por ocorrer fora da escola, por não ser intencional, não ser sistemático e não ter objetivos explícitos. O quadro 3 mostra essa distinção dos tipos de educação.

Quadro 03 - Distinção dos tipos de educação

Formal	Não formal	Informal
Ocorre no espaço da escola	Ocorre fora do espaço da escola	
• São intencionalmente educativas • Se realizam de forma sistemática • Tem objetivos explícitos de aprendizagem e de formação	• Nem sempre são intencionais. • Se realizam de forma assistemática. Estes objetivos não são definidos.	

Fonte: Elaboração própria

Lembrando Paulo freire (1987), é possível citar que a educação formal pode ainda estar centrada em uma relação de poder, exercida entre quem ensina sobre quem aprende, determinando que esta é a principal e, às vezes, único papel exercido pelo professor em sala de aula. Nesta relação de transmissão de conhecimentos não há diálogo, não se estabelece vínculos, o respeito é alcançado por relacionamentos autoritários, do tipo eu mando, eu ensino, você obedece, você aprende. Nesse tipo de relacionamento não há mutualidade e nem se trabalha a realidade do aluno, o que gera a conclusão que esse aluno está sendo treinado para servir e manter ao sistema de opressão, a sociedade capitalista.

Tais lembranças fazem referência à concepção de **educação bancária** defendida por Freire (1987, p.33). Nesta educação, o educador está enquadrado nas regras do sistema estabelecido ou no papel que lhe é determinado pela escola, tem a função de “‘encher’ os educandos do conteúdo de sua narração”.

Acreditamos que o exposto até aqui já possibilitou esclarecer as possíveis confusões ainda feitas ao se mencionar tais processos de educação. Contando com isto, queremos dizer que as práticas de aprendizagem identificadas e descritas por esta pesquisa concentram-se no âmbito da educação informal. Visto que as práticas culturais explicitadas se dão em um

processo que, para os ribeirinhos, é realizado por toda a vida. A cada repetição da ação – que, na verdade, nunca se dá da mesma forma – é um aperfeiçoar de certa habilidade que, por sua vez, foi conseguida de experiências diárias em uma relação intensa com o meio.

Cabe atentar para o fato de que os saberes relatados de confeccionar a peconha, construir uma embarcação, remar, pescar, dirigir uma rabeta, impulsionar o motor de um barco, construir um pião como brinquedo e benzer e “puxar” como ações terapêuticas já são atividades conhecidas pelos alunos, visto que fazem parte de vida cotidiana e estão instauradas como saberes do grupo a que pertencem, logo, não cabe à escolar ensinar estes saberes aos alunos, mas, associar a vida na escola à vida deste sujeito. Como realizar esta tarefa? Adaptando os objetos e os instrumentos de ensino aos saberes da oralidade.

Nesta “escola” da vida – se assim podemos caracterizar a educação informal – são objetos para aprendizagem todas as atividades cotidianas, todas as práticas culturais de um grupo e, ao contrário dos conteúdos escolares que valorizam a cultura do texto escrito, no saber informal valoriza-se a **oralidade** como objeto a ser trabalhado por meio da interação com o ambiente e dos exercícios de tocar, ver, cheirar, degustar, enfim, educar seus sentidos às manifestações do ambiente.

Os saberes alcançados por estes instrumentos são regulados por meio de exercícios práticos e não implicam em punição – se comparado às notas ou aos conceitos atribuídos às avaliações escolares, as provas – como se verifica na fala de Seu José ao narrar de que forma seu pai avaliava seu desempenho na construção de uma embarcação: Nesta adaptação os papéis estabelecidos ganham outro sentido, há entre os agentes respeito mútuo, maior interação e troca de saberes e essa relação passa a ser mediada pelo diálogo em seu sentido freireano, ou seja, o discurso desenvolvido na interação experiente/aprendiz ou professor/aluno ganha uma feição prática e reflexiva, a **práxis** verdadeira. O diálogo (FREIRE, 1987, p. 45), é então, “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” em seu sentido comunitário.

E tomando a dialogicidade também como aspecto diferenciador entre os tipos de processos de educação que venho tratando utilizo as palavras de Freire (1987, p. 47) como explicação disto.

Para o “educador – bancário” – **aqui substituo por profissional de uma educação formal**, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador- educando – **aquele experiente numa educação informal**, dialógico, problematizador, o

conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (ênfase adicionada).

Neste sentido, o professor/experiente deve estar atento ao que o aluno/aprendiz precisa aprender, quais os saberes que já possui e como fará para “aproveitar” esses conhecimentos ao aprendizado de outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valendo-se da antropologia dos sentidos, segmento da antropologia que se baseia na praticidade de nossa maneira sensória de perceber o mundo, o que se quer saber é como as pessoas percebem o mundo à sua volta.

Considerando o ambiente como paisagens virtuais criadas pela captura das experiências incorporadas por nosso habitar no mundo, podemos dizer que conhecemos por meio da percepção, contudo, não somos capazes de perceber a própria percepção. Esta dificuldade reside em entender de que forma o algo percebido se transforma/transporta do mundo real ao mundo virtual.

Neste sentido, luz e som/ver e ouvir se mostram como ações intercambiáveis e não operações distintas entre si, mutuamente substituíveis, mas, juntas constituem-se como a base da atenção sensitiva ou da percepção profunda. Isto é, é esta intercambialidade da percepção visual com a percepção auditiva que torna possível a apreensão em sua totalidade.

De forma resumida, nós nos apresentamos enquanto um sistema constituído de atenção que se processa junto às manifestações do ambiente e no modo com o percebemos. Logo, conhecer não está condicionado à presença e envolvimento de estruturas do mundo com estruturas da mente, e sim é próprio da vida daquele que conhece, uma vez que é fruto de sua prática no mundo, é o resultado de um intenso desenvolvimento de atenção que se dá pelo aguçar dos sentidos em apreender os verdadeiros sentidos da cultura ou em conhecer os fios que constituem as teias de significados.

Neste sentido, as práticas de aprendizagem se configuram por apresentar o saber a ser ensinado e também pela execução deste saber, excetuando a forma intencional, junto a indivíduos iniciantes. Tais constatações permitem contribuir para o entendimento de como um grupo orienta o conhecimento do grupo seguinte, concluindo que o ato de conhecer é o resultado da ação do indivíduo iniciante com a realidade conhecida refletido na questão de copiar. Ou seja, aprendemos porque copiamos e/ou imitamos as ações dos já capacitados,

daqueles considerados experientes, em outras palavras, educamos nossa atenção às habilidades de outros.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (orgs). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. Livros técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GUENTHER, Zenita Cunha. Alta capacidade, Dotação e Talento: Reconhecer e Desenvolver. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiência e formação**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011, p. 196 – 217.

INGOLD, Timothy. Debate: Human worlds are culturally constructed. In. INGOLD, Timothy (Org). **Key debates in Anthropology**. London; New York: Routledge, 1996.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. Trad. José Fonseca. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n 01, jan. abr. 2010, p. 6-25.

INGOLD, Timothy. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. London, NY, Routledge Press, 2011.

INGOLD, Timothy. “Pare, olhe, escute”! – um prefácio. Trad. Ligia Maria Venturini Romão, Marcos Balieiro, Luisa Valentini, Eliseu Frank, Ana Letícia de Fiore e Rui Harayama. In: **Revista Pontourbe**, ano 02, versão 3.0. 2008. Disponível em: <<http://n-a-u.org/pontourbe03/prefaciotimingold.html>>. Acesso em 19 nov. de 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SPERBER, D. Mental modularity and cultural diversity. In: Whitehouse, H. (Ed). **The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography**. Oxford: Berg, 2001.

ANÁLISE DE ALGUMAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES INTELECTUAIS EM CLASSE DE EJA

Mônica de Nazaré Carvalho
monicanacar@gmail.com
UEPA

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é mostrar e analisar estratégias metodológicas de alfabetização para Jovens e Adultos com DI. Trata-se de uma Pesquisa participante realizada pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – (NEP), da Universidade do Estado do Pará, em parceria com Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa, que centrou-se no problema de investigação: quais estratégias metodológicas são utilizadas com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual? Considerando que um dos problemas para a inclusão de alunos com deficiência é a questão didático-metodológica. Esta experiência foi realizada na unidade especializada no atendimento a alunos com deficiência intelectual, Yolanda Martins, localizada no município de Belém. Os resultados indicam que a melhor metodologia é a que dá relevância ao diálogo entre professor e aluno que propicia maior comunicação e interação no processo ensino-aprendizagem, destes alunos.

Palavras – chave: Estratégias e Metodologias; Práticas Pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular- Paulo Freire NEP-UEPA, em parceria com a Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa, junto a Unidade de Ensino Especializado Iolanda Martins, cujo objetivo foi descrever e analisar estratégias Metodológicas de Alfabetização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. Os dados analisados neste texto foram levantados por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa(MINAYO, 2010). Para essa autora a pesquisa qualitativa é capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às realidades e as estruturas sociais, sendo essas ultimas tomadas tanto o seu advento quanto na sua transformação como construção humana significativa” (MINAYO, 2010, p. 21-22).

Este estudo foi realizado, ao longo dos anos 2014 e 2015, apropriando-se de técnicas de observação participante sistemática para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como entrevistas semi-estruturadas, realizadas por meio de dinâmicas pedagógicas, para melhor compreender o contexto dos alunos com deficiência intelectual, matriculados nesta Unidade. Para Minayo (2010, p. 65) a entrevista como fonte de informação pode fornecer dados ao pesquisador, que geralmente são “objetos de investigação qualitativa apontada para informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”.

Ressalto que este trabalho se afirma na observação participante pelo fato de possibilitar uma maior inserção nas práticas e representações vivenciadas pelos diversos seguimentos encontrados nesta área de estudo. Segundo Brandão (2007), na "pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos". O autor ressalta que na pesquisa participante o pesquisador busca uma aproximação se dá a partir do momento em que se vislumbra uma convergência de atitudes favoráveis à busca de objetivos comuns. Nessa caminhada o pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo, conforme já salientava (BRANDÃO, 2007).

Dessa forma o pesquisador acompanha de modo mais próximo o evento de sua investigação; as incursões mais constantes nas práticas pedagógicas e situações cotidianas de sala de aula.

Este artigo traz além da introdução e das considerações finais, um olhar para a educação especial no paradigma inclusivo; a compreensão das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola; e ainda uma análise das estratégias de alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual no currículo da escola.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE O PARADIGMA DA INCLUSÃO

No desenvolvimento de estudos no campo da educação a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, com a ampliação dos conceitos de necessidades educacionais especiais, ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei prima pelos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dispostos no artigo 3º. Quanto à educação especial, no artigo 4º, III, indica a gratuidade do atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, e destaca o ensino na rede regular. Em seu capítulo V, inciso III assegura aos educandos com necessidades especiais recursos educativos, professores

especializados, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos em classes comuns,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

O atendimento educacional especializado-AEE, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO COTIDIANO DA ESCOLA

A ação educativa dialógica tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos; e na melhoria da ação educativa; pois, tanto professores como alunos se beneficiam.

Pontuo que a escola é um espaço de possibilidades para questionar e romper com a formação ideológica reprodutora da cultura do silêncio, que perpetua o tratamento preconceituoso e de invisibilização em relação ao analfabeto e o pouco escolarizado. Nesse sentido a figura 1 ressalta momentos de práticas que podem ser desenvolvidas no cotidiano

escolar de modo a interagir com alunos sem perder o objetivo no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Figura 1 – Momentos de interação com os alunos



Fonte: NEP/2014

Assim o diálogo entre as professoras e os alunos é importante pois os jovens e adultos com deficiência intelectual, podem descobrir formas de se apropriarem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva aplicação do Roteiro de Entrevistas com os alunos participantes do Projeto aconteceu em junho de 2014. Levando-se em consideração as especificidades dos jovens e adultos participantes da pesquisa e, sobretudo, o processo de alfabetização no qual se encontram, adotou-se a dinâmica que constou na elaboração de um cartaz contendo frases relacionadas às perguntas do Roteiro.

Esta estratégia favoreceu a compreensão e participação dos alunos envolvidos, os quais responderam, de forma oral e também por meio de desenhos, perguntas fundamentais como: O que você gostaria de aprender? Como é a escola dos seus sonhos?

O aluno Vicente, por exemplo, respondeu à primeira pergunta:

Gostaria de ler como vocês, não gostaria de ler devagar, porque vocês leem bonito, vocês leem rápido, e eu sei que eu não consigo ler assim. Quero aprender a ler para ler muitos livros e, assim, viajar, conhecer o mundo e falar da minha cultura, do açaí, da minha cidade, conhecer muita gente. (VICENTE, 2014)

Nos termos de Paulo Freire, o Diálogo aqui, é entendido como momento onde homens e mulheres se encontram para discutir sobre o que sabem e o que não sabem, como sujeitos comunicativos, pois:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o

Figura 4: Alunos respondendo ao questionário.



Fonte: NEP/2014.

Durante a aplicação da proposta de alfabetização com estratégias metodológicas pautadas na proposta educacional de Paulo Freire elegeu-se como primeira palavra geradora para ser trabalhada em sala de aula a temática Família. As professoras desenvolveram com os alunos atividades de corte e colagem de figuras representativas dos membros de suas famílias (figura 4), bem como o conceito de família também foi trabalhado em atividades lúdicas utilizando a música "Família" do titãs:

*" Família! Família!
Papai, mamãe, titia
Família! Família!
Almoça junto todo dia
Nunca perde essa mania"*

Figura 5 – Atividade com alunos



Fonte: NEP/2014

Segundo as professoras participantes do projeto o trabalho com a temática família durou praticamente todo o primeiro semestre de 2015 em função da frequência dos alunos,

pois trata-se de um público com uma assiduidade inconstante em virtude de muitas complicações de saúde isso prejudica a continuidade das atividades pedagógicas.

Ainda trabalhando a temática família iniciou-se a elaboração da planta baixa da casa de cada aluno das professoras Raimunda e Lidia no entanto esta atividade apresentou um grau de complexidade, pois muitos alunos não tem na verdade a compreensão da organização espacial do local onde mora, ou seja da divisão dos cômodos que existem na sua casa, mesmo assim todos construíram a planta baixa que deu origem as maquetes (material instrucional previsto para ser construído no final do projeto).

A partir do segundo semestre de 2015 as professoras começaram a trabalhar com a palavra geradora alimentação por meio de recursos mediáticos como: computador, editor de imagens, desenvolvendo atividades na sala de informática, com o objetivo de fazê-los refletir sobre o processo que vai desde a produção e fabricação, até o preparo e consumo, trabalhando com os gêneros alimentícios, organizando o estudo das carnes, aves e peixes e seus derivados, bem como das frutas, legumes e cereais. Na atividade de construção dos nomes das frutas as professoras adotaram a dinâmica da escuta pedagógica, ou seja, ouviram os alunos sobre as suas preferências, explorando as características das frutas como: cheiro, cor, sabor(cítricas, doces, amargas), formas. Na realização desta atividade foram utilizadas frutas miniaturizadas e frutas em naturas, assim os alunos partiam das frutas que eles conhecem e consomem com mais frequência até a construção do nome das frutas utilizando o alfabeto silábico.

As professoras ao desenvolverem estas atividades buscam instigar os alunos a refletir e questionar a importância e o significado destas palavras no seu contexto, ou seja, no seu cotidiano isso nos remete a alguns princípios metodológicos como o diálogo (comunicação entre sujeitos), o direito de dizer a palavra, construção do conhecimento, a escuta pedagógica, o cuidar dialógico. "O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la." (FREIRE, 2001, p. 52).

Para Fiorin (2016) o dialogismo, isto é essa relação dialógica, é fundamentada nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, ou seja, entre duas vozes; duas visões e, conseqüente, entre dois sujeitos. A partir dessa visão do autor podemos analisar que os diversos saberes que perpassam uma unidade escolar só terão significados quando elas interagirem com outros saberes e, para isso é preciso estabelecer as relações e comunicações entre professor e aluno para manter e desenvolver o conhecimento.

Enfatizo nesse contexto escolar a importância da comunicação entre os sujeitos, onde esta comunicação torna o diálogo um componente fundamental na construção da aprendizagem para o desenvolvimento de metodologias de alfabetização para os alunos e, em especial para jovens e adultos com deficiência intelectual.

Assim, a Dialogicidade é também a oportunidade de se rever práticas estabelecidas e perceber que há sempre outras coisas a observar, a dizer e a descobrir.

4 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E O CURRÍCULO DA ESCOLA

O contexto educacional revela que a maioria das escolas parece não estar preparada pedagogicamente, nem estruturada fisicamente para receber e atender de forma adequada a essa nova demanda, ou seja, a diversidade, em particular a de jovens e adultos que em função de uma maior limitação nas suas capacidades intelectuais, sensoriais e motoras, ainda podem encontrar resistências por parte da comunidade escolar, em relação a sua aceitação na sala regular. Para Oliveira (2008, p. 71) “a educação de jovens e adultos exige uma prática pedagógica fundamentada em princípios éticos-políticos de valorização da pessoa humana, de suas experiências de vida e cultural”. Essa prática educativa dialógica e solidária que possibilite a formação e o desenvolvimento dos educandos como seres humanos e cidadão.

A partir da fala das professoras participantes no projeto percebe-se que o planejamento é realizado considerando os saberes dos alunos e o conteúdo da Base Nacional é trabalhado adequando- à necessidade de cada aluno, de modo a dar significado a vida deles, mas sem perder o foco do letramento.

A adaptação à realidade existencial dos alunos é por meio da relação com as práticas sociais dos alunos como pegar ônibus, deslocar-se para vários lugares da cidade como cinema, casa de amigos, campo de futebol, etc. Isso é percebido entre alguns alunos com mais de 20, 30 anos, e que apresentam uma autonomia na sua mobilidade.

A Prática Social é compreendida por Freire 1997, como uma ação cultural resultante das interações dos sujeitos seus saberes e suas experiências de vida.

Dessa forma, a relação do conteúdo à realidade existencial do aluno dá-se por meio do diálogo, "o aluno precisa ter sua realidade contextualizada, considerando-se o caráter funcional do currículo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carência no campo dos estudos acadêmicos, sobre a elaboração de estratégias metodológicas a serem realizadas pelo professor-alfabetizador de jovens e adultos com

deficiência intelectual, bem como, a relação entre os currículos e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das escolas, comprometem a qualidade do ensino na modalidade EJA. Diante disso, o NEP ao realizar uma pesquisa na Unidade Especializada Iolanda Martins, buscou responder ao problema de investigação: quais estratégias metodológicas a serem utilizadas com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

No acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa, percebeu-se que o planejamento é realizado considerando os saberes dos alunos e os conteúdos da Base Nacional são trabalhados adequando-se as necessidades de cada aluno, de modo a dar significado a vida deles, mas sem perder o foco do letramento.

Nesse sentido, evidenciamos no contexto escolar a importância da comunicação entre os sujeitos, para que esta comunicação possa tornar o diálogo um elemento fundamental na construção da aprendizagem e no desenvolvimento de metodologias de alfabetização para os alunos e, em especial para jovens e adultos com deficiência intelectual.

REFERENCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular Borges. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez, 2007.

BRASIL. Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2008

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 2008.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 21-65.

FREIRE, Paulo. F934a. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.149 p. 21cm (O Mundo, Hoje, v. 10)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. 2008. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_ivanilde.pdf>. Acesso em 30 jul. 2015.

GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL É HUMANIZADORA?

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
anatan@hotmai.com
UFPA

Adelice Sueli Braga Delgado
adelicebraga@uol.com.br
UFPA

RESUMO: Este artigo reflete sobre o tema das políticas públicas de avaliação *da* Educação Infantil, numa perspectiva de humanização. É uma análise sobre o significado da Educação Infantil e dos conceitos de avaliação e de humanização. Foi destacado como os documentos oficiais tratam da avaliação *da* Educação Infantil e se esta contribui para a humanização das crianças. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, apoiada em documentos e artigos feita por meio de consulta eletrônica e de produções impressas. Esta discussão fundamentou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, no documento Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, na Lei 12.796/2013 e na proposta de portaria sobre a Avaliação Nacional da Educação Infantil. Dialogou-se com, Afonso (2000), Freitag (1986), Hoffman (2007), Macedo (2012), Mugnol (2013), Vigostky (2008), e outros. Os resultados apontam avanços na legislação, contribuindo assim para a possível efetivação da avaliação como processo de humanização.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Avaliação. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre as políticas de avaliação *da* Educação Infantil, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996. Objetiva fazer algumas reflexões sobre o caráter da avaliação *da* Educação Infantil e se esta contribui para a humanização da criança no seu processo educativo. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, centrada na literatura sobre o assunto e na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do documento Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial número 1.147/2011 do Ministério da Educação, da Lei 12.796/2013 e da proposta de portaria a ser assinada pelo Ministro da Educação sobre a Avaliação Nacional da Educação Infantil.

SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS

PÚBLICAS

Inserida na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, a educação da criança pequena se apresenta hoje, no Estado Brasileiro, como um direito da criança e dos trabalhadores urbanos e rurais.

Essa conquista significativa para a sociedade em geral, representa um avanço, pois reconhece essa pequena pessoa como cidadã plena de direitos. Como desdobramento dessa conquista constitucional outros documentos legais foram conformando esse novo estatuto da criança, sujeito de direitos, dos quais, o direito de ser educada em ambientes coletivos públicos ou privados denominados de creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 consagra a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece a idade como critério para distinguir a creche da pré-escola. A criança de até três anos de idade é destinada à creche e a de quatro a cinco anos dirige-se à pré-escola. Esta etapa possui intencionalidade educativa, institucionalidade e inclui-se nas exigências determinadas para a sua organização, funcionamento, credenciamento e com critérios bem definidos para o exercício do magistério e submete-se à supervisão dos órgãos oficiais e ao controle social.

Os artigos específicos presentes na Lei 9394/1996 sobre a Educação Infantil são os de número 29, 30 e 31 que indicam o que a nação brasileira quer para as suas crianças. O artigo 29 evidencia a finalidade da Educação Infantil - desenvolver integralmente a criança nos seus aspectos físico, social, psicológico e intelectual. Os docentes, conhecendo que esta fase do desenvolvimento humano é preciosa e determinante para aquisições de conhecimento, de valores, de alargamento do seu universo cultural devem possibilitar às crianças articulação entre o conhecimento que a criança já possui com a ampliação possibilitada pelas várias relações estabelecidas com e pela criança, num ambiente especificamente organizado para ela com atividades intencionalmente planejadas, no qual a brincadeira e as interações têm um papel fundamental.

Esta Lei (9394/1996) configura a Educação Infantil como aquela que acontece em instituições específicas, fora do ambiente doméstico, que são as creches e pré-escolas e destaca a participação da família e da comunidade no processo educativo da criança pequena, explicitando as formas de avaliação.

No que concerne à legislação para esta área específica da educação constata-se avanços significativos. Porém, esse projeto de Educação Infantil para o Estado Brasileiro ainda não está consolidado. Está em disputa e são tantas as disputas que Rosenberg (2003)

comparou a Educação Infantil com o mito do Sísifo, personagem da mitologia grega condenado a carregar uma pedra montanha acima, porém, quando estava alcançando o topo, a pedra rolava montanha abaixo, como no quadro de Tiziano (1549) a seguir, ou seja, quando se acredita que as conquistas para essa área já são definitivas, depara-se com retrocessos que se esperavam superados.



Sísifo, de Tiziano, 1549.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Desde a década de 1930, no Brasil ocorreram significativas mudanças no que concerne à organização do Estado Brasileiro.

A economia que era de base agrária (FREITAG, 1986), desenvolve seu parque industrial, passando a ter novas exigências para o trabalhador que de rural e agrário passa para urbano e industrial, ou seja, as indústrias passaram a ter o operário, trazendo a necessidade de se implantar o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, assim como formular leis trabalhistas para regular o mercado de trabalho. Criaram-se ainda estruturas educacionais para organizar o sistema educacional brasileiro, como o Ministério da Educação, tornando a educação primária obrigatória em função desse novo modelo econômico e paulatinamente vão se tomando medidas para responder às demandas sociais, principalmente

da classe trabalhadora que começava a despontar como força política.

O ano de 1930

[...] marca o início do processo de formação do moderno Estado Nacional, com forte papel no processo de industrialização capitalista e das transformações sociais em curso em moldes bem distintos do modelo clássico de revolução burguesa [...] (AZEREDO, CASTRO E DRAIBE, 1991, p. 14),

visto que as reformas de base não foram realizadas e sequer o Estado de Bem-Estar Social foi consolidado no Brasil e mesmo assim, na década de 1970 começa a sua derrocada com a adesão de muitos países, inclusive o Brasil, ao neoliberalismo preconizando o estado mínimo para as políticas sociais entre as quais maior controle sobre a educação e com forte adoção de políticas emanadas de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO que passaram a ter forte ingerência no Estado Brasileiro, agora consentidas pelo Congresso Nacional, pois foram aprovadas e transformadas em leis na década de 1990, pois

[...] o controle sobre as ações dos sistemas e das instituições de ensino tornou-se mais flexível, por meio de mecanismos de avaliação dos resultados. Isso demonstra uma mudança na regulação dos serviços educacionais em função das mudanças ocorridas no papel do Estado, que tem diminuído a sua função de executor de políticas e fortalecido a ideia de Estado Regulador e Avaliador. Essa mudança tem influenciado a elaboração de políticas educacionais de avaliação em todo o Brasil(OLIVEIRA, GARCIA, 2016, p. 1)

Na área da educação, as políticas públicas de avaliação passaram a ter centralidade na década de 1990 e início da década de 2000, com a criação de vários sistemas de avaliação, entre os quais, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -SAEB, (1994), Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (1998), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos - ENCEJA (2.002), Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior -ENADE (2004), Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior -SINAES (2004), a Prova Brasil (2005) e a Provinha Brasil (2008).

Tais avaliações exigem que municípios e estados brasileiros apresentem resultados de seus sistemas de ensino focalizados muito mais em habilidades e competências do que na formação da cidadania e em valores democráticos e de responsabilidade social.

A Educação Infantil passou a ser alvo de tentativas de avaliações tanto para se firmar como integrante do sistema de ensino como pela disputa do mercado por ser mais uma possibilidade de obtenção de lucros das empresas educacionais que lutam pela sua terceirização.

O Plano Nacional de Educação - Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 estabelece na Meta 1, estratégia 1.6 que, será implantado,

[...] até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes,

evidenciando que a avaliação terá como foco as condições que são oferecidas para a criança se desenvolver, ou seja, avaliação de contexto, de políticas públicas de avaliação.

CONCEITUANDO A AVALIAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, as pessoas fazem avaliações que mudaram ou podem mudar os rumos da história da sociedade ou da vida particular de cada um. Esta capacidade, entretanto, não é inata, o ser humano aprendeu a avaliar suas relações com o mundo, na medida em que foi se apropriando dos conhecimentos historicamente construídos.

Desta forma pode-se afirmar que “[...] a avaliação pode ser considerada atividade universal humana, por meio da qual cada ser, em sua realidade particular busca novas formas de conduta que podem ser humanizadoras ou não” (MACEDO, 2012, p. 107).

Se a concepção de avaliação se insere na perspectiva da construção de uma sociedade livre, democrática, soberana, de uma educação como direito de todos/as, a avaliação como nos ensina Hoffmann (2007) deverá ser “[...] um processo dialógico e cooperativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”. A autora continua dizendo que as contradições da avaliação se encontram nas próprias relações de poder que se estabelecem no seio da sociedade liberal e capitalista “[...] que se nutre de exigências burocráticas para mascarar o verdadeiro descaso com a educação em todos os níveis” (HOFFMANN, 2007, p.35).

Alguns conceitos-chave são inerentes a uma avaliação que se quer emancipadora e democrática. A avaliação precisa ser participativa, não punitiva, expressa sempre um juízo de valor, visa corrigir fluxos, subsidiar decisões e contar com a participação da família e da criança, no caso da Educação Infantil.

Há diferentes concepções de avaliação. Uma delas é expressa por MacDonald (1982, p.17 *apud* MEC, p.12), no qual se pronuncia sobre a avaliação democrática:

A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a

existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. [...] O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos de audiências beneficiadas por ele.

Nessa definição há um conceito fundamental que se expressa pelo direito da comunidade à informação em relação aos equipamentos sociais que servem à população e por ela são mantidos e para se garantir a cidadania plena, reconhecendo a pluralidade de valores presente em qualquer comunidade, a Unidade precisa utilizar de mecanismos que envolvam todos e que o nível de informação resultante da avaliação seja também compreendido por todos.

Desta forma a avaliação que busca ser significativa privilegia a reflexão e a discussão coletiva, favorece o diálogo e uma postura dialética entre os diversos e diferentes sujeitos, grupos e instituições. Somente uma avaliação crítica poderá contribuir para a formação dos indivíduos numa perspectiva emancipadora.

Quando se se debruça para fazer a avaliação de programas educacionais e de políticas públicas com a finalidade de alcançar os objetivos propostos e subsidiar a formulação de políticas públicas estamos num campo eminentemente político.

Ressalta-se que nenhuma avaliação de política é um processo fácil ou isento de intervenções sociopolíticas. Ao realizar uma avaliação de política deve-se levar em conta a afirmação de Draibe (2001, p. 26) que diz que “[...] as políticas ou programa têm vida. Nascem, crescem, transformam-se e reformam-se [...] às vezes morrem. Percorrem um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento e decrepitude”.

A avaliação de políticas e/ou programas e projetos educacionais é um processo desafiador por ser uma área de avaliação muito recente, sendo uma discussão relativamente nova nos debates sobre a avaliação.

A avaliação de políticas públicas contribuiu, ao longo dos anos, fornecendo informações para os formuladores de políticas públicas, levantando informações para auxiliar no gerenciamento de recursos e investimentos públicos e para legitimar e/ou justificar os gastos do governo dos recursos públicos.

De acordo com Mugnol (2013, p.129) “[...] nos países da América Latina, o desenvolvimento da área de avaliação serviu como ferramenta para justificar as mudanças no

papel do Estado, ocorridas no período de fortalecimento do capitalismo neoliberal, sobretudo a partir da década de 1980”.

Segundo Faria (2005, p. 99) “[...] o processo de institucionalização da avaliação ocorreu tardiamente, apenas na década de 1990), tendo prevalecido a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado.” O processo de avaliação de políticas públicas, para os pesquisadores da academia, é muito complexo devido aos altos custos de uma pesquisa de abrangência nacional e isto resulta em escassa produção acumulada.

A Educação Infantil enquanto uma política pública está sujeita a diferentes tipos de avaliação, devidamente institucionalizados, como a avaliação *da* e *na* Educação Infantil.

A avaliação *da* Educação Infantil se faz por meio de avaliações de políticas, de programas, de projetos que são feitas em nível de sistema para conferir se o que foi planejado foi executado dentro das metas estabelecidas e se os resultados alcançados se traduzem em satisfação pelas demandas atendidas.

A avaliação *na* Educação Infantil

é àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. (BRASIL, 2012, p. 13)

Como já destacamos o foco deste artigo são as condições oferecidas à criança para que possa se desenvolver plenamente, ou seja, a avaliação de contexto, isto é, a avaliação da Educação Infantil que incidirá sobre as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em contexto mundial a avaliação da educação é um assunto que vem tomando grandes proporções. Debatem-se sobre os tipos e as formas de aplicação de testes, sobre as concepções epistemológicas em que se fundamentam, sobre o respeito às diversas e diferentes realidades aplicadas - realidades educativas, socioculturais, cognitivas -, seus objetivos e, também, sobre os usos que estão fazendo destas avaliações. A Educação Infantil não está imune destas avaliações que vem se apoderando do ambiente social e educacional.

A avaliação *da* Educação Infantil tem uma abrangência macro, uma amplitude sociocultural. Investiga se a intencionalidade educacional das instituições está claramente

organizada em um projeto político pedagógico ou em uma proposta pedagógica. A avaliação *da* Educação Infantil visa saber se o projeto/proposta atende à finalidade, aos objetivos e às diretrizes que definem a educação das crianças pequenas. Enquanto a avaliação *na* Educação Infantil está preocupada em verificar as ações da prática educativa e seus efeitos sobre as crianças, a avaliação *da* Educação Infantil questiona a proposta que é ofertada às crianças, comparando com parâmetros e indicadores de qualidade.

Na avaliação *da* Educação Infantil é necessário considerar a concepção de criança e infância em que a política nacional de educação infantil se fundamenta, avaliar os espaços em que se dá esta educação, sua organização espaço/tempo e a própria dinâmica do processo educacional considerada a partir da compreensão do protagonismo da criança, enquanto sujeito de direitos.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1.996 quando trata da avaliação define a diretriz legal para os sistemas de ensino, para os estabelecimentos e para os professores de educação infantil, propiciando a consolidação de um único procedimento da avaliação *na* e *da* Educação Infantil.

Tais artigos presentes na LDB 9394/1996, integrados por todas as modificações registradas ao longo desses quase vinte anos de sua aprovação, aqui incluída a Lei 12.796 de abril de 2013, serão analisados conjuntamente e estabelecem que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir desta compreensão o que se percebe é que a formulação de documentos posteriores vem ao encontro deste artigo. O foco aqui é o desenvolvimento da criança orientando todos os sistemas de ensino quanto ao conteúdo da avaliação, ou seja, a criança na sua totalidade.

No artigo 30 a LDB estabelece que:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 - II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
- (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Este artigo refere-se, portanto, à denominação das entidades que podem desenvolver Educação Infantil que são as creches e as pré-escolas, ainda que encontremos diferentes nomenclaturas usadas na realidade educacional brasileira.

No artigo 31 da LDB 9394/1996 não há clareza de como a avaliação será efetivada, pois indica acompanhamento e registro, mas não aponta como isto se dará na prática, entretanto afirma que a avaliação não servirá para promoção, incluindo o ingresso no ensino fundamental. Isto é um grande avanço uma vez que retira da responsabilidade da Educação Infantil o preparo para as etapas seguintes, incluindo o ensino fundamental, o que muda significativamente o foco escolarizante e de antecipação que se quer imputar à educação infantil e acrescenta outros parâmetros que não existiam antes como o número de dias letivos, a carga horária diária e anual, o percentual mínimo de frequência, entre outros. Estabelece o artigo 31:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013)

Analisando este artigo em relação à promoção fica claro que está pautada na compreensão de desenvolvimento humano, nas diferenças de cada criança e no ritmo próprio que cada uma tem em seu processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

No que diz respeito à Educação Infantil, a avaliação toma um caráter específico devido às características das crianças pequenas, seja nos aspectos físicos, sociais ou psicológicos, dentro de uma dada cultura, além de se levar em consideração os espaços em que esta educação se encontra e as interações proporcionadas, daí a importância da avaliação de contexto.

O Ministério da Educação elaborou uma série de documentos que indicam os

parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, os quais orientam a nação brasileira.

Com base nesses parâmetros de qualidade elaborou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC/SEB, 2009) que é uma proposta de auto avaliação da instituição de Educação Infantil, com caráter de adesão, amplamente democrático, cujo resultado deverá ser encaminhado às diferentes instâncias administrativas na qual a unidade transita. Haverá resultados que deverão ser enfrentados em nível de sala de atividades pela docente, ou pela unidade em nível de gestão administrativa ou ainda em nível de sistema pelos órgãos próprios como secretarias e conselhos de educação, daí considerarmos um instrumento de avaliação também *da* Educação Infantil.

Estes Indicadores de Qualidade envolvem todos os segmentos da Unidade, com a participação dos pais e são constituídos de dimensões e de indicadores dessas diferentes dimensões às quais são atribuídas cores. As dimensões são sete, a saber: 1 - planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliários; 6 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Cada dimensão comporta entre três, quatro ou cinco indicadores. É um instrumento tanto de reflexão da Unidade como de política educacional, caso os obstáculos estejam nesse nível.

Trazemos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil porque entendemos que é um documento de orientação geral a todos os sistemas de ensino, que também incide sobre o cotidiano das Unidades de Educação Infantil.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -, o processo de avaliação na Educação Infantil remete para as Unidades de Educação Infantil a responsabilidade de criar procedimentos de avaliação da prática pedagógica e das conquistas das crianças, na perspectiva de a criança, ao ter direito à educação, integrar uma instituição para ampliar suas formas de interação com o mundo e de produzir conhecimento a partir do que ela já acumulou nas suas vivências e orienta os sistemas de ensino para o contexto da aprendizagem retirando o foco da criança. Desse modo:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o

professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, [...] a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.
(BRASIL, 2009, p. 16).

Quais as palavras que as DCNEI mais usam: reflexão sobre a prática pedagógica, contexto de aprendizagem, atividades propostas e realizadas, apoio oferecidos às crianças, a forma como o professor responde às demandas das crianças, o material oferecido, o espaço e o tempo garantido e por fim cabe ao professor pesquisar o que dificultou ou contribuiu para o desenvolvimento, aprendizagem e expressão das crianças.

Destaca-se que muda radicalmente a perspectiva de avaliação. Mas não basta mudar na legislação, nas diretrizes etc. Torna-se necessário mudar no chão das Unidades de Educação Infantil. Daí ser mais um desafio para o/a professor/a, caso ainda não tenha se imbuído dessa perspectiva, rever sua prática pedagógica e tornar a avaliação um ato de construção coletiva focado nas conquistas significativas, envolvendo também a criança e a família, que são os três protagonistas fundamentais na Educação Infantil.

No dia de 26 de maio de 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), encaminhou para o Ministério da Educação, minuta de Portaria, visando instituir a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). A referida minuta de portaria tem como objetivo

Realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da Educação Infantil pelos sistemas de ensino, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.
Fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino da educação infantil (MEC, 2015, p. 1)

Evidencia-se, mais uma vez, que a avaliação que se propõe para a Educação Infantil não está centrada na criança e sim no contexto, ou seja, nas condições que são oferecidas às crianças para que elas se desenvolvam, isto é, avaliar-se-á a infraestrutura, a gestão, o quadro de pessoal, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade tendo em vista fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

Os documentos de avaliação *da* Educação Infantil analisados destacam o contexto, as condições de oferta e se estas são de qualidade possibilitam a avaliação ser libertadora, emancipadora e democrática. Se a avaliação assim for, as crianças terão mais condições de se

desenvolver numa perspectiva humanizadora. E se o quadro de pessoal além de habilitado for qualificado mais próximo ainda estaremos de uma educação infantil numa perspectiva humanizadora.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUI PARA A HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS?

O conceito de humanização fundamenta-se na teoria histórico cultural que considera o ser humano e sua humanidade como produtos da história, pois à medida que o processo de criação e de desenvolvimento da cultura se ampliam, o ser humano e sua humanidade concomitantemente desenvolvem suas funções intelectuais representadas pelas funções psíquicas superiores, pois,

[...] apenas na relação social, com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas - da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Este processo – denominado de processo de humanização é, portanto, um processo de educação. (MELLO, 2007, p. 88, apud LEONTIEV 1978):

O espaço de educação coletiva, para a teoria histórico-cultural, é um importante lugar para a socialização do saber historicamente acumulado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança.

Leontiev (2004) afirma que Vygotsky, na busca pela compreensão da relação entre os aspectos naturais e culturais da formação da consciência humana, desenvolveu a seguinte hipótese que visava promover:

[...] uma nova solução para o problema da relação entre as funções psíquicas superiores e as elementares. As funções psíquicas inferiores, elementares, estavam para ele relacionadas com a base dos processos psíquicos naturais e as superiores com a dos mediados, ‘culturais’). (LEONTIEV, 2004 p. 444).

O espaço de educação coletiva contribui de maneira significativa para a intervenção mediada do desenvolvimento das funções psíquicas ou psicológicas superiores - como memória, atenção, abstração, aquisição de instrumentos, fala e pensamento. Nestes espaços coletivos acontece a educação e esta é uma atividade humana que proporciona condições para a humanização.

Assim podemos enfatizar que nos espaços de educação coletivos os conhecimentos historicamente construídos estão selecionados, organizados e planejados de forma sistemática

para que a socialização destes saberes seja possível e é por meio da avaliação que se podem identificar os níveis da apreensão destes conhecimentos.

Para Vygotsky (2008) a aprendizagem e o desenvolvimento humano não acontecem ao mesmo tempo e nem precisa primeiro a criança apresentar um nível de desenvolvimento para que ela possa ter condições de aprender algo. Segundo o autor o desenvolvimento se apresenta em dois níveis:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. (VYGOTSKY, 2008, p. 95).

Este nível se caracteriza pelo que a criança já conseguiu desenvolver por meio da experiência, mas não provoca novos processos. No segundo nível, conhecido como zona de desenvolvimento iminente encontram-se as relações que podem ser estabelecidas com pessoas mais experientes e que, portanto, podem auxiliar no desenvolvimento de ações/pensamento que a criança ainda não pode ou não consegue realizar sozinha.

Nos espaços de educação coletivos os saberes historicamente construídos precisam estar sistematizados, selecionados e organizados para que aconteça a apropriação destes conhecimentos por parte das crianças e assim contribuir para a formação dos seus processos psicológicos superiores.

Todos os indivíduos, segundo Vygotsky(1995), têm a capacidade de aprender, mas para isto é necessário que se elaborem mediações diferenciadas, isto é, que tenham oportunidades promotoras para seu desenvolvimento, respeitando suas vivências e experiências. Entretanto se as dificuldades de aprendizagem forem compreendidas e avaliadas de forma a imputar a responsabilidade somente ao âmbito do indivíduo nada estaremos fazendo para avançar na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

No âmbito do cotidiano da Educação Infantil o que devemos valorizar é a compreensão do *como* a criança aprende e não somente ao *o quê* ela já aprendeu. Como afirma Vygotsky (1995) o que importa é fazer uma análise do processo e não do objeto.

Uma avaliação humanizadora leva em conta todos os aspectos que podem estar influenciando, de forma positiva ou negativa, na apropriação do conhecimento pela criança, considerando as condições histórico-sociais, fatores internos das instituições educativas e a própria criança.

Nessa perspectiva o que o se aprende está externo ao indivíduo, portanto à instituição educacional, neste caso à creche e à pré-escola cabe o papel de organizar intencionalmente

todo o processo educativo para que as crianças possam se apropriar das máximas qualidades humanas e se tem as condições adequadas para o desenvolvimento da criança, como nos diz o parecer 20/2009 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a criança torna-se capaz de fazer amizades, brincar com água ou terra ou “pedaços do mundo” que encontra, é capaz de brincar de faz de conta, criando personagens, cenários dando vozes a essas personagens, observa, imita, aprende, conversa, questiona, constrói sentidos e produz cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando ao exemplo citado por Rosemberg (2003) que comparou a Educação Infantil com o mito grego do Sísifo, o que apreendemos após nos determos nos documentos analisados é de que a avaliação *da* Educação Infantil, do ponto de vista da legislação, é algo muito animador, pois propôs a avaliação de contexto, mas como no mito nos deparamos, no cotidiano educacional brasileiro, com muitos retrocessos e ameaças de uma avaliação que vem de encontro com o que preconiza a legislação que trata sobre a Educação Infantil.

O que se pode considerar é que os princípios que orientam a avaliação *da e na* Educação Infantil encontrados na legislação brasileira e nos documentos pesquisados apontam avanços significativos. Entretanto, são as condições objetivas que podem favorecer ou não a corporificação da legislação e das propostas pedagógicas. A infraestrutura das instituições, as condições socioeconômicas das crianças, as práticas docentes, entre outros aspectos, colaboram para a efetivação ou não das propostas político-pedagógicas numa perspectiva humanizadora.

Além das condições objetivas existem as práticas de avaliação diferenciadas a partir de concepções de mundo, educação, criança e infância dos professores da Educação Infantil que podem burlar as práticas avaliativas que preconizam os documentos aqui citados. No discurso poderá haver certa sintonia com os documentos legais, porém no campo da prática será que podemos dizer a mesma coisa?

A avaliação *da* educação infantil defendida nos documentos ratifica, em seu processo, a democratização da educação, pois defende não somente o acesso das crianças das camadas populares às instituições de educação infantil, mas também sua permanência - e de aquisição de um conjunto básico de conhecimentos, como condição para a participação política e cultural-, uma vez que nega o caráter de promoção e, portanto, de reprovação e seleção.

Não há nos documentos qualquer proposta que vise práticas de premiação e classificação, em decorrência da competitividade e empenho individual, pois, fere os princípios de uma avaliação para a humanização e a avaliação precisa ser um instrumento que possa garantir a maior apropriação dos elementos da cultura e que forneçam subsídios para o avanço das políticas públicas para às crianças brasileiras rumo à consolidação de uma nação verdadeiramente democrática, livre e soberana.

A concepção de avaliação encontrada nos documentos opõe-se a uma ação unidirecional no seu foco e no seu processo, ou seja, são os elementos de contexto que precisam ser investigados.

Uma avaliação humanizadora leva em conta todos os aspectos que influenciam de forma positiva a apropriação do conhecimento pela criança, considerando as condições histórico-sociais, fatores internos das instituições educativas e a própria criança, compreendendo a avaliação como início de um processo de investigação que auxiliará o pensar as políticas públicas no sentido de sempre garantir a maior apropriação das qualidades verdadeiramente humanas para as crianças.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEREDO, Beatriz; CASTRO, Maria Helena; DRAIBE, Sonia Miriam. **O Sistema de Proteção Social no Brasil**. Campinas. NEPP-UNICAMP, 1991.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. . Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 29 de maio de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 23 de junho de 2016.

_____. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 21 de junho de 2016.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **Educação Infantil: subsídio para construção de uma sistemática de avaliação.** Brasília: MEC, 2012

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 de junho de 2016.

_____. **Minuta da Portaria sobre a Avaliação Nacional da Educação Infantil.** Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2015

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009.** Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de junho de 2016.

DRAIBE, S. M. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas.** In: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C.B. de (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política da avaliação de políticas públicas.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FREITAG, Bárbara. **Educação, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

HOFFMANN, Jussara. **Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2007.

LEONTIEV, A.; **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo, Centauro, 2004.

LEONTIEV. A. N. **Actividade Consciência e Personalidade.** Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. Grupo de Estudos Marxistas em Educação HTML: 1978. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2309. Acesso em 04 de maio. 2016.

MACEDO, M. D. C. S. R. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** 2012. 170 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pósgraduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MUGNOL, Márcio. **Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 122-139

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos. GARCIA, Luciane Terra dos Santos **Políticas de Avaliação Educacional no Brasil: concepções e desafios.** Disponível em http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFernandaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf .Acesso em 21 de maio de 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a Educação Infantil Brasileira.** In Revista Proposições. Vol.14. Nº 1 (40), jan. abril, 2003, p.1-18. Disponível no site

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/40-artigos-rosemborgf.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2016.

TIZIANO, Sísifo 1549 disponível no site https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Mito_de_Sísifo. Acesso em 11 de junho de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

A CRIANÇA DO CAMPO E AS DIFERENTES INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Fernanda Regina Silva de Aviz
nanda_aviz@hotmail.com
UEPA

Sileide de Nazaré Brito Gonçalves
sileideb@yahoo.com.br
UEPA

RESUMO: Este artigo aborda “A criança do campo e as diferentes infâncias: uma análise a partir da inclusão e exclusão” e visa refletir sobre a infância enquanto construção histórica e social. O aporte teórico foi constituído a partir de Ariés (1962), Charlot (1979), Kuhlmann Jr (1998), Debortoli (2008) e Sarmento e Pinto (1997), os quais trazem uma discussão sobre o processo de construção da infância, apontando os avanços e os desafios até se chegar a criança enquanto sujeito de direitos. No que tange a criança do campo, buscou-se subsídios em Molina; Freitas (2011), Silva; Pasuch (2010) e Oliveira et al. (2012) para discutir como a educação do campo tem garantido os direitos à criança pequena valorizando e possibilitando a construção de identidades inseparáveis das experiências socioculturais. Sobre os processos de inclusão e exclusão buscou-se em Buber (1982; 2001) apresentar como a criança da Educação Infantil tem sido Incluída ou não nas políticas de atendimento a infância. A categoria exclusão e inclusão, confirma que o lugar da criança que vive no campo difere das que moram em núcleos urbanos, enquanto as crianças que vivem na cidade sofrem da falta de garantia de acesso aos seus direitos básicos, para a criança do campo, esta negação é ainda maior dada as condições espaciais.

Palavras-Chave: Infância. Educação Infantil do Campo. Inclusão. Exclusão.

1 INTRODUÇÃO

A infância como construção histórica e social traz as marcas da negação, da subalternidade e do desconhecimento. Se durante muito tempo, esperava-se a fase adulta para que estes sujeitos adentrasse no mundo do trabalho, hoje afirma-se que o lugar de criança é na escola, e esta escola deve oferecer as condições necessárias para que ela se desenvolva de maneira integral.

Tal conquista, a do direito de toda criança ter acesso à escola, mostra que caminhos precisaram ser trilhados para se pensar que hoje, a criança é um sujeito de direitos. O discurso da cidadania da criança traz em sua essência a necessidade de mudanças políticas e sociais que reduza os horizontes das desigualdades sociais e alargue, sobretudo, o da inclusão das crianças como autoras, sujeitos históricos capazes de recriar e criar culturas. Sob esta perspectiva, autores como Corsaro (2011), Sarmento (2011), Delgado; Muller (2005), Kuhlmann Jr. (1998), Debortoli, (2008) e Sarmento e Pinto (1997) reforçam o protagonismo e a participação da criança na produção da cultura.

Logo, é preciso que os direitos tão bem referendados no campo da legislação Brasileira, rompam com a dominação e controle a qual a criança tem sido submetida. Pensar a criança na contemporaneidade é pensá-la como contraditória, real e concreta, e não como um ser homogêneo, perfeito ou irreal. O que significa considerá-la diferente de seus pares no tempo, espaço, no modo de se vestir, nos modos de ser e estar no mundo.

2 A INFÂNCIA: um conceito histórico e socialmente construído

Muito tem sido as discussões sobre a infância. Um dos estudos pioneiros foi realizado por Ariés (1962) e aponta para a ausência de sentimento até o fim do século XVIII. Tal autor, buscou na iconografia²³⁷ mostrar como a infância foi se construindo e cita que em certos momentos da história, a infância foi representada de forma diferente. Por exemplo, as iconografias que representavam crianças do século XVIII respaldam aquilo que Ariés (1962) designa como ausência do sentimento de infância.

Cabe pontuar que nos séculos anteriores ao XVIII, a criança e a infância adquiriam diversos significados, um deles, por exemplo, datado do século XI aponta para crianças sendo representadas como adultos em miniaturas sem traços que confirmasse sua condição infantil. Esta reprodução de homens em miniaturas prevaleceu até o século XIII. No entanto, a partir do século XIII até o século XIV as crianças eram representadas em tamanho próximo do real, no modelo ancestral e a infância nesse momento “se ligava ao mistério da maternidade da Virgem a ao culto de Maria” (ARIÉS, 1962, p. 53).

No final do século XVI, as crianças recebem a denominação de *putto*. Os *puttos* representavam as crianças nuas ou enroladas em panos, de acordo com Ariés (1962) os *puttos* invadiram as pinturas, inclusive as sagradas, tornando-se um motivo decorativo retratadas nessas obras. Somente no século XVI e XVII que a infância sai da iconografia religiosa e se amplia para a iconografia leiga, isto permitiu que as cenas de gênero se estampassem nas pinturas da época. “As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começam a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas” (ARIÉS, 1962, p. 55) onde as crianças estão sempre acompanhadas com suas famílias, com os adultos, na multidão, ainda que estes momentos não fossem para retratar a infância.

²³⁷ Segundo o dicionário Português iconografia significa o estudo dos assuntos representados nas obras de arte, de suas fontes e de seu significado.

Cabe ressaltar, que durante todo esse tempo eram poucas as obras de arte que representavam as crianças. Foi apenas no século XVII que os retratos se tornaram comuns e numerosos, ao mesmo tempo, em que “a criança era representada sozinha e por ela mesma” (ARIÉS, 1962, p. 60). Este fato foi de grande relevância, uma vez que a criança entraria em cena tornando-se um modelo favorito nas pinturas da época.

Vê-se que a criança até o século XVIII era, uma categoria a qual Buber define como um Isso. O Isso, não tem vez e não é ouvido, e a própria história da infância reforça que a criança não tinha espaço dentro da vida social. Nestes aspectos, Buber (2001, p. 73) chama atenção que “a história do indivíduo e a história do gênero humano, embora possam separar-se uma da outra, estão de acordo em todo o caso em um ponto: ambas manifestam um crescimento progressivo do mundo do Isso.

Esta expansão do mundo do Isso, se explicita em Sarmento e Pinto (1997) quando ratificam o paradoxo presente nesta categoria infância. Segundo os autores, desde 1989 há a consagração dos direitos fundamentais das crianças pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, no entanto, eles não estão sendo suficiente para garantir melhoria de condições de vida a este grupo etário. Tanto que as crianças são os grupos mais oprimidos e marginalizados. Os exemplos mais contundentes desta opressão, reside no fato de que elas estão em cena nos conflitos contemporâneos:

[...] da "guerra das cidades" da Bosnia-Herzgovina, às guerras civis ou regionais da África; há um crescimento significativo de crianças vítimas da SIDA; intensifica-se em certas regiões do globo a prostituição infantil associada ao "turismo sexual"; não apenas não foi extinto como se intensifica em alguns países o trabalho infantil; há um significativo recrudescimento em alguns países muçulmanos da excisão praticada em crianças; os "meninos de rua" em algumas cidades não apenas aumentam como são vítimas de perseguição e assassinato; recrudescem a miséria e a fome nas zonas degradadas dos subúrbios ou nas inner cities das grandes cidades, etc.) (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2).

Estes exemplos, confirmam a opressão que paira sobre estes grupos. ao mesmo tempo em que mostra a exclusão da criança enquanto categoria social. Com isso, é oportuno dizer que a negação da infância em períodos distintos da história, se deu em decorrência da espera da fase adulta, pois era nessa fase que as crianças entrariam para o mundo do trabalho.

Neste sentido, Ariés (1962, p. 52) reforça que “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. Assim, a infância foi vista durante muito tempo de forma insignificante. Tal insignificância denota para Buber (2001) o

domínio do Isso sobre o Eu, uma vez que a criança é vista como um objeto de manipulação, de espera e não como pessoa.

Entretanto, no século XVIII o sentido atribuído a infância começava a se apresentar de forma diferente. Esta diferença mostra que inicia-se uma relação entre o EU - TU, ou seja, a criança (EU), pelo menos algumas, começa a ser percebida pela sociedade (TU), ainda que esta relação não seja recíproca, pois ainda não há a totalidade do ser nesta relação. Com isso, prevalece ainda, o domínio do Isso sobre o EU diferenciando-se do contexto, da classe social, e da função assumidas por elas. Assim, Ariés (1962, p. 65) nos convida a constatar esta evolução da infância, onde a:

Descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosas e significantes a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Significa dizer que os sentimentos de infância que ora aparecem inexistente, foi gradativamente se constituído e revela-se como um ponto de interrogação diante de cada infância. Aqui não cabe falar de infância no singular, mas em infâncias, visto que ela é uma construção social, histórica e cultural, a qual possui seu lugar no mundo, que tem seu valor em si mesma e é hoje vista como etapa fundamental na constituição humana.

Kuhlmann Jr (1998) em seus estudos procura alargar os horizontes sobre a construção histórica da infância, suas ideias contrapõem-se as de Ariés quando explicita que dentre os inúmeros documentos que poderiam ser consultados (registros paroquiais, cartas, textos jurídicos, etc.) Ariés se valeu apenas da iconografia para afirmar a ausência do sentimento de infância durante a Antiguidade e Idade Média.

Para este autor, “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram,”. (KUHLMANN JR, 1998, p. 22). Assim, é preciso considerar a infância como uma condição da criança. Para tanto:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR, 1998, p. 31).

Nesse sentido, é preciso romper com as contradições a respeito do comportamento infantil, que prega que ela é inocente e má; imperfeita e perfeita; dependente e independente;

herdeira e inovadora. “É preciso sim, considerá-la como expressão das relações entre criança e adulta em um tempo determinado” (CHARLOT, 1979, p. 107).

Debortoli, (2008, p. 71) retifica que a infância é sim uma construção social, logo ela não é “uma ideia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra”, o que exige considerarmos que sua concepção muda de acordo com o contexto social, classe econômica e relação de gênero.

Esta assertiva demonstra que não há apenas uma infância, mas infâncias diferenciadas e repletas de significados. Para tanto, é preciso considerá-las em seus mais diferentes contextos mesmo que este seja diverso, visto que, na sociedade brasileira tem prevalecido à condição de inferiorização e de subalternização da criança.

3 INCLUSÃO E/ OU EXCLUSÃO: a educação infantil do campo.

Se por um lado as discussões parecem como contraditórias acerca da criança, por outro, ela “em nossa sociedade, é econômica, social e politicamente marginalizada” (CHARLOT, 1979, p. 111).

Esta marginalização se apresenta em diversos momentos, como por exemplo, na pesquisa, quando se nota demasiada produção acadêmica sobre a criança, no entanto, sua voz tem sido silenciada e ficado como um simples objeto passivo nas pesquisas (BRANDÃO, 2002; DELGADO; MULLER, 2005).

Outra forma de marginalização, se volta para o contexto social onde as infâncias são vividas e experimentadas. Quando se nega que as crianças possuem infâncias singulares que se estendem à quilombola, ribeirinha, extrativista, caiçara, ou ainda outra categoria do campo, abrem-se portas para a exclusão e negação da criança como sujeito de direitos.

Sobre isto, Buber (1982) afirma que a exclusão é tratar o outro como Isso. E é assim que as crianças, sobretudo, do campo tem sido tratadas, como objetos, visto que não há relação, conexão e mutualidade. O que determina se uma relação inclusiva ou excludente, ou ainda, Eu-Tu ou Eu- Isso é a forma como nos relacionamos com a pessoa. Nos parece que a relação que temos estabelecidos com as crianças é uma relação de exclusão. A exclusão refere-se a um amplo conjunto de sujeitos minoritários vítimas das desigualdades sociais. Para Lunardi (2001, p. 1):

A questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes [...]. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais

diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra.

O que nos faz perceber que a amplitude do mundo do Isso, que é o mundo excludente, se estende para além da infância como categoria biológica e social, mas, sobretudo, cultural. Tal fato se revela na assertiva de que embora haja vasto campo de estudo sobre educação do campo (MOLINA; FREITAS, 2011; CALDART, 2001; HAGE, 2011), há poucas produções sobre educação infantil do e no campo.

Ora, se a própria história da educação infantil revela o descaso com que as crianças foram e são tratadas dentro das políticas de atendimento, uma vez que até certo tempo não havia uma obrigatoriedade que legitimasse sua oferta, conforme se visualiza na Lei 9394/96 no, artigo IV quando apenas informa do atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Na educação infantil do campo a situação é similar, entretanto os problemas são maiores. Tanto que apenas em 2002 que se elaborou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, essas diretrizes:

representa um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (Resolução CNE/ CEB 1, de 3/4/2002).

Pontua-se que estas Diretrizes, sinalizam para o reconhecimento e valorização destes sujeitos e indicam que a educação via currículo escolar necessita dialogar com os sujeitos e sua história. Para tanto, é oportuno situar, o campo histórico de luta por este reconhecimento junto ao Movimento dos Sem Terra (MST) no fim do período da ditadura militar.

O MST tem um marco importante na luta pela terra e pela educação, na década de 80. Conforme cita Caldart (2011, p. 91), “no começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social das massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra”.

Muitos eventos marcam e marcaram esta luta. A I e II conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em 1998 e 2004 na cidade de Luziânia – GO, respectivamente, anunciava a necessidade de lutar a favor de uma educação para aqueles e aquelas que vivem no campo e do campo” (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011, p.49). Dentre os resultados das discussões travadas na II conferência, merece destaque a:

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer.
2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (CADERNO SECAD, 2007, p. 23).

Alguns aspectos apontados nesta Conferência, chama atenção como é o caso, da orientação para que os professores que atuam nestas comunidades tenham formação específica. Destaca-se ainda, a preocupação do movimento em garantir a universalização da educação, ainda que não tenha nada direcionado à educação infantil.

A educação do campo, como Molina e Freitas (2011) esclarece, se faz como prática social, que não se constrói como oposição do urbano, mas que trabalha a concretude da vida real e considera o homem como sujeito de sua própria história, produtor e reproduzidor das condições de sua existência (MARTINS, 2010).

Mas como chegar a esse patamar de homem reproduzidor e produtor das condições de sua existência se desde a tenra infância é negada a possibilidade de ser sujeito atuante? Para Molina; Freitas (2011, p. 26), um dos desafios que se coloca é o de:

Incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Para tanto se faz necessário que assumamos o compromisso com a criança do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012), visto que um dos grandes desafios nacionais reside em

“criar as vagas da educação infantil em escolas do campo”²³⁸, uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 3).

Diante desses desafios impostos aliado ao descaso para com nossas crianças brasileiras, urge a necessidade de se efetivar políticas que contemple as crianças do campo. Sarmiento e Gouveia (2008, p. 9) já sinalizam que “nunca como hoje as crianças foram objeto de tanto cuidado e atenção e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento”. E isso é resultado da transformação de um Tu em um Isso, logo, essa amplidão universal da relação parece uma injustiça para com o mundo e sua exclusividade como uma exclusão do universo (BUBER, 2001, p. 101).

Essa exclusão do universo se apresenta quando se percebe que embora a criança nos últimos anos tenha ganhado espaço, sobretudo, com estudos desenvolvidos no campo da Sociologia e Antropologia, ela ainda ocupa uma posição de subalternidade diante do adulto. A negação da criança se apresenta nas próprias pesquisas, cujas vozes são pouca ouvidas.

Se a criança de forma geral tem sido excluída da vida social, econômica e cultural, imagina, as crianças que vivem em locais diferentes dos centros urbanos. A elas tem sido negado o acesso, a permanência e a garantia a uma educação de qualidade. Com isso é oportuno falar que o acesso à educação infantil as crianças que vivem no campo traz as marcas da ausência de efetivação de políticas educacionais que garanta uma educação que não se separe de sua história e de suas experiências.

Uma destas ausências se evidencia na falta de instituições para atender toda população infantil de 0 a 5 anos. E isso pode ser comprovado nos números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas INEP (Censo Escolar, INEP, 2010). Do quantitativo de 685.264 matrículas na educação básica que estudam no campo, 55.540 (8,1%) são crianças que possuem entre 0 e 5 anos. O acesso à escola, as crianças de 0 a 5 anos é heterogêneo. Há inúmeras maneiras de garantir este acesso, visto que muitas estudam a “pré-escola, em turmas próprias de educação Infantil, ou nas escolas “isoladas”, unidocentes, multisseriadas existentes nas pequenas comunidade” (HAGE; CRUZ, 2015, p. 6).

²³⁸Nessa ocasião é oportuno citar que a educação infantil no campo, destina-se as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Esta situação, reforça que há um longo caminho a percorrer, sobretudo, no que tange as condições físicas das instituições, as formas de agrupamento, e ainda as propostas pedagógicas destinadas a estes sujeitos, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNIs) sinalizam para a necessidade das instituições que atendem a educação infantil de reorganizarem suas práticas pedagógicas, colocando no centro do processo, a criança (BRASIL, 2009).

Segundo as DCNIs, as experiências vivenciadas pelas crianças se constitui um instrumento importante para a construção de identidades e precisa ser articulado dentro de cada instituição. Trata-se de dar visibilidade ao papel que a criança ocupa como produtora de uma cultura que na maioria das vezes, o adulto tem negligenciado. Para tanto se faz necessário que essa educação:

Valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Para conhecer e valorizar esta história que também é sua, se faz necessário o empoderamento destas crianças, visto que elas são produtora e reprodutora de sua cultura. Sobre esta produção cultural, Conh (2005, p. 34) complementa afirmando que:

As crianças tem autonomia cultural, o que significa que elas não apenas recebem o que lhes é dado como fruto de uma construção social e cultural pelos adultos, mas são capazes de reconstruir o mundo que acerca. O que exprime que os sentidos por elas atribuídos partem de um sistema simbólico partilhado pelo adulto.

No entanto, não se limita ao que lhes é imposto, são próprios e em muitos casos, exclusivos da criança. Para colaborar neste empoderamento, é preciso que haja a construção de um currículo que atenda as singularidades e especificidades locais, contemplando as infâncias e os lugares onde se desenvolvem independente de suas dimensões socioespaciais. Sobre as pluralidades das infâncias e as singularidades das crianças, Oliveira e Santos (2010, p. 2) corroboram que a criança Amazônida vive em um contexto sociocultural diverso, e:

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e

religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Esta diversidade exige práticas plurais onde a criança seja protagonista, sujeito de sua história, pois se a criança é um sujeito que produz cultura (OLIVEIRA, et al. 2012, p. 77), é preciso que a elas sejam dadas oportunidades para que “se apropriem de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias”.

Sobre o protagonismo e participação da criança, Buber (1982, p. 7) sinaliza que “o que a criança deseja é a sua participação no devir das coisas: quer ser o sujeito do processo de produção”, o que significa envolver-se em atividades construtivas que a imaginação lhe permite. A produção da qual Buber fala não é a uma atividade laboral, que resulte no trabalho enquanto produção humana, mas a experimental, que lhe permita “interpretar e dar sentido as relações experimentadas com o mundo, com as outras crianças e com os adultos”. (DELGADO; MULDER, 2005, p. 168). Que as suas relações resida na alteridade de poder ouvir e serem ouvidas, de respeitar e serem respeitadas.

O que emerge para a necessidade de propostas educativas diversas, reconhecendo os modos de vida singulares, sobretudo das populações tradicionais. É importante destacar nesse contexto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNIs) (2009) deixa claro que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve contemplar a diversidade. Com isso Buber (2001) orienta que:

Toda relação atual no mundo repousa sobre a individuação; esta é a delícia, pois, só assim é permitido o conhecimento mutuo daqueles que são diferentes. Ela é também o seu limite, pois assim impede tanto o perfeito reconhecer como o perfeito ser- reconhecido. Na relação perfeita, o meu Tu engloba o meu - si-mesmo, sem, no entanto, ser o si-mesmo; o meu reconhecimento limitado se expande na possibilidade ilimitada de ser reconhecido. (BUBER, 2001, P. 115).

Para Oliveira (2001), a criança é um ser social, e o seu desenvolvimento acontece na relação com outros seres humanos, em um espaço e tempo determinado. No entanto, esse tempo e espaço de Oliveira são diferentes do de Buber (2001, p. 116) “o mundo do Isso é coerente no espaço e no tempo”, o que significa dizer que o aumento gradativo do mundo do Isso que surge com as civilizações primitivas ocupa um lugar e um tempo e são acumulativas através de suas experiências e dos outrem.

Se as experiências em Buber permitem o ser humano ampliar o mundo do Isso. No mundo do Tu, as experiências das crianças são social e historicamente construídas. “Portanto,

as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura”. (COHN, 2005, p. 35). Logo, estas experiências corroboram para a produção e reprodução da cultura adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância foi vista durante muito tempo de forma insignificante, ou como uma mera preparação para a vida adulta. Entretanto, uma das formas de contribuir para uma inversão desses paradigmas na sociedade brasileira é a produção acadêmica, tocada, fomentada e atrelada à realidade social. Aqui “a infância e as crianças são encaradas em sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, pelo que as constitui no tempo presente, pelo que lhes é específico e não pelo que se espera ou se projeta para elas”. (BORBA, 2008, p. 78). Com isso abrem-se possibilidade de olhar para a criança que vive no campo como um sujeito de direito, um Tu.

A partir do fomento à pesquisa que priorize a criança e sua cultura, estaremos contribuindo para a construção de uma nova visão, baseada na identidade e no respeito às diferenças socioespaciais. É nesta perspectiva que este projeto de pesquisa se insere, reafirmando, dessa forma, sua relevância acadêmica e social no campo de pesquisa sobre educação infantil no campo. Tal escolha justifica-se por compreender que há pouca produção acadêmica na região Norte que aponte para a inclusão e exclusão da criança do campo nas políticas educacionais com práticas pedagógicas que favoreçam a construção de suas identidades, sendo necessários estudos sobre as comunidades e as crianças que moram no campo, para assim compor banco de consultas mais específicos de nossa região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. 1ª Ed. Niterói: EDUFF, 2008. p. 73-92.

BUBER, Martin. Da função educadora. Tradução de Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi. In: **Revista Reflexão**, Campinas, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 1982.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 10ª ed. Revista. São Paulo, Centauro, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE. **Resolução CNE/ CEB 1/2002**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1. p. 32.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de fev. 2016.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, COMTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2ª ed. rev., 2011^a

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DEBORTOLI, J.A.O. Imagens Contraditórias das Infâncias: Crianças e Adultos na Construção de uma Cultura Pública e Coletiva. In: José Alfredo Oliveira Debortoli, Maria de Fátima Almeida Martins e Sérgio Martins. **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.71-86.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas**. Caderno de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/agos, 2005.

Instituto Nacional de estudos e pesquisas: **Censo escolar 2010**. Disponível em inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf. Acesso em 12 de Maio de 2015.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Formação docente, cultura, saberes e práticas: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. In: **XX EPENN - Encontro de pesquisa em educação regiões Norte e Nordeste**, 2011, Manaus - Amazonas. Educação, cultura e diversidade. Manaus-amazonas: EDUA - editora da universidade estadual do amazonas, 2011. V. 1. P. 205-229.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3952.pdf>. Acesso em 16 Mai, 2016

HENRIQUES, Ricardo et;al (Orgs). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Caderno SECADI 2**. Brasília, Fevereiro de 2007. <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf>. Acesso em: 23 Mar, 2016

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. INCLUSÃO/EXCLUSÃO: duas faces da mesma moeda. **Cadernos** :edição: 2001 - N° 18. <cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5181/3176>. Acesso em 30 de jun, 2015.

MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. Partindo da diversidade em busca de possibilidades: um olhar para o campo. IN. **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. (Org.), BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; VIEIRA, Alexandro Braga. Vitória, ES: UFFES. Programa de Pós-graduação em educação, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcio&Nanda/Downloads/2562-9898-1-PB.pdf>. Acesso em 26 de Dez. 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo; Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et. al. **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. **30ª reunião da ANPED**. GT: Educação Popular / n.06. Disponível em: <30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039-Int.pdf>. Acesso em 17 de dez. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FRANÇA, Maria do perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Educação em classes multisseriadas**: Singularidade, diversidade e heterogeneidade. Vol. 1. EDUEPA, Belém, 2011.

SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (orgs.). Estudos da **Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto Manuel. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Maria dos Santos Dias
kmariasd@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo objetiva compreender sobre o que pensam professores alfabetizadores sobre o aprendizado da leitura e escrita no contexto escolar da educação infantil em um município do estado do Pará. Trata-se de uma pesquisa qualitativa tipo estudo de caso que faz uso de entrevistas semi-estruturadas. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras de educação infantil. O tema foi escolhido devido à importância da leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização das crianças na perspectiva de formar leitores capazes de ler, escrever e fazer uso de diferentes tipos de material escrito, bem como, compreendê-los, interpretá-los extraindo informações. Como problema de pesquisa: Qual a compreensão de professores de educação infantil sobre o processo de leitura e escrita? O estudo constatou que as professoras possuem uma compreensão do processo de construção da leitura e escrita na escola de educação infantil e que muito ainda precisa ser feito para que a alfabetização seja de fato um momento prazeroso para a criança de acordo com suas necessidades e realidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Alfabetização. Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil em um município do sudeste do Estado do Pará, sobre a compreensão dos professores alfabetizadores no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita no contexto escolar. A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) é uma das doze (12) escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município.

A escola foi fundada em 1997, pertence à rede municipal de ensino, e esta situada em uma Vila Residencial para funcionário de uma empresa estatal, basicamente as crianças são moradoras dessa Vila e da circunvizinhança.

O recorte realizado vislumbra compreender o que pensam os professores alfabetizadores que trabalham com crianças de 3 a 5 anos sobre o aprendizado da leitura e escrita na pré-escola.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de educação infantil, com formação superior, sendo três com o curso de formação de professores oferecido pelo Instituto Federal do Pará - IFPA e uma em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, sendo que duas possuem especialização em Educação Infantil. As professoras tem um tempo de cinco a dezessete anos de experiência no magistério com educação infantil, se encontram na faixa

etária de 30 a 45 anos de idade. Os sujeitos da pesquisa tiveram conhecimento do objetivo da pesquisa e convidadas a participarem, todas aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por questões éticas são denominadas de professora Rosa, Joana, Ana e Beatriz.

O tema foi escolhido em função da importância da leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização das crianças na perspectiva de formar leitores capazes de ler, escrever e fazer uso de diferentes tipos de material escrito, bem como, compreendê-los, interpretá-los extraindo informações.

É intenção, também, refletir sobre os procedimentos adotados pela escola/professores para que o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização favoreça a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Ou seja, iniciar um processo de alfabetização com as crianças não apenas para aprenderem a ler e a escrever, mas para incorporarem a prática de leitura e da escrita na sua prática social. Como questão problema: Que compreensão têm professores de educação infantil sobre o processo de leitura e escrita na pré-escola?

A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de permitir aproximação entre a teoria e a empiria, ou seja, é possível compreender os fenômenos pelas suas descrições e interpretações, pois: todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. [...] (CHIZZOTTI, 2006, p. 84).

Como tipo de pesquisa escolhemos o estudo de caso por representa uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005).

Utilizamos a entrevista semi-estruturada a partir de perguntas abertas para possibilitar maior aproximação entre sujeito e pesquisador, pois o objetivo de ouvir as docentes suas compreensões sobre o processo de leitura e escrita com as crianças da pré-escola e propiciar ao entrevistador e entrevistado uma relação baseada na interação, no diálogo na perspectiva de aflorar conhecimentos, vivências, concepções e compreensões acerca da temática estudada (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

Durante o processo de pesquisa constatamos que no dia-a-dia dos professores está presente a exigência quanto a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, seja da escola e dos professores, seja dos pais e comunidade.

Tal situação se manifesta muitas vezes, por essa ação ser desenvolvida como fim em si mesmo, não favorecendo como nos aponta Soares (2001, p. 47) o “*alfabetizar letrando*, ou

seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Autores como Ferreiro (2002) e Soares (2001) são unânimes em afirmar que os primeiros anos de escolarização são decisivos para possibilitar às crianças, a consciência da importância do ato de ler e a construção cognitiva como leitores e escritores com possibilidades de ouvir, ler, escrever e calcular. Concepção que somos partidárias.

A trajetória da criança na pré-escola é de aproximadamente três anos. Em relação ao período que corresponde à faixa etária de 3 a 5 anos, observamos que nos três primeiros anos da educação infantil não existe uma preocupação com o processo de alfabetização. Entretanto, no último ano, começa a existir uma exacerbada preocupação da escola, professores e pais para que as crianças terminem esse ano letivo dominando a leitura e escrita. Essa situação é motivo de inquietação de todos os envolvidos no processo. A maior preocupação é dos pais, que exigem resultados sem terem a noção que o processo de leitura e escrita não depende somente da vontade deles, dos professores e da escola. Ou seja, não se resume apenas na relação professor/criança, mas é consequência de um conjunto de fatores que podem influenciar que este educando interagindo com o objeto de conhecimento, leitura e escrita, construa o conhecimento de maneira prazerosa e positiva.

Ocorre que o discurso presente na sociedade do conhecimento coloca o ensino escolar como um dos fatores que poderá promover a ascensão social, fato este há muito incorporado pelas classes populares. Este fato justifica a ansiedade e a preocupação dos pais das crianças usuárias das escolas infantis públicas, que seus filhos sejam não somente *cuidados*, mas também *educados*, ou seja, preparados para o ensino fundamental. Para tanto, é de pouca importância se a criança é estimulada para a leitura, ou se o processo de alfabetização se esgota ao final de um ano letivo, ou se a formação inicial ou continuada do professor foi eficiente e suficiente para possibilitar esse processo de formação nas crianças. Esta situação é fruto de concepção de educação infantil e alfabetização que se encerra ao final de um período letivo e não como um processo em permanente construção.

Ao exigir que as crianças tenham domínio da leitura e escrita ao final desse período, para ingressarem no ensino fundamental, desconsidera o preceito constitucional contido na Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e responsável pelo desenvolvimento global das crianças.

A escola de Educação Infantil deve promover experiências de aprendizagem da linguagem oral e escrita, constituindo-se assim, em um espaço significativo para o

desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, a partir de trabalhos que integrem as áreas de conhecimento e ampliem o acesso ao mundo letrado respeitando o tempo que cada um precisa para aprender. Assim poderá criar um ambiente propício e favorável de aprendizagem e de desenvolvimento, sempre buscando o conhecimento que já possuem.

A prática pedagógica hoje aponta para a superação de modelos didáticos preestabelecidos e rígidos que não tomam como referência as necessidades e experiências das crianças, em seu universo simbólico-cultural e viabilizem o seu desenvolvimento. Entendemos esse processo como um recurso fundamental para assegurar a construção do conhecimento das crianças, e um meio estratégico para perceber as suas necessidades e atendê-las nas diversas situações. Sendo assim, o principal objetivo da educação infantil seria incluir as crianças pequenas no processo educacional assegurando sua trajetória pessoal como educando.

Desde a Constituição de 1988, ficou garantida em Lei a educação em creches e pré-escolas como um direito das crianças brasileiras de 0 a 5 anos como dever do Estado. Entretanto, a implantação de políticas educacionais que garantam a efetivação dessa Lei tem sido a grande luta de educadores e, sobretudo, das mães trabalhadoras e assalariadas, que dependem da existência de vagas em creches e pré-escolas para *cuidarem* e *educarem* seus filhos enquanto trabalham.

Relatamos neste sentido, uma situação da Escola pesquisada que disponibilizou para a comunidade, apenas turmas para crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, deixando de fora as crianças na faixa etária de três anos, mesmo com demanda de atendimento, fruto de uma decisão unilateral da SEMEC, sem consulta a comunidade escolar e aos pais. Desta forma fica claro com essa política, que a prioridade da Secretaria não é com a Educação Infantil, demonstrando que mesmo sendo obrigatória e de responsabilidade municipal, em função de dotação orçamentária específica ou decisões políticas equivocadas, é preterida. Deixa assim, de cumprir o papel social da Educação Infantil, que conforme a LDB – 9394/96 é um direito e dever do Estado oferecer.

O trabalho pedagógico desenvolvido nessa escola baseia-se na pedagogia de projetos e fundamentado nas teorias de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget, Vigostsky e outros, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (2009).

Para a realização desta proposta pedagógica foi elaborado pela equipe docente e técnica um projeto com o tema “Conhecendo o mundo com Monteiro Lobato” que subsidiou o trabalho letivo por meio de mini-projetos que são desenvolvidos bimestralmente associando a

estes os conteúdos programáticos selecionados no planejamento anual realizado nas escolas de Educação Infantil.

O planejamento das atividades acontece semanalmente com a participação da direção, supervisão, professores, onde é elaborada a rotina da escola para a semana, e socialização das propostas no coletivo, discutidos os avanços das crianças, as dificuldades, os problemas surgidos na semana anterior. Vale ressaltar, que mesmo o planejamento sendo conjunto, existe flexibilidade, sendo desenvolvido de acordo com as necessidades de cada turma e crianças. Destaca-se também, que uma vez ao mês é realizada oficina para discussão da DCNEI com a participação de todos. Neste momento é possível também os professores participarem de cursos de formação de leitura e escrita.

A compreensão do processo de leitura e escrita dos professores

O processo de alfabetização é longo e constante sendo uma questão discutida pelos que se preocupam com a educação, já que mesmo com todos avanços teóricos ainda observa-se as mesmas dificuldades e questionamentos relacionados a aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Smolka (2003, p. 16), a alfabetização é:

Uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômica e por evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico.

A alfabetização envolve muitos fatores e quanto mais conscientes forem os educadores da aquisição do conhecimento, maiores são as possibilidades das crianças se situarem nos termos do desenvolvimento emocional e na evolução do processo social da leitura e da escrita. Dando estas condições às crianças, a mesma terá um processo de aprendizagem de forma agradável, criativa e formativa.

Com base em observações, e nas entrevistas realizadas obteve-se das educadoras a opinião sobre o processo de alfabetização.

Professora Rosa – o processo tem início a partir do nascimento, [...] infelizmente muitos educadores ainda associam a alfabetização a decodificação de símbolos escritos. Alfabetizar é oferecer cidadania.

Professora Joana - [...] é um processo de infinitas descobertas sobre a língua escrita e principalmente sobre a leitura de mundo.

Professora Beatriz- É um processo complicado [...] as crianças tem um potencial enorme e às vezes subestimamos suas capacidades. Hoje no município eu vejo uma mudança muito positiva [...] depois dos DCNEI a faculdade tem tudo para melhorar.

Pode-se perceber pela fala das professoras acima que as mesmas têm compreensão da importância do processo de leitura e escrita, e que o professor não pode restringir o processo a métodos que conduzem as crianças apenas a decodificação de signos linguísticos, observa-se também, a preocupação em oferecer as condições propícias para melhorar e dinamizar o processo de alfabetização, considerando que a função da língua escrita é propiciar a cidadania completa do indivíduo. A professora Beatriz, demonstra preocupação em ressaltar as potencialidades das crianças e a vontade de melhorar os seus conhecimentos, por meio de sua formação, tomando para si uma atitude reflexiva.

As reflexões das professoras coincidem prontamente com os estudos de Ferreira (2005, p. 12) que enfatiza: *“Todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania”*.

A partir do enfatizado, podemos refletir que a educação está centrada em aspectos educacionais diversos, que devem favorecer o despertar da criança para a leitura/escrita. A escola avança, mais ainda carrega até hoje as propostas metodológicas praticadas pela escola tradicional, onde as técnicas utilizadas homogeneizam o saber das crianças.

A escola objeto de pesquisa trabalha de forma contextualizada, partindo do global até chegar às partes. Foi observado no desenvolvimento das atividades a diversificação dos textos e a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento. O trabalho pedagógico da escola foi desenvolvido por meio de histórias que envolvem os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, receitas diversas, contos de fadas e músicas. A prática dessas atividades forma uma consciência de responsabilidade e sensibilização das crianças, quanto a importância do ato de ler e escrever, como também, a criação de um ambiente escolar propício as inúmeras oportunidades para a criança leitora.

Em relação a essas abordagens obtivemos das professoras opiniões sobre o processo de construção da leitura. A professora Ana enfatiza: *penso na leitura como um instrumento de conscientização e como mediadora concreta do indivíduo com o conhecimento. Ler para ser um cidadão do mundo*. Já a professora Beatriz diz que a leitura *é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do conhecimento*.

Nas falas acima a leitura é uma ação ativa entre o leitor e o escritor, está centrada na relação dinâmica que modifica a interpretação de cada leitor. O educador tem que fomentar essa relação na criança na perspectiva de construir bons hábitos de leitura. Desta forma a metodologia do professor torna-se aliada do processo de ensino aprendizagem. O professor ao promover o diálogo do leitor com o autor junto com a criança cria as condições de comunicação e interpretação. A partir dessa relação a alfabetização dos leitores iniciantes torna-se significativa. Nesta perspectiva Soares (2001) enfatiza que,

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é, de certa forma, *letrada* (SOARES, 2001, p. 24).

A leitura é importante para o desenvolvimento da criança, desta forma, para que o trabalho seja alcançado é necessário que o educador desenvolva primeiramente o gosto em si mesmo, partindo-se do princípio que só se dá o verdadeiro significado a algo quando se tem consciência da importância dos seus atos. Assumir deliberadamente uma postura do pensar certo para agir certo, deixando de lado a unilateralidade da relação educador/educando, passando a uma relação dialógica. Freire (2013) enfatiza que uma relação democrática não há distância entre a teoria e a prática.

É importante que os professores reflitam sempre sobre a realidade inserida no contexto escolar, desenvolvendo um trabalho em que o conhecimento da realidade social é fundamental. O compromisso do professor na formação dos leitores começa desde a educação infantil e perdura em todo o processo de formação escolar.

Para muitos educadores os problemas que as crianças encontram no seu processo de formação escolar tem relação com a leitura. Ler é uma atividade complexa, pois utilizamos todas as construções cognitivas no processo de leitura, compreensão e interpretação. Para alguns a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas.

Para Cagliari (2001) a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. A leitura é um processo de descobertas e requer um trabalho paciente e desafiante. Considerando o evidenciado solicitamos que as professoras enfatizassem a sua compreensão sobre a importância do ler e do escrever no espaço de sala de aula.

Professora Rosa- Vejo-me como aquela que valoriza a leitura, pois acho que a escrita é apenas um treino motor [...];

Professora Joana – por muito tempo eu achava que devia ensinar as crianças a terem uma letra perfeitas e a iniciarem leitura por uma sequência [...].

As professoras são de opinião que a prioridade é a escrita, hoje, o que se percebe é uma mudança de postura em relação a essa prioridade. No entanto, infelizmente ainda esbarramos nos moldes tradicionais da educação. Para Cagliari (2001, p. 167): *na prática se dá mais ênfase à escrita do que à leitura*. Escrever e ler são duas atividades da alfabetização que devem ser conduzidas paralelamente. No entanto costuma-se dar muito mais ênfase à escrita do que à leitura. Ainda é presente nas práticas pedagógicas dos professores a tendência priorizar o treino motor na educação infantil, mas acreditamos que existe a tentativa de buscar outros procedimentos que beneficie a criança na relação leitura e escrita.

Observamos durante a pesquisa mudança de postura dos professores diante do processo de leitura e escrita. O principal é que quanto mais a criança tem acesso e contato com a leitura e a escrita o gosto e a vontade de ler serão despertados.

Em relação a leitura, as pesquisas apontam que crianças que vivem em ambiente letrado tem mais possibilidade de desenvolver o gosto de ler do que as que não tem acesso e/ou oportunidade. Em nossa opinião, a escola pode contribuir para mudar essa realidade. Como se muda esse quadro no contexto escolar para oportunizar aos que não tem acesso as mesmas condições? Têm-se diante desta reflexão algumas opiniões das educadoras sobre este aspecto.

Professora Rosa- Meu papel é ser um agente facilitador para que todas as crianças tenham essa oportunidade, se ela (leitura) não existe no lar deverá ser oportunizada na escola.

Professora Joana – cabe a escola oferecer condições para que as crianças de um modo geral, tenham cada vez mais acesso ao mundo letrado.

Professora Ana – procuro enfatizar o sentido e a função da leitura na vida de cada um. Por meio de histórias, músicas, receitas, rótulos, placas, etc.

Professora Beatriz- primeiramente desenvolver um trabalho com as famílias uma vez que a criança passa a maior parte do tempo com eles. Depois propiciar ambiente dentro da escola em que as crianças tenham possibilidade de manusear com frequência tais materiais. Deve-se também ter o hábito de ler sempre e compartilhar com eles histórias de conto de fadas e também da realidade.

As professoras reconhecem que o acesso a leitura é fundamental. Entretanto nem todos tem essa oportunidade, neste caso a escola tem um papel fundamental, que é propiciar

experiências de leitura e escrita para as crianças, sejam elas incentivadas ou não dentro da família e no meio social. A escola precisa ampliar o grau de letramento de todas as crianças.

A criança mesmo diante de dificuldades na leitura inicial tem possibilidades de evoluir gradativamente, por meio de suas próprias deduções. As professoras precisam ficar atentas às hipóteses construídas pelas crianças. Assim é fundamental dar significação a tudo que é construído em seu espaço, seja na criação da escrita, seja no desenvolvimento das habilidades de leitura.

A escola na opinião das professoras é o espaço onde se pode despertar para o ato de leitura e formar leitores. Para as professoras:

Professora Rosa – a leitura pode ser despertada criando em sala de aula a hora da leitura todos os dias.

Professora Joana- principal procedimento que um profissional de educação e principalmente das séries iniciais de educação básica (educação infantil) é ser leitor. Porque desta forma ele será o intercâmbio para estimular o gosto pela leitura e escrita.

Professora Beatriz-[...] a leitura é como se fosse um exercício, quanto mais se faz mais se aprende. E a leitura é assim, quanto mais se ler mais se pega gosto. Eu penso que quando o educador atingir este estágio (gosto e prazer da leitura) ele estará apto a fazer qualquer coisa para que as crianças também adquiram este gosto e prazer.

Observa-se que estas reflexões coincidem com o que enfatiza Lajolo (1999, p. 108) que considera importante o ato de ler dos educadores.

Os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação da leitura devem ser bons leitores e, no caso das séries iniciais, essa tarefa recai na figura do professor. E se a sua preparação for deficiente, irá incidir diretamente no aluno, desprestigiando a assim a leitura como exercício significativo e prazeroso.

O comprometimento do educador e a criação de um ambiente propício à leitura é o principal objetivo de uma educação voltada para o processo de leitura e escrita, a criatividade em oportunizar o maior número de atividades escolar, como fora dele, dá outro significado ao aprendizado dos futuros leitores, que incorporam a prática da leitura e escrita. Conforme enfatiza Garcia (1992), a criança desenvolve-se aprendendo com suas descobertas.

O diálogo que se estabelece em torno de um desenho, de uma história lida ou de eventos do cotidiano das crianças é fundamental no processo de elaboração, de produção e no compartilhamento dos conhecimentos. A criança aprende ouvir, a entender o outro por meio da leitura, aprender a falar e a dizer o que quer pela escrita. Neste sentido a escola ganha bons

leitores, a leitura não como obrigação e sim como prazer. Alfabetização desta forma transforma a relação de ensino aprendizagem da leitura e escrita na escola.

As professoras ao serem questionadas sobre a ausência e ou dificuldade de leitura em outros segmentos da educação enfatizam:

Professora Rosa – a cultura brasileira sempre foi a de não dá importância para a leitura, com isso vemos as dificuldades que as crianças e jovens possuem em relação a ler, escrever e principalmente interpretar [...].

Professora Beatriz – porque eles pensam que trabalhar a leitura é coisa de pré-escola, mas precisamente na alfabetização [...].

Estas concepções tradicionais de “leitura” estão mudando, atualmente se busca um sentido social para esta prática. Hoje, os educadores precisam ser leitores, pois o mundo globalizado pressupõe que os saberes se embasam em fatos concretos e científicos e isso podemos conseguir pela leitura o acesso ao conhecimento.

Nesta direção Ferreira (2002) enfatiza que, “*alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã* (2002, p. 17)”. É necessário que se faça crescente a integração dessas duas realidades, o escolar e o social, que não se bastam por si mesmos, mas se articulam sem esquecermos que ambos são relevantes a cidadania culturalmente fundada.

Kramer (2001) ressalta que a leitura não é um dom ou uma situação inata, mas uma prática social. Tomando por base o evidenciado consideramos como ações fundamentais para uma escola, que preconiza a formação de crianças que sejam capazes de fazerem uso da leitura e escrita na sua prática social:

- A construção de um projeto político pedagógico participativo, comprometido com as classes populares, que supere a lógica da exclusão;
- O resgate da dignidade do professor, por meio da efetiva melhoria da formação inicial e continuada, estimulando o seu letramento;
- Uma política global de educação, e um projeto social e econômico comprometido com as reais necessidades das crianças do município;
- Acesso a todos os tipos de materiais escritos e de leitura (signo/rótulo, instruções, anúncio e conta/fatura, telegrama, bulas de remédio, textos de literatura infantil, cartas, textos de internet, etc), visando possibilitar a decodificação, compreensão, escrita e localização de informações;

- Possibilitar as crianças vivências do uso cotidiano da leitura e escrita nas práticas sociais fora do espaço da escola;
- Abolir das escolas os rituais de recitação das famílias silábicas, deixando entrar no espaço da escola: a língua escrita e a criança que pensa;
- A escola possibilitar acesso à diversidade de materiais escritos, estimulando o uso de salas de leituras e bibliotecas;
- Criar no espaço da escola o clube de leitura envolvendo professores, crianças e suas famílias;
- Estimular prática do contador de histórias envolvendo a comunidade.

Percebemos que alguns aspectos evidenciados fazem parte da prática e compreensão de leitura e escrita das professoras da UMEI. É considera-se que a efetivação dessa proposta é possível não apenas no cotidiano escolar, mas também de forma mais ampla envolvendo a sociedade. Podendo vir a ser viabilizada, por meio do processo de organização da categoria profissional e sociedade em torno de projeto comum – construção do conhecimento da leitura e escrita pelas crianças.

No cotidiano, seria construir uma *práxis pedagógica* comprometida, que refletisse positivamente na formação das crianças, assegurando assim, o direito a cidadania aos que estão sob nossa responsabilidade. Para tanto é necessário que a escola se desvencilhe das práticas de alfabetização tradicional ainda presente no cotidiano escolar e se comprometa com uma prática pedagógica que incentive o emprego criativo e competente da linguagem oral e escrita.

Ampliando o olhar

Hesito em atribuir a esse momento caráter conclusivo. E com esse sentimento pensamos que seria importante, pontuar algumas questões referentes (e necessárias) a uma proposta educativa de alfabetização para a prática social.

Tema que hoje, apesar de todas as transformações, por que vem passando o mundo globalizado, *ler e escrever* continua provocando discursos polêmicos. Mesmo assim, continua desafiando e instigando os educadores. Infelizmente, as dificuldades com relação ao processo de alfabetização, mesmo com todas as pesquisas realizadas ainda se mantém na prática pedagógica e interferem nos resultados esperados pela escola.

Vejo o caminho da educação e do conhecimento - que não podem tudo evidentemente - como possibilidade concreta de formação de sujeitos históricos, capazes politicamente, capazes de influir no rumo das transformações sociais, e capazes de transformar a si mesmo.

Para tal, o processo de educação/alfabetização necessita ser dada mais atenção no nosso país, o que a nosso ver, passa fundamentalmente, pela efetiva apropriação do conhecimento pela maioria, de maneira crítica, criativa e duradoura, como mediação para a formação do educando, como pessoa, como cidadão.

A forma como a Escola construiu o seu projeto possibilitou informações, acesso das crianças ao mundo mágico de Monteiro Lobato, e viabilizou aos professores momentos de estudo e avaliação da prática pedagógica sempre com a preocupação de não se desviarem do propósito de assegurar as crianças condições propícias de alfabetização. Situação que muitas vezes pareceu ser difícil de operacionalizar devido às condições presentes na realidade escolar.

Entendemos que a educação é um dos fatores chaves, para efetivação construção de um projeto de cidadania/democracia, desde que esteja assentada em uma proposta, onde cada um tenha direito a participar do processo de construção. A escola buscou assegurar nos seus planejamentos coletivos essa participação, envolvendo os professores. Entretanto, percebeu-se que a Secretaria ao tomar decisões unilaterais, como é o caso da diminuição do atendimento das crianças de Educação Infantil, compromete o processo encaminhado pela escola quando restringe decisões que afetam o coletivo ao poder central.

Tendo em vista essas situações, é necessário que a escola e professores estejam conscientes do seu trabalho, ou seja, preparados para possibilitar as crianças um processo de alfabetização condizente a suas necessidades e realidade social, onde a escola seja um espaço da construção do conhecimento, que tenha como princípio norteador a possibilidade das crianças, serem capazes de perceber a realidade conscientemente. A escola deve ser assim, um local onde o saber, seja construído individualmente e coletivamente, e as pessoas envolvidas no processo, apoderem-se da realidade vivenciada e a transformem, recriando-a. Essa dinamicidade possibilita que os seres em interação criem, recriem, e transforme essa mesma realidade.

Todos sem exceção podem participar, é trabalhar com ousadia e criatividade, buscando mecanismos e formas de superação de práticas de alfabetização fragmentárias, excludentes e dicotômicas, e construir as condições necessárias, que viabilizem uma alfabetização que possibilite a formação de bons leitores.

Dessa forma, será possível a construção de uma escola pública, que possibilite o acesso e permanência da grande maioria. Essa escola pode ser criada, pela ação educativa dos educadores. Esse desafio deve ser assumido, mesmo que de imediato nos pareça utópico, irrealizável; assegurando ao outro, a possibilidade de criar e crescer, e de conhecer o novo de forma coletiva.

Neste sentido, pensamos que não existe lugar para a escola excludente, para o *fracasso* de crianças, para o desânimo, para os baixos salários dos professores.

Em contrapartida, devem surgir espaços educativos, e de esperança, de mediação, de construção de culturas e diversidades, que possibilitem a passagem para uma vida mais digna e plural.

E é com esta convicção, que acreditamos que esse sonho pode se transformar em realidade. *A leitura e escrita como possibilidades de formar leitores e escritores críticos e criativos que possam fazer uso deste conhecimento na prática social. Pareceu-nos ser essa a compreensão das professoras.*

Referências

- CAGLIARI, Luis C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não**. Cartas de quem ousa ensinar. Org. e notas Ana Maria Araújo Freire. Paz e Terra, São Paulo, 2013.
- GARCIA, Regina L. (Org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal. 1988.
- _____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. - Brasília: MEC; SEB, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SMOLKA, Ana L. B. **A Criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O USO DE REGISTRO AVALIATIVO

Fernanda Andrea Silva de Góes²³⁹
nandandrea2003@yahoo.com.br
UEPA

Tânia Regina Lobato dos Santos²⁴⁰
tanialobato@superig.com.br
UEPA

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre o uso de Registro Avaliativo na rede estadual de Educação Básica do Pará a partir do relato de uma especialista em educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e de duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para coleta dos dados, utilizou-se entrevista individual semiestruturada e aplicação de um questionário. As análises mostraram que apesar das dificuldades referentes ao uso dos Registros Avaliativos pelas professoras e que foram identificadas nos encontros de formação da Secretaria de Estado de Educação, bem como admitidas pelas próprias professoras no momento de construção de seus pareceres, já se evidenciam caminhos em direção à superação dos limites da técnica, da incorporação da dimensão ética e de uma avaliação que considera integralmente a criança.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Registro Avaliativo. Avaliação da Aprendizagem. Criança.

INTRODUÇÃO

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, a partir da Lei nº 11.114/2005 que incluiu a criança de seis anos nessa etapa de ensino e da Lei nº 11.274/2006 que o ampliou para nove anos, estabelece a avaliação com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

De acordo com o artigo 32 da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, a avaliação tem o papel de redimensionar a ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem exige a utilização de instrumentos diversos capazes

²³⁹ Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGED/CCSE/UEPA).

²⁴⁰ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é Vice-Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual do Pará (PPGED/CCSE/UEPA). Líder do Grupo: Infância, Cultura e Educação.

de permitir o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem pelos próprios educandos, professores e pais.

Os instrumentos citados nas Diretrizes Curriculares para esse acompanhamento são: “a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2010).

Além disso, diversos aspectos são considerados para o desenvolvimento do educando e que devem ser considerados na avaliação. Esses aspectos, segundo Brasil (2004, p. 25), são: físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo, os quais eram contemplados apenas na legislação para a Educação Infantil. Entretanto, com a inclusão da criança de seis anos na segunda etapa da Educação Básica, tais aspectos tornaram-se dimensões importantes a serem observadas pelos professores que atenderão essas crianças a fim de proporcionar a elas a formação integral, tal como acontece na Educação Infantil.

No Estado do Pará, o Ensino Fundamental de Nove Anos foi regulamentado em consonância com a legislação nacional. No que se refere à avaliação, o artigo 20 da Instrução Normativa nº 09, de 15 de dezembro de 2010, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), também apresenta como critérios do rendimento escolar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do processo sobre o resultado de um único instrumento avaliativo, bem como o acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos (as) alunos (as) por meio de registro individual, considerando a interdisciplinaridade do conhecimento a partir da construção de parecer, no qual será registrada a síntese do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno (a), elaborada a cada semestre. Esses pareceres são lançados num documento denominado de Registro Avaliativo e que é considerado, junto com o Diário de Classe, os documentos oficiais da avaliação da aprendizagem na rede estadual de ensino do Estado do Pará.

A análise desses documentos é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, entretanto, procurou-se refletir, neste artigo, sobre o uso de Registro Avaliativo na rede estadual de Educação Básica do Pará a partir do relato de uma especialista em educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e de duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para tanto, utilizou-se entrevista individual semiestruturada e questionário. Segundo Oliveira; Fonseca e Santos (2010, p. 46), a entrevista individual semiestruturada “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas

perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Tem como objetivo, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 280), “a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”. Uma das principais vantagens dessa técnica de coleta de dados citada por Marconi e Lakatos (2011) é quanto à possibilidade de coletar dados importantes que não se encontram em fontes documentais.

Távora e Bentes (2010, p. 111) enfatizam que o questionário, enquanto técnica de pesquisa, “é um instrumento de coleta de dados construído por uma série ordenada de perguntas, no qual os dados e informações são obtidos com a utilização de perguntas escritas, publicadas em mídia eletrônica ou em papel”.

Para a escolha das duas professoras utilizou-se como critério a atuação dessas profissionais no 1º ano do Ensino Fundamental. Para garantir o anonimato das participantes, foi atribuído nome fictício escolhido por elas.

A professora Maria é pedagoga, pós-graduada em “Língua Portuguesa e Análise Literária” e trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental há 8 anos, sendo que, no 1º ano, trabalhou no período de 2009 a 2013. A professora Raimunda também é pedagoga e pós-graduada em “Pedagogia Empresarial”. Trabalha há 7 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas já trabalhou no maternal, educação infantil. No 1º ano, trabalhou no período de 2009 a 2013.

A escolha da especialista em educação se deu pela participação dessa profissional na política de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede estadual de ensino. Para garantir o anonimato da especialista, também foi atribuído nome fictício escolhido por ela no momento da aplicação do questionário.

A especialista Ivanise é pedagoga e pós-graduada em “Serviço Social e a Produção do Conhecimento da Região Amazônica/UFPA” e, também, em “Informática Educativa/UEPA”. Trabalha na SEDUC desde 2008 e participou de várias formações para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 2011 a 2013. Além da experiência na SEDUC, a especialista informou que trabalha como professora desde 1993.

A entrevista individual semiestruturada com as professoras e com a especialista em educação da SEDUC foi marcada separadamente e com antecedência, respeitando o melhor lugar e horário para as participantes. Aconteceu a partir de um roteiro pré-definido, abordando questões concernentes ao Registro Avaliativo. A aplicação dos questionários aconteceu após a realização da entrevista e objetivou colher informações sobre a formação e a experiência profissional das professoras e da especialista.

Para subsidiar as análises, utilizou-se autores como Hoffmann (1996; 2008; 2012), Lopes (2009), Esteban (2000) e a legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Registro Avaliativo na rede estadual de Educação Básica do Pará

O Registro Avaliativo é um documento individualizado para cada criança. A primeira página contém os seguintes itens: identificação da criança, composta de nome da unidade escolar, nome do aluno (a), data de nascimento do aluno (a), etapa de ensino, ano, turma, turno, ano letivo, cidade e Estado; A apresentação do documento contém uma explanação sobre o processo avaliativo e de acompanhamento e registro dos aspectos cognitivos, sociais, emocionais / afetivos e físico-motores; e, quatro itens de observações sobre: a relevância de cada aspecto; a necessidade de abordá-los de forma não fragmentada; a coerência entre metas planejadas e o que foi avaliado; e, o período semestral de construção dos pareceres.

Após a primeira página descrita acima, tem-se três campos abertos (sem qualquer tipo de item formulado previamente) para inclusão do parecer das professoras. O primeiro campo é destinado à inclusão do parecer sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança no 1º semestre, assim como, o segundo campo destina-se à inclusão do parecer sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança no 2º semestre. O terceiro campo refere-se à síntese do desenvolvimento e da aprendizagem da criança com relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo em uma perspectiva interdisciplinar.

O documento Registro Avaliativo traz em sua apresentação uma concepção do processo avaliativo na perspectiva do desenvolvimento humano, enfatizando-se a importância de uma prática avaliativa que tenha memória a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos de cada turma. Essa perspectiva vai ao encontro da abordagem sobre avaliação na publicação “Indagações sobre o Currículo: currículo e desenvolvimento humano” (BRASIL, 2007b), que discorre sobre a educação para o processo de humanização.

Enfatiza-se, ainda, no item 1, que no momento do registro de avaliação “o (a) professor (a) deverá observar os aspectos cognitivos, sociais, emocionais/afetivos e físico-motores desenvolvidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno (a)” (BRASIL, 2007b). Em seguida, são enumeradas algumas questões sobre esses aspectos. O item 2 destaca-se ao enfatizar que tais aspectos “não podem, entretanto, ser vistos de forma

fragmentada, posto que o desenvolvimento e a aprendizagem humana são processos construídos conjuntamente” (BRASIL, 2007b).

Os espaços reservados para o lançamento dos pareceres, por não apresentarem qualquer tipo de padrão a ser seguido, favorecem a autonomia das professoras possibilitando-lhes a utilização de diversas estratégias para descrever o desenvolvimento da criança.

Outra análise decorrente das orientações contidas no Registro Avaliativo refere-se à periodicidade semestral de construção dos pareceres pelas professoras a partir da síntese do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança. Este espaço temporal de um semestre para a observação das crianças é um período relativamente longo em que uma série de acontecimentos ocorre. Observa-se que essa condição não é problematizada no Registro Avaliativo, quando deveria, pois, nesse período, acredita-se ser preciso o uso de outros instrumentos para o registro das informações que mais tarde servirão de apoio ao parecer semestral.

Para Hoffmann (2008, p.117):

Os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um “exercício de prestar atenção ao processo”. (HOFFMANN, 2008, p.117, grifo da autora).

A partir dessa concepção para o uso de registros, deve-se compreender a aprendizagem e a avaliação como processos, daí a necessidade de tais registros se referirem à aspectos relevantes da aprendizagem das crianças. Hoffmann (2008, p. 118-119) compreende como registros, não somente os relatórios de avaliação, mas também, “os testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que me permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem – tarefas avaliativas” (HOFFMANN, 2008, p. 118-119).

A autora entende que “o relatório de acompanhamento da criança, ao mesmo tempo em que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção de conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa” (HOFFMANN, 1996, p. 46), sendo assim, o relatório é um instrumento reflexivo.

Outra concepção do ato de registrar é apresentada por Lopes (2009, p. 41). Para a autora:

Registrar a prática não é apenas escrever sobre ela; registro é relato, narrativa, descrição e ainda mais. Registrar é refletir, planejar, avaliar. Não é apenas escrever: desenhos e imagens podem ser considerados formas de registro, especialmente no caso da criança. Registro como meio e fim, processo e produto: meio de reflexão, pensamento, avaliação, formação, melhoria da ação; é também documento, história, conhecimento. O registro tem um valor anterior e posterior à produção, vale como processo e como produto. Não é fim em si mesmo, tampouco meio apenas. (LOPES, 2009, p. 41).

Ao analisar o significado do termo “registro” a partir da ótica de vários autores, Lopes (2009) o definiu como um documento com diversas finalidades entre as quais a de refletir, planejar e avaliar, além de considerá-lo como processo e produto. Nessa perspectiva, os registros avaliativos tornam-se documentos de grande relevância no contexto escolar, pois representam a ação docente.

Hoffmann (2012, p.105), assim como Lopes (2009), destaca que “os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor”, e diz ainda que “revelamos, no momento de elaboração dos pareceres, posturas pedagógicas, o nosso saber didático, referenciais teóricos” (HOFFMANN, 2012, p.107). A autora se refere aos registros avaliativos como instrumentos norteadores da prática pedagógica, na medida em que possibilita a recapitulação pelos professores e professoras da trajetória de cada criança para os devidos encaminhamentos.

Para Hoffmann (1996, p. 56), “a observação, a reflexão teórica e a intervenção pedagógica são ações avaliativas que, articuladas, acabam por se configurar nos relatórios de avaliação”. Para a prática de elaboração de relatórios de avaliação em uma perspectiva mediadora, a autora delinea as seguintes questões:

Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios?

Evidencia-se a inter-relação entre objetivos (socioafetivos e cognitivos) a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?

Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?

Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?

Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

Para que os registros não sejam superficiais, destaca-se ainda e de acordo com Hoffmann (1996; 2012), duas observações para sua elaboração. Em primeiro lugar, têm-se as

questões atitudinais (reação com colegas, atitude diante das tarefas, comprometimento, atenção) que muitas vezes, assumem lugar de destaque em detrimento dos aspectos cognitivos.

A outra observação refere-se às padronizações dos relatórios a partir de roteiros pré-determinados igualando ou comparando o desenvolvimento das crianças. Isso faz com que haja “um enquadramento de cada aluno em um rol preestabelecido pela escola ou pelo professor, que dificilmente contempla as questões específicas de aprendizagem (questões cognitivas)” (HOFFMANN, 2012 p.118). Além disso, a padronização impossibilita o registro da trajetória individual de cada criança.

Portanto, infere-se que fazer uma prática avaliativa com princípios diferentes daqueles até então privilegiados nas escolas, desde o seu surgimento, e que ainda permanece incutido na prática avaliativa dos profissionais da educação, enseja mudanças significativas nos fundamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica desses profissionais, além de vasto conhecimento nas disciplinas específicas.

A seguir, apresenta-se a avaliação de uma especialista em educação e de duas professoras do primeiro ano sobre o uso de Registro Avaliativo.

O uso de Registro Avaliativo a partir do relato de uma especialista em educação e de duas professoras do primeiro ano

Questionou-se a especialista em educação da SEDUC, Ivanise, sobre a estrutura em campos abertos para a escrita livre das professoras no Registro Avaliativo. A especialista informou que a decisão pelo campo aberto, adotado pela Secretaria de Educação, foi tomada com base em referenciais teóricos nacionais e estaduais, bem como em avaliações nacionais que consideram o professor e a escola como protagonistas do processo avaliativo, como sujeitos, e alertou, ainda, para o fato da avaliação de crianças pressupor uma interatividade.

A decisão pelo campo aberto em contraposição a utilização de conceitos se deu a fim de evitar que o processo avaliativo se assemelhasse ao formato de notas. Então, construiu-se um instrumento avaliativo capaz de evidenciar as estratégias e recursos utilizados pelas professoras durante o processo pedagógico. Em seu relato, a especialista Ivanise expõe as vantagens do campo aberto nos Registros Avaliativos, dizendo que:

Ter diretrizes com campos abertos possibilita que a escola dê a resposta avaliativa dentro de parâmetros, de estudos, do seu planejamento, do seu projeto político pedagógico e das diretrizes construídas coletivamente. Então, é uma temática bem complexa de se debater, porque você vai remeter a pontos de vista. Com base na concepção hoje vigente, a escola precisa ter autonomia do seu processo avaliativo, das estratégias que lança mão para o acompanhamento do aluno e das ações que se faz para intervir, então, quando o campo está aberto significa dizer: escola ou sistema de educação, o que o aluno aprendeu? Quais foram as dificuldades e quais foram as intervenções? Quais foram as estratégias que a escola e o sistema de educação, não só a escola, mas todo o aparelho, todo o suporte que no caso uma secretaria deve dar, foi capaz de dar para que ela avance? (IVANISE).

Nessa explanação, são levantadas algumas questões importantes que poderiam ser mencionadas no Registro Avaliativo, como: os parâmetros e as diretrizes que devem ser construídos pela escola e constar no seu Projeto Político Pedagógico a fim de orientar as estratégias e intervenções das professoras em favor do desenvolvimento da criança.

Ao comparar a utilização de conceitos avaliativos (regular, bom, ótimo) com o campo aberto, a especialista Ivanise alerta que delimitar o campo com itens implica em fazer uma avaliação pontual (no final de um ciclo ou bimestre), onde a escola exime-se de suas obrigações de intervenção, de acompanhamento e das estratégias que precisam ser feitas para a intervenção. Por outro lado, quando o campo está aberto, sem itens específicos, enfatiza que:

Eu trabalho o processo de apropriação de aprendizagem da criança, eu faço a avaliação, quando eu avalio, eu vou identificar, até onde ela aprendeu, o quê que ela precisa, quais são as dificuldades, eu vou replanejar, eu vou rever minhas estratégias pra que ela possa alcançar esse processo e a avaliação se torna contínua, é uma avaliação em espiral. Quando eu pontuo conceitos, eu estou dizendo que se a criança chegou até ali, ela está ótima ou boa, se ela não chegou, ela está regular ou insuficiente, eu pontuo. Então, deixar o campo aberto pode não ser o ideal, mas a ideia subjacente é que a escola faça o processo. Claro que não é fácil, porque a primeira pergunta das professoras e especialistas é: o que que eu vou escrever? (IVANISE).

Novamente são levantados alguns pontos importantes sobre o ato de registrar, como a possibilidade de refazer o planejamento e de rever as estratégias propostas. Esses pontos são importantes e devem ser considerados pelas professoras na construção de seus pareceres.

Ao defender a avaliação qualitativa com a utilização de registros avaliativos pelas professoras, a especialista reconhece as dificuldades existentes e que foram identificadas nos encontros de formação:

Então, nas nossas discussões, nos processos formativos, nos encontros que nós tivemos com os professores e com os técnicos pedagógicos das escolas, nós evidenciamos algumas vertentes. Ora a escola fazia um parecer descritivo da parte social, emocional da criança, familiar, ora a escola não conseguia fazer o descritivo dos avanços, das dificuldades e dos encaminhamentos. Nós percebíamos que a escola, ora ia pra um eixo, ora ela pontuava os conhecimentos, então, como o campo está aberto, a escola foi, ao longo desse tempo, encontrando os caminhos, isso também faz parte do processo, quando se propõe que a escola tome o seu posicionamento, existem vários processos, então, nesse período de implantação, nós fizemos acompanhamento, nós liamos os pareceres, nós levávamos e fizemos um outro documento que passamos a utilizar nos nossos encontros. (IVANISE).

A partir dos encontros de formação, a especialista Ivanise relatou a construção, em 2012, de um material de recomendações para ajudar as professoras a construírem seus pareceres a partir de um processo de pesquisa que envolveu: o levantamento das escritas dos pareceres e a análise das informações dentro de cada aspecto. Como resultado, elaborou-se um artigo intitulado de “Orientações para a construção dos pareceres avaliativos”. Nesse documento, o registro avaliativo é relacionado a uma concepção de avaliação que privilegia os aspectos qualitativos do processo de ensino aprendizagem a partir de vários instrumentos e estratégias criadas pelas professoras para observação das dimensões social, afetiva, físico motora e cognitiva para o desenvolvimento integral da criança. São relacionados, ainda, nesse documento: orientações gerais para redação dos pareceres; alguns itens imprescindíveis para o corpo do parecer e cuidados básicos para redigi-lo. No entanto, com o passar do tempo, os encontros de formação foram diminuindo, por isso, a especialista salientou a necessidade de se fazer a retomada das discussões sobre os ciclos e, conseqüentemente, sobre os instrumentos avaliativos.

Quanto à utilização de Registro Avaliativo, a especialista Ivanise avalia como positivo o uso desse instrumento, destacando, principalmente, a possibilidade de autorreflexão que a prática de construir pareceres pode ensinar às professoras. Entretanto, reconhece as dificuldades advindas do ato de registrar, pois, exige a criação de estratégias diversas para o armazenamento de informações como o uso de portfólio, por exemplo. Além disso, destacou que o desafio advindo da utilização de registro avaliativo está na dificuldade de fazer uma síntese de um processo histórico longo, por isso, frisou a importância de as professoras fazerem os seus próprios registros relativos ao desenvolvimento de cada criança. Então, salientou que:

Se eu tenho esse processo registrado, eu tenho muita coisa pra escrever. Muita coisa rica! O desafio, então, é como fazer a síntese e, aí, entra um outro desafio: o que é relevante registrar no parecer final que, no caso, vai estar disponível no sistema da SEDUC, que vai estar disponível para o responsável da criança. Aí, nós entramos numa outra dimensão: como eu vou escrever um texto que tenha elementos técnicos da minha área educacional, da área que eu trabalho, mas que seja acessível para o responsável? Esse é um outro desafio na hora de escrever o parecer e os seus campos estão abertos. (IVANISE).

Sobre as dificuldades de construção dos pareceres, as professoras citaram o tempo e, assim como a especialista Ivanise mencionou no relato acima, a escolha de palavras ou termos adequados para descrever determinadas situações. Quanto ao tempo, criou-se, na escola, um calendário que reserva uma semana para as professoras concluírem seus pareceres, antes de entregar a versão final na secretaria da escola. Com relação à escrita, salientaram que se deve ter muita atenção e cuidado com a utilização das palavras, pois corre-se o risco de causar constrangimento para a criança, quando outra pessoa lê e interpreta o texto. Essas questões relativas à construção dos pareceres podem ser evidenciadas no discurso das professoras:

Dificuldades sempre existem! Por exemplo, aqui na escola, nós tentamos amenizar a dificuldade do tempo, porque não podemos escrever qualquer coisa no parecer, pois se você colocar uma palavra que não é utilizada com o termo técnico, outra pessoa lê e pode interpretar de outro jeito que pode ou não causar certo constrangimento para a criança. Então, tem que ter muita atenção, você tem que ter muito cuidado na utilização das palavras em si. (PROFESSORA MARIA).

O meu processo de construção do relatório é muito lento, eu me preocupo muito com essa questão do tempo porque, às vezes, eu passo um dia todinho pra escrever um relatório de um aluno, porque eu preciso dessas minúcias, mas, em contrapartida, se tu leres o relatório, tu identificas o aluno, o responsável identifica o filho no relatório pelas situações que são citadas. Então, a dificuldade é essa: procurar termos que não se tornem agressivos naquele relatório pra descrever certas situações. Mas no caso daqui da escola, às vezes, eu conto com o auxílio da psicopedagoga que lê o parecer e dá algumas sugestões. (PROFESSORA RAIMUNDA).

Percebe-se, então, com o relato da especialista Ivanise e das professoras, que predomina em seus discursos a concepção qualitativa de avaliação. A especialista evidencia o processo avaliativo e não somente os resultados. As professoras, por sua vez, priorizam a questão ética ao se preocuparem com as palavras que irão usar nos pareceres, além de também

demonstrarem entender a necessidade de uma prática avaliativa que evidencie o processo e não somente os resultados, e buscam, apesar das dificuldades mencionadas, recursos e estratégias que lhes possibilitem a priorização dos aspectos qualitativos da avaliação, conforme determina a LDB (art. 24, V - a). Contudo, a prática de uma avaliação qualitativa a partir da utilização de registros ainda está em construção, portanto, concorda-se com Esteban (2000, p. 8) quando salienta que:

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética. (ESTEBAN, 2000, p. 8).

A citação acima, ao enfatizar a necessidade de criação de uma nova cultura sobre a avaliação, retrata a atual situação das escolas públicas estaduais de Educação Básica do Pará que, desde a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos que está acontecendo de forma progressiva desde 2009, com previsão para conclusão em 2016 (PARÁ, 2010a), estão vivenciando mudanças relativas à concepção de avaliação.

Se no Ensino Fundamental de oito anos a avaliação da aprendizagem se dava a partir da atribuição de notas, utilizando-se a prova como único instrumento avaliativo, no Ensino Fundamental de Nove Anos prioriza-se o processo de desenvolvimento e aprendizagem por meio de registro individual, utilizando-se vários instrumentos e procedimentos avaliativos.

Essa mudança, como pode ser percebido no relato da técnica e das professoras, não está acontecendo sem dificuldades, porém, já se evidenciam caminhos em direção à superação dos limites da técnica, da incorporação da dimensão ética e de uma avaliação que considera integralmente a criança.

Considerações Finais

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos por meio das leis 11.114/2005 e 11.274/2006 trouxe mudanças relativas à avaliação da aprendizagem, entendida tanto pela legislação quanto pelas publicações do Ministério da Educação como processual, formativa e participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica, com a prevalência dos aspectos qualitativos

da aprendizagem sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Nesse contexto, realizou-se entrevista individual semiestruturada com uma especialista em educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e com duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos com objetivo de refletir sobre o uso de Registro Avaliativo na rede estadual de Educação Básica do Pará.

As análises mostraram que apesar das dificuldades referentes ao uso dos Registros Avaliativos pelas professoras e que foram identificadas nos encontros de formação da Secretaria de Estado de Educação, bem como admitidas pelas próprias professoras no momento de construção de seus pareceres, já se evidenciam caminhos em direção a superação dos limites da técnica, da incorporação da dimensão ética e de uma avaliação que considera integralmente a criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, A. M; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, I. A; FONSECA, M. J. C. F; SANTOS, T. L. S. A entrevista na pesquisa documental. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-52.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 040 de maio de 2010**. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Belém, PA, 24 mai. 2010a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 09 de 01 de dezembro de 2010**. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Belém, PA, 15 dez. 2010b.

TÁVORA, M. J. S; BENTES, N. O. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabethe (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 111-126.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Sônia Regina dos Santos Teixeira
soniaregina.st@uol.com.br
UFPA

Ana Paula Melo de Araújo
ana.paula_ma@hotmail.com
UFPA

Deyse Danielle Souza da Costa
dayse_13@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: O estudo discute o papel dos cursos de formação continuada de professores/as da educação infantil para o processo de consolidação de uma concepção crítica de educação infantil, no Brasil, a partir dos resultados de uma pesquisa empírica com professores que participaram de um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará. Dentre as várias causas dessa não consolidação, uma delas, sem dúvida, é a ausência ou oferta não qualificada de cursos de formação de professores para essa etapa da educação básica. A pesquisa empírica baseou-se em entrevistas e aplicação de questionários com quatro professoras que participaram do curso de aperfeiçoamento em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará. Os resultados mostraram que a participação no curso de aperfeiçoamento possibilitou que as professoras mudassem as suas concepções de educação infantil e, conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação infantil; formação continuada de professores; teoria histórico-cultural.

No Brasil, a educação infantil, destinada às crianças de zero até seis anos de idade, ainda vive um período de consolidação como parte do sistema educacional, processo esse iniciado em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, que a instituiu como um direito de todas as crianças brasileiras dessa faixa etária e reafirmado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei 9394/96, que a definiu como a primeira etapa da educação básica.

Segundo Aquino (2015), Campos (2010, 2011) e Vieira (2011a, 2011b), esse processo de consolidação apresenta alguns aspectos que permitem-nos compreendê-lo, analisá-lo e avançar no sentido de superar os desafios que ainda se impõem para que a educação infantil consolide-se de fato como a primeira etapa da educação de todo cidadão brasileiro. De um modo geral, esses aspectos podem ser agrupados em três categorias principais: a crescente

produção científica, o reconhecimento em termos de legislação e a criação de políticas públicas.

Desde o ano de 1988, percebe-se no Brasil uma crescente produção científica na área da educação infantil, o que pode ser comprovado pelo aumento no número de pesquisas e pela publicação de artigos e demais modalidades de trabalhos científicos. Essa produção tem sido impulsionada pela criação de grupos de estudos e pesquisas acerca de temáticas ligadas à essa área científica em diferentes universidades brasileiras, pela frequente realização de eventos científicos em todo o país e pela organização dos pesquisadores da área em associações científicas, tais como o Grupo de Trabalho GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da – ANPED.

Uma segundo aspecto característico desse processo de consolidação da educação infantil no sistema educacional brasileiro é o seu crescente reconhecimento em termos de legislação. A Constituição Federal de 1988 instituiu a sua obrigatoriedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a integrou oficialmente no sistema educacional, a Emenda Constitucional N. 59 (BRASIL, 2009a) visa universalizar a pré-escola até este ano de 2016 e diversas Resoluções do Conselho Nacional de Educação a normatizaram em termos de estrutura e funcionamento, de um modo especial, com relação ao currículo, tais como, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999) e, mais recentemente, a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b).

Finalmente, um terceiro aspecto que caracteriza esse processo de consolidação da educação infantil como parte do sistema educacional brasileiro é a implementação de políticas públicas destinadas a essa etapa da educação básica. Uma conquista política importante para a área foi a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, no ano de 2007. Percebemos, especialmente, nos últimos 10 anos, a criação de programas de formação de professores, tais como, o já extinto “PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil”, instituído pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, em caráter emergencial, com o objetivo de formar em nível médio, na modalidade normal e os cursos de formação continuada, em nível de especialização e aperfeiçoamento em educação infantil, criados pelo Ministério da Educação e ofertados em convênio com as universidades federais, a partir do ano de 2009. A implementação do “Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil”, o primeiro programa nacional de assistência

financeira para construção de prédios específicos para a rede pública de educação infantil, completa o quadro das importantes políticas para a área.

Constatamos, no entanto, que os avanços em termos de produção científica e de legislação não foram acompanhados na mesma medida pela criação e implementação de políticas públicas. Uma das políticas mais prejudicadas com esse não investimento por parte do poder público tem sido a política de formação de professores, de um modo especial, a política de formação continuada.

A formação continuada de professores traz consigo a ideia de que a formação desses profissionais não se encerra com a conclusão de um curso de formação inicial, mas que tem caráter permanente, de modo a possibilitá-los constante atualização no que diz respeito às descobertas científicas da área. No entanto, em termos de educação infantil, esse direito ainda não está assegurado. De acordo com a Linha de Base do INEP, que visa monitorar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, no que tange à meta 16, cujo objetivo é garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, entre os anos de 2008 a 2013, apenas cerca de 7,2% dos professores que atuam em turmas de creches participaram de algum tipo de formação continuada. Dentre os professores que atuam em turmas de pré-escola, o percentual é um pouco maior, cerca de 13,9%. (BRASIL, 2015). Soma-se a isso, o fato de essas ofertas serem, geralmente, descontínuas e incoerentes. Como resultado disso, os professores da educação infantil pouco se valem da numerosa e qualificada produção científica da área e não conhecem e/ou compreendem os marcos legais para essa etapa da educação básica.

Os avanços em termos de produção científica e de legislação culminaram com a produção de uma concepção do que seria essa primeira etapa da educação básica brasileira. De acordo com essa perspectiva, debatida e, de certa forma, consensuada entre a maioria dos estudiosos da área, a educação infantil é o lugar da criança viver a sua infância como possibilidade de potência e criação. Tal concepção está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando em seu Artigo 29, estabelece que o objetivo da educação infantil é a promoção do desenvolvimento integral das crianças e referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação.

Estamos, portanto, diante de um relevante problema a ser examinado pelos estudiosos da área da educação infantil, de modo a apontarem formas de superação. Temos clareza que a educação brasileira apresenta problemas estruturais que não se resolverão apenas com a criação e implementação de uma política de formação continuada de professores. No entanto,

acreditamos que um contínuo e coerente projeto de formação continuada de professores de educação infantil, fundamentado em uma teoria emancipadora, pode contribuir para minimizar tal problema. Face ao exposto, o objetivo do presente artigo é examinar e discutir o papel dos cursos de formação continuada de professores/as da educação infantil para o processo de consolidação, no Brasil, de uma concepção de educação infantil crítica, a partir dos resultados de uma pesquisa empírica com professores que participaram de um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, em dois sistemas municipais de ensino do estado do Pará.

Formação de professores da educação infantil no Brasil: aspectos e desafios

A formação de professores da educação infantil como objeto de estudo integra debates que intensificaram-se, no Brasil, nos últimos vinte anos, principalmente, a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96 (Brasil, 1996), quando a educação das crianças de zero até seis de idade passou a integrar o sistema educacional brasileiro, como a primeira etapa da educação básica. Desde então, essa temática tem produzido várias questões geralmente relacionadas às características, competências e conhecimentos necessários aos professores que atuam com crianças dessa faixa etária.

Destacamos que um dos maiores desafios a ser superado no que diz respeito à formação dos/as professores/as dessa etapa da educação básica é a vinculação da docência na educação infantil com a figura maternal feminina. Como observaram diversas autoras, dentre elas, Cruz (1996), Campos (1999), Arce (2001) e Cerisara (2002), durante muito tempo, o perfil de professor/a da educação infantil esteve ligado à ideia da “professora nata”, ou seja, de uma mulher que nascera com algumas características como bondade, paciência, doçura e que isso bastaria para ser professora. Com isso, ainda hoje a profissão de professor/a da educação infantil sofre preconceito. É comum as pessoas pensarem que essas características são suficientes para que um profissional possa atuar na área da educação infantil, que o conhecimento científico é algo prescindível.

Segundo Vieira (2011), a educação infantil é, atualmente no Brasil, a área com menor número de professores com formação em nível superior. No entanto, simultaneamente a isso, há uma demanda por crescente profissionalização, o que envolve formação e qualificação. Além disso, percebe-se ainda forte presença da ideia da “educadora nata”. De um modo geral,

os professores começam a atuar na educação infantil sem os conhecimentos específicos da área e somente mais tarde, já em serviço, é que começam a perceber a necessidade desse conhecimento e buscar a formação. É importante destacar também que mesmo os cursos de pedagogia, apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, como o lócus por excelência para a formação dos professores para atuarem na educação infantil, ainda não dão conta dessa questão.

Consideramos importante destacar o que apontam Libâneo e Pimenta (1999) e Gatti (2010). Segundo esses autores, os cursos de pedagogia, apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, como o lócus por excelência para a formação dos professores para atuarem na educação infantil, ainda não dão conta dessa questão. As disciplinas relativas à educação infantil representam apenas 5,3% do conjunto das disciplinas do curso de pedagogia e as ementas, em geral, abordam, as questões educativas de uma forma descritiva e genérica sem estabelecer uma relação entre teoria e prática que permita ao/a professor/a em formação perceber como atuar efetivamente e de forma crítica (Gatti, 2010).

Campos (1999) afirma que um dos aspectos presentes nos modelos de formação de professores da educação infantil refere-se ao peso dado à formação prática e à formação teórica. De um modo geral, os cursos de formação de professores ora dedicam mais tempo à prática, ora à teoria, sem conseguir estabelecer a conexão entre elas.

Moraes e Soares (2005), Diniz e Lima (2010) e Martins (2010) destacam em seus estudos que o processo de formação de professores no Brasil tem sido marcado pelo descarte ou recuo da teoria. No caso específico da Educação Infantil, isso pode ser observado na desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais e na negação do ato de ensinar.

O processo de formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil

As deficiências oriundas da formação inicial dos/as professores/as da educação infantil desencadeiam, constantemente, a necessidade de processos de formação, o que Segundo Vieira (2011) justifica a grande demanda dessa área por cursos de formação continuada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/1996, cabe às universidades colaborarem com a formação continuada dos/as professores/as. Entretanto, na prática, ainda há um grande distanciamento entre as universidades e os sistemas de ensino municipais de ensino, que são os responsáveis pela oferta da educação infantil. Torna-se necessário a realização de ações conjuntas entre as

entidades responsáveis pela formação inicial e continuada, com acompanhamento, apoio e atualização continua dos docentes, para que haja um processo que possibilite ações nas práticas pedagógicas efetivamente.

Visando dar conta dessa questão, no ano de 2004 o Ministério da Educação, por meio as Secretaria de Educação Básica, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades. De acordo com Gatti e Barreto (2009), a Rede nasceu a partir da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais as perspectivas dos professores e dos gestores em diferentes níveis e também das análises sobre formações continuadas que mostraram a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade. Além disso, a Rede tem por objetivo promover a interação entre as universidades e as instituições educacionais, fortalecendo os processos de formação continuada.

Pensar em formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil pressupõe pensar em um atendimento que respeite as especificidades de cada faixa etária, é pensar na qualidade da educação, é pensar em práticas pedagógicas que contemplem as características próprias da criança e de seu desenvolvimento, assim é pensar na qualidade de desenvolvimento de um profissional que realiza sua prática com comprometimento e visando alcançar resultados positivos e fomentadores do desenvolvimento da criança em sua totalidade, como ser social.

Além disso, temos ainda um problema muito sério a considerar, que é a questão da descontinuidade e da incoerência dos cursos de formação continuada de educação infantil. É comum as secretarias municipais de educação realizarem formações continuadas por meio de palestras ou cursos de curta duração, ministrados por profissionais com as mais diversas formações acadêmicas e com diferentes concepções de educação e de educação infantil, o que muitas vezes, não resulta em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

Finalmente, consideramos importante destacar os estudos de Moraes e Soares (2005), Diniz e Lima (2010) e Martins (2010), que mostram como tanto os cursos de formação inicial quanto os de formação continuada avançam numa perspectiva de esvaziamento teórico e fragilização da formação. Os cursos de formação continuada de educação infantil não fogem a essa regra. Diante disso, ressaltamos a importância da adoção consciente de uma teoria por parte dos professores. Não é objeto deste estudo proceder tal discussão, mas não podemos deixar de destacar que essa é uma questão importante a ser debatida. Pensamos que seja importante que o professor tenha uma sólida formação teórico-prática, mas isso não basta.

Muitas teorias apresentam solidez em suas categorias e conceitos, mas não contribuem para uma educação que queremos emancipadora. É importante que além da solidez teórica, tal perspectiva contribua para uma compreensão crítica da sociedade, que permita ao/a professor/a da educação infantil desenvolver uma prática emancipadora, comprometida com a formação de um novo homem para a uma nova sociedade, desde a mais tenra idade.

Diante de tais considerações, percebe-se a complexidade do processo de formação continuada de professores da educação infantil. Pensar esse processo e traduzi-lo em práticas é um desafio a ser abraçado por todos os estudiosos e profissionais da área.

A construção de uma concepção de educação infantil no Brasil

Desde que passou a integrar o sistema educacional brasileiro, a educação infantil vive um intenso debate acerca de concepções. Apesar dos dissensos, há por parte dos estudiosos, entidades acadêmicas, ministério da educação e documentos oficiais a compreensão de que essa etapa tem por objetivo cumprir aquilo que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando em seu Artigo 29, estabelece que o objetivo da educação infantil é a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Há nessa área científica a compreensão de que a educação infantil é o lugar da criança de zero até seis anos de idade viver seu tempo e suas atividades típicas da infância em interação com outras crianças e com adultos, que os cuidam e educam, em ambientes não domésticos, com finalidade pedagógica definida e que possa dar conta de cumprir seus princípios éticos, estéticos e políticos.

Essa compreensão está materializada nas atuais “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil em todo o país. Além disso, é essa concepção que tem sido assumida por estudiosos nas mais publicações científicas e debates em congressos, seminários e colóquios, tendo sido adotada pelo Ministério da Educação, que nos últimos 20 anos, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, impulsionou o desenvolvimento desse campo científico em nosso país, apoiando grupos de pesquisas das universidades públicas com financiamento de projetos e publicações e implementando programas de formação inicial e continuada na área.

Apesar disso, constatamos que na prática essa concepção ainda não se efetivou e continua sendo desconhecida pela maioria dos profissionais da área. Percebemos isso nitidamente quando ministramos aulas e diferentes formações em cursos de formação continuada. Constatamos que é como se os/as professoras tivessem contato com essa concepção pela primeira vez, tamanho é o espanto e estranhamento por parte dos professores de muitos professores ao começarem os seus estudos na área. Na verdade, na prática, o que ainda que vemos, de norte a sul do Brasil, é o predomínio de duas concepções equivocadas, categorizadas por Kramer na década de 1980.

Na primeira concepção, que Kramer (1987) denominou de *preparatória*, a educação infantil é centrada no adulto e seu objetivo é o “preparo” da criança de zero até seis anos de idade para o ensino fundamental. O adulto é tido como o detentor do conhecimento, a criança como um mero receptor e a infância como uma fase sem importância, resumindo-se na preparação para a vida adulta. Em decorrência dessa compreensão, o currículo é organizado por meio de conteúdos típicos do ensino fundamental e os professores lotam as crianças de exercícios gráficos repetitivos e mecânicos, muitas vezes, em livros ou apostilas. Há uma forte ênfase na cópia, no tradicional “tirar do quadro” e na alfabetização. É nítida nessa concepção a ideia de que uma criança não pode aprender sem a mediação direta de um professor.

Na segunda concepção, denominada por Kramer, de *romântica*, a educação infantil é centrada na criança e seu objetivo é acompanhar o desenvolvimento infantil, entendido como algo natural e espontâneo. Apesar dessa concepção não ser a predominante, ainda é muito presente nos meios educacionais e, na nossa opinião, é a que mais cresce entre os professores da educação infantil. Os profissionais que adotam essa concepção idealizam e romantizam a criança, o que muitas vezes, chega a lembrar aquilo que Ariès (1985) cunhou como “sentimento de paparicação”. Enquanto que na concepção anterior o adulto era tido como detentor do conhecimento e a criança a receptora, nessa concepção, as coisas se invertem. A criança é tida como naturalmente “rica”, “poderosa”, “competente” e, por isso pode aprender tudo sozinha ou em interação com o ambiente, sem a necessidade de uma intervenção mais direta do professor, ao qual cabe, acompanhar e respeitar os desejos, interesses e necessidades das crianças, sem guiar o processo de aprendizagem. É nítida nessa concepção a ideia de que a criança deve aprender sozinha e de que ensinar é um ato de violência contra a criança,

Uma prática pedagógica de educação infantil baseada na imposição de tarefas e no treino excessivo pode gerar submissão, medo e subalternidade. Por outro lado, uma prática

baseada no espontaneísmo, sem a necessária mediação do adulto pode levar à alienação infantil.

Concordamos com Vigotski (1926/1033) que a atividade do processo educativo requer a presença de três componentes básicos: o aluno, o professor e o meio existente entre eles. No dizer de Vigotski: “O processo educativo, portanto, é tri lateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (p, 79). Todos eles têm, portanto, igualmente importância, não havendo nada passivo ou inativo. Nesse sentido, consideramos que é um reducionismo atribuir a um desses elementos uma importância maior em detrimento do outro.

De outro modo, apesar das dificuldades para a implementação dessa concepção, pensamos que os cursos de formação continuada para professores de educação infantil, fundamentados em uma teoria que lhes possibilite compreender o trabalho pedagógico como um ambiente de formação humana de crianças para uma nova sociedade, podem contribuir para a consolidação dessa concepção. É isso demonstramos neste estudo que tem por objetivo analisar e debater como um curso de formação continuada fundamentado em uma teoria crítica pode contribuir para uma educação infantil emancipadora.

Método

Participantes

Participaram deste estudo, 04 (quatro) professoras de educação infantil de dois municípios paraenses, que participaram no ano de 2014 do curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, sendo 02 (duas) professoras ligadas à rede pública do município de Ananindeua – Pará e 02 (duas) professoras ligadas à rede pública do município de Castanhal – Pará. Para manter o anonimato das escolas e das professoras, denominaremos as escolas de escola A e escola B e utilizaremos números para identificar as respectivas professoras. Desse modo, as professoras ligadas à rede municipal de Ananindeua receberam a numeração de 1 a 2 e as professoras ligadas à rede municipal de Castanhal receberam a numeração de 3 a 4. Todas as quatro professoras eram pedagogas, sendo que duas delas possuíam especialização em psicopedagogia. Duas professoras haviam realizado a formação inicial em universidades públicas e duas em instituições particulares.

Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado com professores participantes do “Curso de Aperfeiçoamento em Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, em convênio com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação dentre os anos de 2012 a 2016.

O curso tinha como público alvo, professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino dos municípios brasileiros e era ofertado por meio de atividades coletivas presenciais, totalizando uma carga horária de 180h, dividido em dois módulos intitulados, respectivamente: “Infâncias e educação infantil”, com carga horária de 60h e “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, com carga horária de 120 horas.

Certas da essencialidade da teoria no processo de formação inicial e continuada de professores, uma de nós, autora deste estudo, ao receber do Ministério da Educação a proposta de ementa dos dois módulos que compunham o curso, juntamente com o grupo de pesquisa que coordena, tomou a decisão de organizá-lo tendo como referência básica a teoria histórico-cultural, por razões já explicitadas neste texto. Elegemos então o tema “educação infantil humanizadora” como eixo do curso e organizamos todas as disciplinas, seis ao total, formando um todo lógico e coerente, que possibilitasse aos/as professores/as em formação, a compreensão da natureza e especificidade do trabalho pedagógico da educação infantil. O módulo I – “Infâncias e educação infantil”, com carga horária de 60h, era formado por duas disciplinas e suas respectivas carga horária: “História da infância e políticas públicas para a Educação Infantil” (15h) e “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o trabalho docente em creches e pré-escolas” (45h) e o módulo II – “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, com carga horária de 120 horas, era formado por quatro disciplinas e suas respectivas carga horária: “Proposta pedagógica e currículo da Educação Infantil” (45 h), “Documentação pedagógica” (30h) “Espaços, tempos, relações e atividades na Educação Infantil” (30h) e “Relatos de práticas” (15h).

O curso foi ofertado em nove municípios paraenses, tendo como participantes cerca de 400 profissionais da educação infantil, entre gestores, técnicos e professores. Destes, cerca de 300 profissionais atuavam na pré-escola.

Procedimentos da coleta de informações

A coleta de informações foi realizada por meio da utilização de um questionário elaborado e aplicado pelas pesquisadoras às quatro professoras participantes, durante os meses de setembro e outubro de 2014. O questionário era composto de quatro questões abertas, sendo que duas visavam investigar a concepção de educação infantil que as professoras tinham antes de participar do curso e duas, as concepção de educação infantil que as professoras tinham após a participação no curso. As questões que visavam investigar a concepção anterior ao curso eram as seguintes: Questão 1. Como você concebia a educação infantil antes de sua participação no curso? Questão 2. Como era sua prática pedagógica como professora de educação infantil antes de sua entrada no curso? As questões que visavam investigar se o curso produziu uma mudança na concepção de educação infantil das professoras eram as seguintes: Questão 3- Você percebe que houve mudança na sua maneira de conceber a educação infantil antes e depois do curso? Se sim. Como você concebe a educação infantil, agora, após a sua participação no curso de aperfeiçoamento em educação infantil? Questão 4. Como você organiza, agora, a sua prática, a partir dessa nova concepção de educação infantil?

Resultados e discussão

As respostas às perguntas do questionário foram transcritas e organizadas em 04 (quatro) categorias: 1. A concepção de educação infantil das professoras antes do curso; 2. A prática pedagógica das professoras antes do curso; 3. A concepção de educação infantil das professoras após o curso; 2. A prática pedagógica das professoras após o curso

Concepção de educação infantil antes da participação no curso

A primeira pergunta formulada às professoras diz respeito à concepção de educação infantil que elas tinham antes da participação no curso de aperfeiçoamento. Dentre as quatro professoras, três responderam que compreendiam a educação infantil como uma preparação para o ensino fundamental. Uma afirmou que antes do curso, pensava que o objetivo da educação infantil era cuidar e organizar brincadeiras diversas com as crianças. As quatro professoras afirmaram que não gostavam de atuar na educação infantil e que realizavam o seu trabalho pensando em migrar, posteriormente, para o ensino fundamental, pois lá sabiam qual era o trabalho que deveriam realizar.

Prática pedagógica das professoras antes da participação no curso

Ao serem perguntadas como eram suas práticas, antes de participarem do curso de aperfeiçoamento, todas as quatro professoras afirmaram que não compreendiam o trabalho que realizavam e suas práticas eram geralmente baseadas em atividades tiradas de livros didáticos ou criadas por elas, mas sem saber muito bem para que as realizavam. Duas das quatro professoras afirmaram que tinham atuado, anteriormente, no ensino fundamental e organizavam o trabalho pedagógico na educação infantil da mesma forma que organizavam nessa etapa da educação básica, com lições para tirar do quadro, cópias, atividades de reconhecimento de letras do alfabeto e dever de casa, entre outros

A professora 2 respondeu que não planejava o trabalho a ser realizado com as crianças. Ao chegar à escola, perguntava o que as crianças estavam com vontade de fazer e organizava essas atividades. A professora 4 respondeu que organizava as suas práticas por meio de aulas a serem dadas as crianças sobre letras, números, cores e coordenadora motora fina.

Concepção de educação infantil após a participação no curso

No que tange à questão 3, se as professoras perceberam mudanças na maneira de conceber a educação infantil antes e depois do curso?, as quatro professoras responderam de forma bem diferenciada, mas em todas as falas percebemos que houve mudança na concepção de educação infantil. As quatro professoras afirmaram que a principal mudança foi compreenderem que a educação infantil é diferente do ensino fundamental e que a forma de organizarem o trabalho pedagógico na educação infantil é peculiar.

Compreendi que a educação infantil tem por objetivo desenvolver a criança, humanizar a criança, como bem vimos nas disciplinas. Eu não tinha noção de que tinha essa reponsabilidade. Achaca que meu papel era dar folha para a criança fazer atividade e deixa o tempo passar. (Professora 3)

Apreendi que o objetivo da educação infantil é humanizar a criança. Mas o que é humanizar? É promover o desenvolvimento integral da criança. Como eu faço isso? Organizando o ambiente pra criança aprender. (Professora 2)

Duas professoras responderam que no curso aprenderam que a educação infantil tem um currículo e em que consiste esse currículo de acordo com que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Eu não sabia que a educação infantil tinha currículo e que currículo é o encontro da criança com tudo o que os produziram, chamado cultura. Eu achava que eu devia ensinar as letras, os números, as cores. No curso estudei as Diretrizes Curriculares e agora sei que a educação infantil tem um currículo. Agora sei que eu devo aproveitar tudo o que as crianças já sabem quando chegam na escola e ampliar os seus conhecimentos e saberes. (Professora 1)

Todas afirmaram que o curso ensejou mudanças profundas na maneira como compreendiam a educação infantil e que agora não têm mais interesse em saírem da educação infantil e atuarem como docentes no ensino fundamental.

Prática pedagógica das professoras após a participação no curso

Ao serem perguntadas sobre quais foram as principais mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas após participarem do curso, as quatro professoras responderam que compreenderam que o trabalho pedagógico na educação infantil é peculiar, diferente do ensino fundamental.

Eu agora sei como fazer o meu trabalho. Aprendi a planejar, organizar vivências com as crianças, refletir sobre o trabalho que realizo com elas. Agora organizo o tempo, o espaço, as brincadeiras com as crianças. Trago mapas, globos, livros, revistas, brinquedos, sucatas, folhas. (Professora 4)

As quatro professoras afirmaram que após a participação no curso organizavam o seu trabalho pedagógico de modo diferente, desde o planejamento das atividades, a maneira de organização do espaço, tempos relações, até a documentação do trabalho realizado com as crianças.

É incrível como um curso muda a cabeça da gente. Eu não dava valor pro meu trabalho. Não registrava o que eu fazia. Não refletia sobre o que eu fazia. Agora eu entendo tudo diferente. Eu anoto tudo, eu tiro foto, eu guardo tudo. (Professora 1)

Discussão

Pelos resultados aqui apresentados, podemos verificar as mudanças ocorridas nas concepções acerca da educação infantil e nas práticas pedagógicas das quatro professoras que participaram do estudo.

Constatamos que todas as professoras participantes do estudo não conheciam a concepção de educação infantil construída no nosso país, nas últimas décadas, e que tem por objetivo intervir no processo de formação humana da criança de zero até seis anos de idade, fazendo do ambiente da educação infantil um lugar para a criança viver a sua infância.

Percebemos que como a professoras não conheciam essa área específica da ciência, em termos de objetivos e, por isso, em sua maioria, organizavam seus trabalhos pedagógicos nos moldes do ensino fundamental, o que tem sido comum no Brasil, em virtude da história da educação das crianças pequenas ser ainda muito recente.

Ao participarem do curso, as professoras modificaram suas concepções que as possibilitaram uma melhor compreensão dos fins da educação infantil e da forma de organizar o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica. Além disso, ao planejarem, organizarem vivências com as crianças, documentarem e refletirem sobre o trabalho que realizavam também aprenderam a fazer a teoria, tornando-se intelectuais de suas próprias práticas.

É nesse sentido que se insere este texto que se propôs analisar contribuições da teoria histórico-cultural para a implementação da obrigatoriedade da pré-escola. Esse intento se justifica pelo fato dessa abordagem teórica ter se constituído, nos últimos anos, em diversos países, como uma referência importante para educação e de modo particular para educação infantil.

O projeto de formação continuada de professores aqui relatado e analisado, é uma experiência pequena, simples, mas sinaliza um caminho. O objetivo deste estudo não nos permitiu discutir o papel que a teoria histórico-cultural cumpriu como fundamento deste curso, o que será objeto de estudos posteriores. Mas concluímos que se quisermos formar professores críticos, precisamos implementar no Brasil, um forte e amplo programa de formação continuada professores com solidez teórico-prática, que possibilite ao/à professor/a da educação infantil compreender o seu papel como organizador do ambiente educativo que possibilitará à criança da educação infantil formar as suas qualidades humanas.

Neste estudo, vimos como uma sólida formação teórico-prática, da forma como ocorreu no curso de aperfeiçoamento em educação infantil “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na educação infantil”, fundamentado na teoria histórico-

cultural, oferece elementos que permitem aos professores da educação infantil compreenderem a complexidade do ensinar e do aprender, na perspectiva da construção de uma escola da infância que garanta à criança o direito de ser criança e de viver a sua infância.

Referências

AQUINO, Lígia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e das infâncias. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353> Acessado em 19 de junho de 2016.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 01, de 7 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

_____. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos i e vii do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. In: *Revista Retratos da Escola*, v.4, n.7, p. 299-311, Brasília, jul-dez.2010.

_____. Educação infantil: políticas e identidade. In: *Revista Retratos da Escola*, v.5, n.9, p. 217-228, Brasília, jul-dez.2011.

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 4ª ed., 1982.

MARTINS, L.M. “O legado do século XX para a formação de professores.” In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. (Orgs.) Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Autêntica. 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de e SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. Revista Educação, Ano 28, nº 2 (56). Porto Alegre: PUC/RS, 2005

_____. *Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões*. In: SOUZA, Gizele (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Livia Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. In: *Revista Retratos da escola*, v.5, n.9, p. 245-262, Brasília, jul-dez.2011a.

_____. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Adriana. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte (MG): Fino Traço, 2011, p. 261-284.

_____. & OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ATO COMPARTILHADO POR SUJEITOS COLETIVOS DE UMA ESCOLA INFANTIL DO MEIO RURAL²⁴¹

Maria Natalina Mendes Freitas
mnfreitas@yahoo.com.br
UFPA

Carmeci dos Reis Viana
carmeci.viana@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O presente trabalho aborda acerca de resultados obtidos em pesquisa realizada em uma escola infantil de um município do nordeste do Pará, de caráter qualitativa, que teve como objetivo central refletir sobre a importância da gestão democrática para o exercício pleno de todos os sujeitos que efetivamente constroem a escola infantil do meio rural. Para tanto, as reflexões se concentram nas ações desenvolvidas por uma professora e a participação da família no processo de democratização do fazer educação no meio rural no contexto contemporâneo. Com base no levantamento bibliográfico realizado, observou-se que ao tratar da gestão democrática escolar, uma boa parte das pesquisas focam seus estudos no ensino fundamental e médio, o que demonstra a necessidade de pesquisar a gestão escolar na escola de educação infantil seja no espaço urbano, seja no espaço rural. Os resultados enfatizam que desenvolver a gestão democrática em uma escola infantil do meio rural como em qualquer espaço educativo requer postura ética, o que desafia pais, educadores e toda a comunidade escolar a ter como instrumento participativo o diálogo, exercício que deverá permear todo o processo de construção coletiva no aprofundamento de boas práticas no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática Participativa; Trabalho Coletivo; Educação Infantil; Escola rural no Pará.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda acerca de resultados obtidos em pesquisa realizada em uma escola infantil de um município do nordeste do Pará, de caráter qualitativa, que teve como objetivo central refletir sobre a importância da gestão democrática para o exercício pleno de todos os sujeitos que efetivamente constroem a escola infantil do meio rural. Como orienta Paschoal Lemme²⁴²,

É preciso não esquecer nunca o preceito de que somente numa sociedade verdadeiramente democrática será possível o florescimento de uma escola democrática e popular, que satisfaça a todas as legítimas aspirações do povo e de seus professores e educadores (LEMME, 1988, p. 17).

²⁴¹ Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA - mnfreitas@yahoo.com.br
Carmeci dos Reis Viana – UFPA - carmeci.viana@hotmail.com

²⁴² Entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan, Publicada em março de 1988.

O pensamento deste intelectual do século XX continua muito atual, especialmente pelo momento em que vivemos em nosso país, de tentativa de cerceamento de nossos direitos. Todos sabem que não basta instalar escolas públicas no meio rural somente para atender aos reclamos de uma sociedade. Faz-se necessário, garantir não só o atendimento à todas as crianças, mas garantir principalmente que elas aprendam, com vontade e prazer de aprender e isso só é possível se o trabalho do gestor estimular a participação de todos: pais, educadores, comunidades e outras lideranças por meio de tomadas de decisões coletivas.

Ao partilhar a gestão, a escola de educação infantil rural finca raízes e começa a tecer e fortalecer a teia que transforma vinte ou trinta indivíduos isolados em uma equipe. E assim, vai conquistando aos poucos, autonomia para definir seu projeto. O que deve ficar claro, é que, as aspirações e os sonhos devem contribuir para o desenvolvimento das crianças e sua aprendizagem. Para tanto, é preciso valorizar as opiniões trazidas pelos pais, mães e comunidades, de forma que cada um possa contar com o apoio de uns para com os outros e com a direção do espaço educativo.

Realizar, portanto, uma gestão democrática, significa acreditar que juntos todos tem mais chances de encontrar caminhos que lhes venham atender aos anseios da sociedade e da escola de educação infantil do meio rural de modo especial.

Acreditamos que o papel do professor e coordenador pedagógico da escola infantil rural, não é só preencher papéis e encaminhar suprimentos de recursos humanos e materiais, muito pelo contrário, para nós a função destes sujeitos pedagógicos, deve ser o de grande articulador das ações que envolvem toda a escola infantil rural e que mantêm o ânimo de todos os envolvidos na construção do trabalho educativo desencadeado neste espaço onde acontece a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. É nesse percurso que todos os sujeitos envolvidos avançam na conquista da cidadania, possibilitando alicerçar parcerias que visem contribuir com o fazer de todos numa gestão compartilhada.

Nessa perspectiva, a pesquisa é de cunho qualitativo, haja vista que “A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados” (MARTINS, 2004, p. 289). Este tipo de investigação possibilita a valorização de todos/as os/as envolvidos/as na investigação respeitando as peculiaridades dos sujeitos, bem como da pesquisadora e do pesquisador. Foram sujeitos desta investigação, a docente titular da classe, o coordenador pedagógico e as famílias que residem na comunidade.

Para desenvolvermos a pesquisa, recorreremos primeiramente a revisão bibliográfica a respeito da temática, em seguida estruturamos a pesquisa de campo através de dois movimentos: acompanhamento das atividades do dia a dia desenvolvida pela professora e seus educandos e realização de entrevistas semiestruturada com a professora, o coordenador pedagógico e as famílias da localidade *lócus* da pesquisa.

Fundamentamos em diferentes aportes teóricos, tais como, Douglas (2007), Paro (2000), Santos (2001), Chiavenato (1996), entre outros, que concebem a gestão democrática como algo imprescindível para a melhoria do ensino público, faremos uma reflexão no contexto de democracia tendo a escola como *lócus* da gestão participativa. Neste sentido a problemática da pesquisa refere-se: como acontece o trabalho coletivo numa gestão democrática participativa de uma escola infantil rural? Como organizar a gestão participativa na escola infantil do meio rural? De que maneiras as relações interpessoais de pais e gestores são capazes de influenciar a democracia no contexto educacional rural?

O artigo está estruturado em três eixos de discussões: 1) o trabalho coletivo na gestão participativa; 2) a questão da família no contexto de emancipação, controle e gestão autônoma na e/ou da escola infantil rural; e 3) o planejamento: um compromisso com a ação educativa.

2 O TRABALHO COLETIVO NA GESTÃO PARTICIPATIVA

A toda hora rola uma história
Que é preciso estar atento
A todo instante rola um movimento
Que muda os rumos dos ventos
Quem sabe remar não estranha
Vem chegando a luz de um novo dia
O jeito é criar um novo samba
Sem rasgar a velha fantasia
(Paulinho da Viola)

Os versos de Paulinho da Viola, nos ajuda a refletir sobre o movimento marcado pela transitoriedade, pela incompletude do fazer de um trabalho coletivo. Isto porque, o trabalho coletivo, articula os diversos segmentos de uma escola infantil, no sentido de traçar e sustentar a ação do espaço escolar em torno de um projeto que se deseja. O trabalho coletivo é condição indispensável para que as atividades a serem desenvolvidas sejam devidamente planejadas e avaliadas e tenha como mediador desse processo, o coordenador pedagógico, no

caso da escola pesquisada, a professora, por ser a única responsável por todo o trabalho a ser desenvolvida na referida escola do meio rural.

O trabalho coletivo de uma escola infantil rural, depende da ousadia de seus sujeitos, partindo acima de tudo da persistência e predisposição do professor que atua neste espaço. Não vale mais apresentar um conjunto de páginas impressas e bem bonitas, o que vale é permitir o exercício do confronto de ideias, ajudando a organizar o pensamento, reafirmar ou modificar posições.

A intenção entre os participantes de uma escola de educação infantil do meio rural, não é só o “estar juntos”, trocar ideias ou dividir tarefas, mas também “enfrentar dificuldades e superar divergências, pois essa relação é que permite ampliar a visão dos sujeitos, entabularem negociações e articular ações”, como bem expressa a professora participante da pesquisa. Compreendemos que o trabalho coletivo deve articular e dialogar com os diversos segmentos de uma comunidade escolar, pois é esse movimento que sustenta a ação da unidade escolar em torno de um projeto pedagógico.

Esse exercício é fundamental para alimentar uma prática mais consistente, pois exige a reflexão coletiva, com apoio teórico/prático a fim de que todos percebam as relações entre a educação, naquele espaço de educação infantil, seja na cidade, no meio rural, região, estado, país, continente... E assim, ampliar gradativamente os horizontes do educador enquanto cidadão e, ao mesmo tempo, fortalecer uma atuação educativa mais competente.

Indubitavelmente, que as contribuições de cada participante, alimentadas pela reflexão coletiva torna-se condição fundamental para a organização das atividades que, serão desenvolvidas em sala de aula, o que exige planejamento e avaliação permanente deste fazer educativo por todos que compõem a comunidade escolar.

O trabalho coletivo na escola investigada, só foi possível, graças a habilidade da professora, que por não residir na comunidade rural, via seu trabalho não avançar e essa percepção a fez envolver as famílias para debater o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Como enfatiza Vasconcelos em entrevista

A atitude docente transformadora é aquela onde, ao mesmo tempo em que se engaja na luta pela transformação maior da sociedade e da educação, engaja-se na luta no seu território, no seu cotidiano [...] sendo que, em alguns espaços, só mesmo ele pode atuar (VASCONCELLOS, 1988, Pp. 17).

E foi o que fez a professora, isolada e sem apoio da escola polo, lançou-se ao desafio de envolver a comunidade, ganhando a aprovação destes e tornando-os companheiros de uma caminhada. Com tão bem expressa João Cabral de Mello Neto no poema “Tecendo amanhã”

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galos,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos

3 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para muitos o importante é que as crianças frequentem as aulas todos os dias e façam seu dever de casa, ou seja, tem a erroneamente expectativa de que isso é suficiente. Não há clara compreensão que a família é importante no processo de aprendizagem e que o interesse pelo aprendizado se configura, na educação, como estímulo.

É preciso termos clareza de que, embora a família exerça papel fundamental no desenvolvimento das crianças, ela não pode ser considerada única responsável por seu sucesso ou fracasso escolar. É indiscutível que uma educação de qualidade precisa ter o envolvimento da família e do Estado e que sem esta parceria perde-se uma ferramenta importante para o aprimoramento da educação.

Cabe a família a responsabilidade de socialização da criança, a inclusão desta no mundo cultural através do ensino não só da língua de origem como dos símbolos e das regras para que a mesma viva em sociedade. Cabe também à família o cuidar e o educar da criança.

Na verdade, as primeiras regras são trabalhadas pela família de maneira a adequar a criança para a sociedade como um cidadão, fazendo com que a mesma possa fazer parte de um grupo social como um todo sempre mantendo sua individualidade, sem que precise se excluir. Douglas (2007) sintetiza que a instituição familiar é primordial no processo de educar e que sua participação no processo confere identidade às crianças.

A educação integral precisa de um trabalho conjunto de diferentes instituições, entre elas a família, igreja e a escola. Cabe à família a colaboração e o envolvimento nas práticas

pedagógicas da escola, por sua vez é preciso que a escola crie e assegure espaços que possam ajudar a manter esta participação.

Paro (2000) afirma que o fato da escola ter funções específicas não a isenta de levar em conta a continuidade entre a educação familiar e a escolar; a família tem o dever de contribuir com o desenvolvimento da criança, pois mesmo autor orienta que ela deve apresentar à criança métodos de aprendizagem e conhecimento antes mesmo da idade escolar, ensinando limites, hábitos de higiene e a noção do que é certo e errado, ou seja, consiste a família o papel da formação inicial das crianças, pois quando estas forem inseridas no contexto escolar o educador poderá desenvolver trabalho eficaz e diversificado no bojo educacional. É válido ressaltar que mesmo após a inserção da criança no ambiente escolar a família deve acompanhar o processo de perto de modo que seja sujeito participante em todo ciclo educacional.

Cabe à família despertar o gosto pelo saber, afinal as crianças passam mais tempo em casa do que na escola, logo podemos perguntar, será que quatro horas são suficientes para que a criança desenvolva suas habilidades? Será que a escola tem a responsabilidade total para os problemas que temos na educação e na sociedade? Será que educação se faz isolada? Compreendemos que tais indagações são válidas para o processo reflexivo no que concerne os papéis assumidos por famílias e escolas ante a educação e a culpabilização do aprendizado (fracasso ou sucesso escolar).

A importância de se ter famílias em parceria com a escola é primordial, pois quando um aluno apresenta dificuldades e o problema estiver com ele, a escola deverá utilizar mecanismos capazes de sanar e/ou amenizar o problema, porém se a dificuldade está na família as barreiras serão maiores, pois haverá necessidade de um grupo maior de agentes envolvidos para que a educação se desenvolva o que pode ocasionar divergências e/ou conflitos entre a educação escolar e a familiar.

Portanto, educar não é dever somente da escola, não é tarefa fácil, exige muito esforço, paciência e tranquilidade, exige saber ouvir, mas também calar quando é preciso, a família deve compreender que crianças e jovens têm direitos que os amparam, mas também estão acompanhados de deveres. Sendo assim, devem ser respeitados e devem respeitar também, todos esses questionamentos e mecanismos de aproximação de escola e família nos mostra que quando se trata de educar não existe fórmula nem receita, é algo que pode ser considerado complexo, mas se desenvolvido em parceria torna-se significativo.

Segundo Freire (2011) “A mudança é uma constatação natural e da história” as famílias devem caminhar o tempo todo o desenvolvimento dos filhos, independente de sua série, ou seja, é dentro dessa conjuntura que está a família e a escola, tentam encontrar caminhos em meio a esse emaranhado de escolhas, e que esses novos contextos sociais, econômicos e culturais que a sociedade impõe e que não é tarefa fácil.

4 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA. QUAL O PAPEL DA ESCOLA PARA QUE ISTO ACONTEÇA?

O processo democrático nas escolas acontece também através da participação familiar e da comunidade que cerca a escola, conforme a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96 em seu artigo 2º descreve a educação como responsabilidade da família e do Estado, sendo assim essa “parceria” é imprescindível para que a educação seja cada vez mais integradora, podendo assim educar para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A família pode ter participação ativa e permanente como membro de associações de pais e mestres, comissões de trabalhos escolares, conselhos escolares ou ate mesmo como membros de associações comunitárias, sempre procurando dialogar com o corpo docente da escola de maneira a encontrar soluções para os problemas do cotidiano, auxiliando sempre que possível para que estas aplicações sejam implantadas no ambiente escolar.

Muitas vezes achamos que a família não tem muito interesse em participar da vida escolar dos filhos e normalmente acaba passando toda esta responsabilidade para a escola, mas alguns fatores contribuem para que isto aconteça como: 1) falta de tempo de alguns pais, 2) criação de um currículo escolar que possa incluir os pais como membros participativos da escola.

A escola e os pais acabam por vezes não se preocupando em construir mecanismos que os aproximem, isso acaba fragmentando o desenvolvimento escolar das crianças, pois as mesmas sem acompanhamento da família normalmente se sentem desestimuladas para irem à escola, ou a escola acaba “excluindo” a participação dos familiares no âmbito escolar, o que acaba gerando um conflito entre família e escola.

Paro (2000) já dizia que a falta de habilidade e incentivo dos pais nos estudos de seus filhos influenciam diretamente no comportamento dos mesmos dentro da escola. Como muitos pais não davam muita importância em matricular seus filhos nas escolas, a lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, altera o artigo 6º da LDB nº 9394/96, no qual considera dever

dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula de menores (a partir de 4 anos) na educação básica, obrigando-os desta forma a inserir a criança no contexto escolar.

É necessário que as escolas tenham uma proximidade com a comunidade para que sejam capazes de contribuir com a participação da família dentro das escolas, é preciso também que a escola tenha espaços para promover ações que favoreçam a socialização entre os familiares dos alunos, os educadores, a população do entorno da escola e os próprios alunos, abrindo as portas da escola para atividades que busquem aproximar toda a comunidade escolar. E para que haja essa integração entre família, escola, aluno e comunidade são necessários que a escola tenha projetos como: inglês da família, e programas como: o Bolsa Família e Escola da Família, entre outros que possa atender a essas demandas. A escola deve montar esse planejamento e organização na Jornada Pedagógica, onde poderão ajustar o calendário do ano letivo de acordo com as possibilidades de integração, além de poderem organizar o currículo, de maneira que fique diversificado e integrador.

O papel da escola é tentar buscar dentro das políticas públicas soluções que possam amparar legalmente essa integração entre a escola e família, e tornar esse vínculo mais conciso e inclusivo, pois a escola tem que organizar o seu currículo conforme a realidade de seus alunos e de sua comunidade, não só transferindo o “saber”, mas lhe ensinando o porquê aprender. Conforme LDB Nº 9.394/96 artigo 3º inciso II a escola deve ter em seu currículo a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e esse conjunto de ensinamentos ajudarão não só o aluno, mas sua família como um todo, pois os mesmos caminharão juntos e irão poder dialogar sobre os assuntos da escola.

5 O PLANEJAMENTO: UM COMPROMISSO COM A AÇÃO EDUCATIVA

O planejamento da ação educativa para a Educação Infantil requer uma organização competente pedagogicamente, na perspectiva de modificar algumas ambiguidades existentes nos espaços educativos que atendem as crianças de 0 a 5 anos.

Em boa parte das escolas infantis que temos observado, mostra-nos que, como os planos não são instrumentais e úteis ao fazer docente, alguns profissionais norteiam suas práticas por listagem de programas, onde os conteúdos ou temas devem ser aprendidos pelas crianças com requisitos básicos para as séries posteriores. Essa visão atrofia o pensar de alguns educadores, que por não refletirem com os outros e com os fatos do mundo, reduzem

sua ação docente às práticas vazias e sem significado por prenderem-se em retalhos da realidade ou programas de manuais didáticos.

Infelizmente, esta é uma realidade observada em algumas práticas cotidianas, pois ainda há educadores que por comodismo ou conveniência, abrem mão de seu direito de pensar e construir o seu próprio fazer docente e optam por ações vazias, improvisadas ou rotineiras, que atestam o pouco valor atribuído ao ato educativo e aos sujeitos, que interagem na busca do saber sistematizado. Neste sentido, o profissional estará negando ao pequeno cidadão o seu direito ao ensino de qualidade.

A ausência de planejamento denota falta de espírito crítico e descompromisso, ao desenvolvermos ações inconsequentes ou trabalhos desligados da realidade e do contexto sócio histórico cultural da criança.

Com as observações das ações pedagógicas desenvolvidas pela docente, foi possível perceber que as ações e práticas não se limitam ao espaço de sala de aula, uma vez que as atividades planejadas são reveladoras do diálogo contínuo da educadora com o coletivo das famílias, pois as crianças, em sua maioria, são pertencentes de famílias de agricultores, pescadores e marisqueiros, e é deste diálogo que o planejamento vem sendo organizado dando espaço para ensinar conteúdo enriquecidos de suas vivências e experiências, neste sentido há uma exigência a mais sobre o educador, pois o compromisso com a educação das crianças se avoluma, daí a necessidade da escuta destas famílias para pensar um planejamento que atenda as especificidade da comunidade partindo de suas experiências e vivências, como enfatizou uma mãe: “ a partir do trabalho desta professora que nos chama para discutir o que vai ensinar, falando da nossa realidade, vi meus filhos mais entusiasmados em aprender”, essa tem sido a dinâmica da professora no sentido de promover eficácia no aprendizado.

Este diferencial do fazer docente no meio rural, demonstra ser possível na ação pedagógica exercitar uma gestão partilhada no processo da aprendizagem das crianças se esta for ação partilhada com os sujeitos que compõem a cartografia do espaço escolar, seja pais, coordenador pedagógico, diretor, professores entre outros que estão adjacentes à escola do meio rural.

Compreendemos que estas são práticas importantes, mas destacamos que o processo de criatividade desenvolvida pelas crianças que é fascinante, pois têm uma facilidade para criar possibilidades, histórias e sonhos, fato percebido nos momentos de brincar com elas, neste sentido, Cunha (1977) enfatiza que a criatividade não está ligada necessariamente a inovação, mas no modo como ela se concretiza dando visibilidade as ideias e no

amadurecimento destas de modo que seja capaz de evoluir para um processo de compreensão inconsciente e automático, como afirma a autora. Sob esta mesma perspectiva Campos e Lima (2010) asseguram que o cotidiano não é só repetição e reprodução, mas reconstrução das práticas sociais, o que nos faz perceber que não só a criatividade da criança está em foco, mas também as da professora em sua maneira de atribuir condições para o desenvolvimento de hipóteses que corroborem para essas práticas, que nesta faixa etária se tornam comuns. Enfim, essa é uma questão que precisa ser reforçado no processo de formação de professores e gestores para que possam ganhar consistência nos momentos de atuação do cotidiano escolar.

É de fundamental importância que as diferenças sociais e culturais sejam respeitadas e que as particularidades do contexto escolar não sejam negligenciadas, pois o olhar atento do professor associado ao processo de autonomia que este dá a criança corroboram positivamente para sua construção social.

Pensar o planejamento educacional é ponderar sobre como se tem traduzido na prática a ação docente, pois é no ambiente de ação que se coloca em prática as teorias aprendidas na academia, pois é o momento em que as teorias se consolidam em forma de ação, pois o processo de planejamento se materializa como um laboratório no qual medidas e ações são observadas para que somem o acervo formativo e contribua para a prática que será aplicada materialmente no cotidiano escolar, ideia que deveria ser reverberada no planejamento educacional.

Acreditando que a escola é institucionalmente um produtor de identidades e que o (a) professor (a) a partir de suas práticas e concepções pode influenciar os sujeitos em formação pela maneira como instrumentaliza o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, planejar é um ato que coloca o professor como mediador do processo de ensinar e aprender entre as crianças da escola infantil.

Neste sentido, apontamos que as instituições de ensino em parceria com os docentes devem, por certo, estar preocupados em promover um planejamento sistemático de saberes que abarquem a realidade cotidiana dos indivíduos a fim de promover a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Oferecer condições, ao educador, de modo que tenha possibilidades de mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como a capacidade de articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, tendo a perspicácia de perceber as teorias ali implícitas. E desta forma articular teoria e práxis educativa garantindo então a construção e

emancipação de sujeitos críticos e autônomos, mediado pelo exercício de uma gestão democrática participativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto desta investigação, ainda tem sido pouco explorado na educação infantil, exigindo novos estudos e aportes teóricos focados para este nível de ensino. O trabalho pedagógico ofertado para a educação infantil, deve primar pela qualidade, desejo expresso por todos os sujeitos que atuam na educação básica desta país. E, quando se trata da educação no meio rural, temos muito o que avançar.

Apesar de todos os esforços envidados nas duas últimas décadas, não tem sido fácil exercitar a gestão democrática na escola do meio rural, visto que a mesma, sempre está ligada por outra escola, denominada escola polo, que responde por todas as questões administrativas de uma dada região do município. Como na maioria dos casos, a escola investigada, conta apenas com uma professora e um coordenador pedagógico que se torna o elo entre a escola polo e a escola anexa, que neste caso é uma escola de educação infantil, e que, pela quantidade de crianças que recebe, em média seis a nove crianças, de 4 e 5 anos de idade, acabam fazendo parte de uma classe multisseriada, presença marcante no meio rural brasileiro.

Apesar da precarização em que muitas escolas do meio rural brasileiro se encontram, vimos que pelo esforço da professora e coordenador pedagógico, é possível viver de fato uma gestão compartilhada, onde o trabalho coletivo se expressa em todas as atividades propostas pela escola.

O envolvimento da professora, do coordenador pedagógico e das famílias nas tomadas de decisões vão desde a gestão administrativa até a organização do trabalho pedagógico, este, viabilizado por um planejamento que de fato expressa as vivências das crianças e de sua comunidade. Acreditamos que este exercício da “escuta sensível” entre as crianças, as famílias e a comunidade possibilita perceber que o ponto de partida e de chegada da ação pedagógica de uma escola deve estar centrada na aprendizagem das crianças.

Se não houver esta compreensão por parte do gestor, não será possível uma gestão democrática de fato e de direito, pois o trabalho coletivo deve propiciar o envolvimento de todos, e isso, é fundamental para a melhoria da qualidade na escola infantil do meio rural.

Para haver aprendizagem, é preciso organizar conteúdos significativos tanto para quem vai aprender, como para quem vai ensinar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BORGHI, Bautista Quintino. As escolas infantis como serviço de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, p. 97-118, 1998.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8.069 de 13/07/1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Aprovado em 11/11/2009.

CUNHA, Rose Maria Maron da. **Criatividade e processos cognitivos: um estudo teórico**. Petropolis, RJ.: Vozes, 1977.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. Série Cadernos de Gestão.

Neto, João Cabral de Melo. **Tecendo a Manhã**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

PARO Vitor Henrique, **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil: com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; Muller, Fernanda & REDIN, Marita Martins. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação. 2007.

SANTOS, Antônio Raimundo dos [et al]. **Gestão do Conhecimento**: uma experiência para o sucesso. Curitiba: Champagnat, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad. 2002.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula.** Entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan, março de 1988. Disponível em: <<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2016.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ARTMED, p. 49-61, 1998.

Sítios visitados:

<http://www.scielo.br>

<http://www.paschoallemme.com.br>.

IMPLICAÇÕES DE UM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNDAMENTADO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS CURSISTAS

Ana Paula Melo de Araújo
ana.paula_ma@hotmail.com
UFPA

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa
leilane FAGUNDES@hotmail.com
UFPA

Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas
liviadeseixas@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O estudo discute sobre implicações conceituais e práticas na execução do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil participantes de um curso de aperfeiçoamento fundamentado na teoria histórico-cultural. No âmbito da educação infantil, cabe ao professor, como parceiro mais experiente, organizar vivências que possibilitem às crianças o acesso aos mais variados e ricos elementos da cultura humana. Neste sentido, o objetivo do presente artigo é analisar e discutir como um curso de formação continuada de professores da educação infantil fundamentado na teoria histórico-cultural pode contribuir para que esses profissionais articulem teoria e prática. A pesquisa foi realizada com quatro professoras de duas turmas do curso de aperfeiçoamento, dos municípios de Castanhal e Vigia, no Estado do Pará. Os resultados demonstram que a participação no curso permitiu às professoras cursistas compreenderem a especificidade do ensinar e do aprender e efetivarem mudanças em seu trabalho pedagógico, na perspectiva da construção de uma educação infantil que garanta à criança o direito de ser criança e de viver a sua infância, sem, no entanto, negar-lhe o direito inalienável ao acesso à cultura, para que possa constituir-se como um ser humano em toda a sua plenitude.

Palavras-chave: Formação de professores; educação infantil; teoria histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema de estudos e de proposições políticas com destaque nos últimos anos, em virtude, dentre outras, das mudanças propostas para a educação básica brasileira, que repercutem diretamente na atuação do professor. Sob essa ótica, concordamos acerca da importância de orientação teórica crítica na formação inicial e continuada, esta última é objeto de estudo do presente texto. Buscamos a fundamentação da teoria histórico-cultural, por acreditarmos que ela possibilita implicações conceituais e práticas para nortear a atividade docente e promover desenvolvimento humano.

O aporte na teoria histórico cultural se justifica por meio de seu caráter revolucionário, pois com base em princípios e postulados teóricos, possibilitam uma prática transformadora, Teixeira e Mello (2015, p.7). Em busca da emancipação humana, há de se considerar a formação científica crítica do professor, compreendê-lo como organizador do ambiente social educativo, bem como da importância do meio social, das interações, estas qualificadas de forma dialógica e sistêmica, dialógica, por que transcende a sua função imediata de comunicação e troca de informações sobre um conteúdo específico, pois se relaciona ao significado, ao sentido atribuído pela pessoa, de acordo com a sua versão do que vivencia, e, sistêmica, por possuir elementos que promovam a construção de conhecimentos a partir da compreensão sobre o mundo, sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre a nossa relação com o outro, Simão (2002, p.34).

Nessa perspectiva, o presente artigo analisa e discute as implicações do curso de aperfeiçoamento, intitulado: “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, fundamentado na teoria histórico-cultural para o trabalho pedagógico realizado junto às crianças da educação infantil pelos/as professores/as cursistas, a partir da articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada docente. O referido curso foi ofertado em 05 (cinco) municípios paraenses, no decurso de 2013 a 2015 pela Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte da “Política Nacional de Formação de Professores da Educação Infantil”, implementada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC em convênio com as universidades federais, possibilitando a formação de cerca de 400 profissionais da educação infantil, dentre professores, gestores e técnicos. Para a realização deste estudo, destacamos que o presente estudo se deteve em 02 (dois) municípios, Castanhal e Vigia, bem como na análise dos seus impactos para 04 (quatro) professoras destes municípios.

O papel do professor: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Vigotski ao elaborar sua teoria psicológica, não conseguiu vê-la distante da educação e de acordo com seus estudos a primeira palavra que a nova psicologia menciona é a educação. Neste sentido deve haver intencionalidade implicada no trabalho docente.

Para a teoria histórico-cultural o papel do professor é crucial para o desenvolvimento das qualidades humanas do sujeito, sendo ele uma criança, jovem ou um adulto. É ele quem conduzirá intencionalmente o trabalho a ser desenvolvido com os seus, levando sempre em

consideração as experiências já vividas dos que com ele interagem. A condução do trabalho neste sentido, não diz respeito a visão autoritária do professor, em ser apenas unilateral, diferente disso, a condução refere-se ao contexto em que se encontram os sujeitos, com o objetivo intervir no seu processo de subjetivação e assim a formação de suas melhores qualidades humanas.

O papel do professor então é entendido como o *organizador do ambiente social de ensino/aprendizagem*, ou seja, do *desenvolvimento*. Vigotski em seus estudos atribuiu ao professor este papel no sentido de que ele possa criar experiências para que seus alunos possam se desenvolver ao máximo, desse modo, compreende-se que o professor não deve apenas suprir as necessidades educacionais de seus alunos, mas criar neles novas necessidades, necessidades humanizadoras.

Ao organizar o ambiente social de ensino o professor cria uma *obutchenie*, tal conceito é uma expressão russa, que não tem um significado equivalente em português e segundo Zoia Prestes (2012), significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o professor como o aluno e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento.

Destaca-se também que não deve ser considerada apenas a intencionalidade do professor em querer ensinar, mas também do aluno querer aprender, querer se envolver na situação que lhe foi proposta. Desse modo o professor deve de fato conhecer o contexto em que está inserido, as experiências vividas pelos seus alunos, para que assim possa propor atividades que serão significativas e promoverão desenvolvimento.

Para isso o professor deve se apropriar de outros conceitos fundamentais inerentes a teoria histórico-cultural. Um deles refere-se as *atividades guias*, as quais são atividades que guiam o desenvolvimento dos sujeitos. Ao apropriar-se deste conceito o professor ficará ciente da fase em que o sujeito se encontra e poderá organizar o ambiente social de ensino, de acordo com a forma que o referido sujeito consegue se desenvolver. Segundo Vigotski as atividades guias podem ser divididas em cinco, sendo elas: a comunicação emocional, a manipulação de objetos, a brincadeira de papéis sociais, o estudo ou a instrução e o trabalho.

Para isso o professor deve atuar na *zona de desenvolvimento iminente* de seus alunos - outro conceito da teoria histórico-cultural. De acordo com os estudos de Vigotski o desenvolvimento é uma possibilidade e cabe ao professor compreender como organizar o ambiente para que o mesmo possa passar da iminência a realidade. Podemos assim fazer

relação com outro conceito criado por Vigotski denominado a *lei geral do desenvolvimento cultural*. Segundo ele:

Toda função psíquica superior surge no processo de desenvolvimento do comportamento duas vezes: inicialmente, como uma função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, pela segunda vez, como meio de comportamento individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como um processo interno de comportamento, ou seja, como categoria intrapsíquica (1995, p.307).

Desse modo, compreender como o desenvolvimento acontece em cada sujeito é atribuição fundamental para que o trabalho do professor obtenha êxito. Foi assim que Vigotski pensou sua teoria, como uma forma desenvolvente para o sujeito e que esta forma desenvolvente seja também emancipatória, que os mesmos possam ter principalmente uma visão crítica da sociedade em que vivem e que assim possam desenvolver-se e transformá-la.

Formação continuada de professores da Educação Infantil: uma experiência em nível de aperfeiçoamento

Diante do cenário de articulações das ações do governo federal, voltadas para educação no âmbito da formação de professores, registradas no Plano Nacional de Educação - PNE (2001), destacamos a elaboração da “Política Nacional de Formação de Professores da Educação Infantil”. Tal política, foi construída por um grupo de especialistas e pesquisadores na área da educação infantil de diferentes universidades federais, convocados pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB) para compor o grupo de trabalho. O referido grupo de trabalho contou com a participação da Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, da Universidade Federal do Pará que atuou como coordenadora deste projeto.

A UFPA, por meio dos organizadores do referido projeto, realizou a opção de oferta do curso de aperfeiçoamento intitulado “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”. A oferta ocorreu em 05 (cinco) municípios paraenses, a princípio, com expansão para 09 (nove) municípios, no ano de 2014.

O referido curso teve como público-alvo, professores, coordenadores, diretores de creches e de pré-escolas da rede pública e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino dos municípios brasileiros. Sua oferta ocorreu de forma presencial e com ênfase em atividades coletivas, com carga horária total de 180h, distribuídas em dois módulos,

intitulados: “Infâncias e educação infantil”, com carga horária de 60 horas e “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, com carga horária de 120 horas.

Os dois módulos do curso foram organizados, seguindo a proposta de ementa do MEC, e, a partir da escolha dos organizadores do curso da UFPA pela referência da teoria histórico-cultural. Tal teoria foi utilizada como referência por motivos evidenciados no texto, atrelada a consonância da compreensão da essencialidade da teoria no processo de formação inicial e continuada de professores, intelectuais com autonomia para pensar a educação. O curso teve como eixo o tema “Educação Infantil Humanizadora”, o qual norteou todas as disciplinas, tornando o curso coerente.

O primeiro módulo, com carga horária total de 60 horas, intitulado: “Infâncias e educação infantil”, composto por duas disciplinas: “História da infância e políticas públicas para a Educação Infantil” (15h) e “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o trabalho docente em creches e pré-escolas” (45h). O segundo módulo, com carga horária total de 120h, intitulado: “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, era composto por quatro disciplinas: “Proposta pedagógica e currículo da Educação Infantil” (45h), “Documentação pedagógica” (30h), “Espaços, tempos, relações e atividades na Educação Infantil” (30h) e “Relatos de práticas” (15h).

Assim, o curso possibilitou a formação de cerca de 400 profissionais da educação infantil, composto por gestores, técnicos e professores, sendo que deste universo, cerca de 300 profissionais atuavam na pré-escola.

Metodologia

Seus Participantes

Participaram deste estudo, 4 (quatro) professoras de turmas da educação infantil de dois municípios paraenses, que participaram do referido curso no ano de 2015, sendo 2 (duas) professoras ligadas à rede pública do município de Castanhal – Pará e 2 (duas) professoras ligadas à rede pública do município de Vigia – Pará.

Selecionamos as atividades de professoras que tem, em média, entre 26 a 40 anos de idade. Entre elas 3 (três) são casadas e 1 (uma) é solteira. Todas as professoras possuem filhos. Neste estudo delegamos nomes fictícios às professoras investigadas.

Quanto à formação para o exercício da docência, Marta possui licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa, realizou o curso em instituição pública, ingressando por meio do

vestibular. Maria é licenciada em biologia, realizou o curso em instituição privada. Rosa e Silvia possuem licenciatura em pedagogia, realizada em instituição privada.

Em relação às modalidades de formação continuada, cursadas pelas professoras, Marta e Maria afirmaram que participaram de curso de aperfeiçoamento (de 60 a 120h) e pós-graduação *latu sensu* (Especialização: 360h). Rosa e Silvia participaram de pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial (Especialização: 360h).

Entre as professoras participantes desse estudo, todas atuam na pré-escola (crianças de quatro e cinco anos). Sobre o vínculo com a rede pública de ensino, Marta e Maria são concursadas. Rosa e Silvia são contratadas.

Essas professoras têm, em média, por turma de 20 a 25 crianças. Acerca do tempo de atuação na educação infantil, em média, as referidas professoras trabalham na área entre 3 a 20 anos.

Procedimentos da coleta de informações

A coleta de informações foi realizada por meio da análise de duas modalidades de documentos produzidos durante o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na educação infantil”, a saber: sínteses reflexivas individuais e atividades escritas oriundas de estudos dirigidos realizados em grupo.

As sínteses reflexivas eram compostas por três perguntas: a) Quais ideias e conceitos discutimos nesse encontro? Como eu compreendo essas ideias? b) Como essas ideias e conceitos contribuíram para ressignificação das minhas ideias e dos meus conceitos acerca dos assuntos estudados? c) Como essas ideias e conceitos contribuíram para ressignificação e mudanças na minha atividade docente na Educação Infantil?

Ao final de cada disciplina, os professores cursistas realizaram essa atividade de síntese reflexiva. Outro material selecionado para análise no presente estudo foram produções oriundas dos estudos dirigidos, em grupo ou individualmente, os cursistas responderam perguntas acerca dos textos estudados.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados construídos a partir das informações coletadas nos documentos, foram organizadas em categorias, que nos permitem analisar e discutir como, por meio de um curso de formação continuada de professores da educação infantil fundamentado na teoria histórico-cultural, as professoras articularam teoria e prática, efetivando um trabalho pedagógico mais

coerente e significativo com as crianças. A partir da consulta e do exame cuidadoso dos documentos selecionados, visando atingir o objetivo do estudo, organizamos os dados obtidos em cinco categorias de análise: 1) Conceitos e ideias aprendidos; 2) Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação à concepção de educação infantil; 3) Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação ao currículo da educação infantil; 4) Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação à documentação pedagógica na educação infantil; 5) Principais mudanças na prática pedagógica das professoras a partir da internalização das ideias e conceitos aprendidos no curso.

Tais categorias foram elencadas tomando como base as seguintes disciplinas ministradas no curso de aperfeiçoamento: Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o trabalho docente em creches e pré-escolas; Proposta pedagógica e currículo da Educação Infantil; Documentação pedagógica; Espaços, tempos, relações e atividades na Educação Infantil e Relatos de práticas.

Resultados e discussão

Conceitos e ideias aprendidos

A primeira categoria trata acerca dos conceitos e ideias, apreendidos ao longo do curso, expressos nas atividades escritas realizadas pelas professoras cursistas. Na primeira disciplina no curso – *Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a seis anos e implicações para o trabalho docente* (45h), as professoras puderam refletir profundamente acerca de suas concepções sobre conceitos tão comuns e cotidianamente utilizados, a saber: conceitos de criança, infância e educação infantil.

Atendendo ao eixo norteador do curso – Educação Infantil Humanizadora, na referida disciplina o conceito de humanização, na perspectiva da teoria histórico-cultural, foi amplamente explorado, visando à compreensão da relação entre educação infantil e humanização na infância.

Ainda na ocasião da primeira disciplina, discutiu-se a respeito da relação entre a criança e a cultura, atividades guias da infância e a relação entre vivência e desenvolvimento infantil. O papel do professor da educação infantil (creche e pré-escola) também foi alvo de estudos nesse momento inicial do curso, assim como a essencialidade de uma teoria para nortear o trabalho docente.

Entre as professoras cursistas, selecionadas à participação da presente pesquisa, duas relataram o entendimento do **conceito de criança**, como sujeito de direitos, o qual protagoniza o seu processo de formação humana e que aprende a partir de sua interação com o meio que é social e cultural, elas revelaram a compreensão do caráter mutável da **criança**, ou seja, um sujeito dotado de possibilidades de desenvolvimento.

Duas professoras enfatizaram os conceitos de **humanização** e **cultura** em seus escritos, após os estudos compreenderam a estreita relação entre ambos, entenderam que a fonte do processo de formação humana é a cultura e que a partir da **internalização** das **vivências** na infância é que a criança inicia seu processo de subjetivação. Tal entendimento foi muito bem citado pela professora Rosa na atividade de síntese reflexiva: “as qualidades humanas antes de serem internas foram externas”, revelando a assimilação da **Lei geral do desenvolvimento** (1931/2000) escrita por Vigotski, o psicólogo bielorruso afirma que as funções psicológicas superiores tipicamente humanas aparecem primeiramente no plano externo (interpsíquico), ou seja, nas relações sociais, e depois aparecem no plano interno (intrapsíquico).

Uma professora ressaltou o papel da **brincadeira de faz-de-conta**, como possibilidade de aprendizagem acerca da cultura humana, quando a criança vivencia papéis sociais, percebe-se que essa professora ao estudar a brincadeira como atividade guia infância compreendeu a mesma para além de uma atividade para passar tempo, diferente disso, a professora captou o caráter oportuno da brincadeira à promoção do desenvolvimento infantil.

Duas professoras revelam em seus textos a ideia de que para ser professor da educação infantil não basta “gostar”, é necessário ir além, é preciso conhecer acerca das especificidades da infância, essa concepção demonstra que o curso de formação continuada - “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na educação infantil”, conseguiu alterar concepções errôneas cristalizadas ao longo da história da educação infantil.

Outra ideia amplamente discutida junto às professoras, durante o curso, foi citada por uma professora em seus relatos, a professora afirma sobre a inexistência de uma “receita” pronta para atuar na educação infantil, para ela o professor deve assumir a postura de pesquisador e criador da sua prática. Essa reflexão revela uma visão crítica de trabalho pedagógico, a qual vai à contramão do que é visto em grande parte das escolas de educação infantil, é comum notar que as práticas desenvolvidas com as crianças da creche e pré-escolas estão detalhadamente enumeradas e explicadas em livros e revistas elaboradas por profissionais que sequer viram as crianças que vivenciarão as referidas atividades.

Ainda sobre uma visão crítica de educação, uma professora compartilha sua inquietação acerca da responsabilidade da escola da infância, para ela a instituição deve assumir a responsabilidade de promover reflexões sobre qual tipo de sociedade se quer construir? Uma sociedade com sujeitos reflexivos e responsáveis ou sujeitos indiferentes aos interesses coletivos?

Encontrar ideias revolucionárias, como essas, em textos de professores da educação infantil é extremamente animador, pois se percebe que a partir de um curso fundamentado numa teoria com bases marxistas, foi possível suscitar uma discussão de educação como via para uma maior emancipação humana, desde a primeira etapa da educação básica.

Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação à concepção de educação infantil

Acerca da concepção de educação infantil, a professora Maria afirmou que após os estudos e discussões durante os encontros, compreendeu a função do trabalho educativo com a criança de zero a seis, para além das atividades de coordenação motora, ela declara que trabalhar na educação infantil é algo “precioso e trabalhoso”, pois cabe à educação infantil formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres, ou seja, pessoas capazes de viver em sociedade, indivíduos que pensam e argumentam sempre considerando a singularidade da infância.

Em complemento com a ideia de Maria, a professora Rosa discorreu sobre a relevância de ter “respeito pela infância”, para ela, o trabalho pedagógico da educação infantil tem suas especificidades, por isso não deve inspirado nas práticas e conceitos do ensino fundamental. A concepção da professora Rosa afasta a errônea visão de que a educação infantil seria uma etapa de preparação para o ensino fundamental. Ao longo do curso, essa visão, distorcida do trabalho da educação infantil, foi amplamente combatida com fundamentos teóricos e legais.

A professora Marta ressalta a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica, por ser o momento em que a criança inicia seu processo de subjetivação humana, para ela os “conceitos” apreendidos na infância tem repercussão durante toda a vida da criança. Ainda que a referida professora não tenha conseguido expressar sua ideia num termo mais coerente, uma vez que não seriam “conceitos aprendidos” e sim as “formações psíquicas internalizadas”, é notável a compreensão de que na infância há vivências que refletem durante toda a vida do sujeito, tratam-se das qualidades tipicamente humanas, as quais tem sua gênese nessa etapa da vida. Revelando o entendimento que o desenvolvimento

humano não ocorre naturalmente e a educação infantil tem papel indispensável nesse processo.

Sobre os conceitos aprendidos, a professora Silvia destacou a respeito do espaço da educação infantil, ela afirma que cabe ao professor da creche e pré-escola a responsabilidade de organizar o espaço educativo, disponibilizando intencionalmente materiais, criando vivências e possibilitando a interação entre as crianças.

Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação ao currículo da educação infantil

Nesta outra categoria analisamos as principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação ao currículo na educação infantil. A referida categoria surgiu a partir dos estudos realizados na disciplina Proposta Pedagógica e Currículo na Educação Infantil, a qual compõe o segundo módulo (Currículo Planejamento e Ação Pedagógica) do curso de aperfeiçoamento Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Os objetivos destes estudos compreendem discutir os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular da educação infantil, apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Reconhecer as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas de Educação Infantil também é objetivo destes estudos, fazendo com que o professor possa articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, de modo a garantir-lhes a apropriação de suas qualidades humanas.

Nesta perspectiva as mudanças nas ideias e conceitos mais latentes que foram coletadas nos instrumentos de informação das professoras investigadas foram: ***campos de experiências, ampliação do conhecimento das crianças, considerar a criança como sujeito participante do processo de humanização e considerar as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo.***

Das quatro professoras investigadas todas relataram a importância da organização do seu trabalho com as crianças a partir dos *campos de experiências*. Apenas uma professora relatou ter conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, as quais apontam os campos de experiência, porém apesar do conhecimento da professora, a mesma não sabia organizar seu trabalho a partir dos mesmos. Por este motivo o estudo sobre a organização do currículo foi de extrema relevância para todas as professoras, o que podemos

constatar no relato da professora Maria: *“dessa forma não é mais necessário que façamos uma grade curricular, prevendo os conteúdos a serem trabalhados por bimestres, assim conseguiremos trabalhar com as crianças de forma mais livre, porém ampliando ainda mais os seus conhecimentos”*.

Nos instrumentos de informação conseguimos observar que três professoras comentaram sobre a *ampliação dos conhecimentos das crianças*. Segundo elas a partir dos estudos ficou evidente que torna-se necessário ampliar este conhecimento, tendo como mediador os elementos da cultura, ou seja, aproximar e apresentar cada vez mais a cultura mais elaborada para as crianças. Segundo a professora Rosa *“o currículo deve englobar aspectos sociais, culturais, éticos e históricos e devemos sempre considerar as experiências vividas pelas crianças antes mesmo de chegarem a escola”*.

Encontramos também nos instrumentos de informações a concordância entre duas professoras em *considerar a criança como sujeito participante do processo de humanização*. Tal afirmação é compreendida na medida em que há a participação das crianças nos momentos de planejamento das atividades e também ao reconhecer relevante os conhecimentos trazidos com elas. Segundo as duas professoras considerar as crianças como sujeitos participantes do seu processo de humanização *“é permitir que os professores atuem em suas subjetivações, o que leva a evolução das funções psíquicas superiores”* (Prof^a Marta).

A última consideração mais relevante encontrada nos instrumentos de informação refere-se em compreender *as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo*. Segundo três professoras as interações e a brincadeira dão maior sentido a prática pedagógica na educação infantil. A interação com o outro, com os colegas de sala e de outras salas, com os professores, com os demais servidores da escola, permite que a criança explore o ambiente em que está inserida fazendo com que o seu desenvolvimento aconteça de forma mais intensa, natural e significativa. Assim acontece com a brincadeira. Segundo todas as professoras, a brincadeira deve ser o elemento principal nas atividades elaboradas pelo professor, pois compreendem que é brincando que as crianças se desenvolvem e aprendem sempre mais e mais. Ainda segundo elas, toda brincadeira tem um sentido, um significado, mas cabe ao professor imprimir a intencionalidade escolhida em cada brincadeira que organizará aos pequenos.

Tais afirmações nos levam a refletir que os principais conceitos deste intenso conhecimento que é o currículo na educação infantil, foram alcançados em seus objetivos, pois analisando os relatos das professoras, podemos observar que até mesmo conceitos sobre

as *funções psíquicas superiores e as atividades que guiam o desenvolvimento das crianças*, foram compreendidos por elas. Tudo isso reforça a ideia de que uma formação permanente é necessária e que esta, seja fundamentada em uma teoria que de fato justifique sua prática, o que entendemos com a teoria histórico-cultural.

Principais mudanças nas ideias e conceitos das professoras com relação à documentação pedagógica na educação infantil

Nesta categoria foram analisadas as principais mudanças nas ideias e conceitos que as professoras apresentaram em relação à documentação pedagógica na educação infantil. A Documentação Pedagógica é uma das disciplinas ministradas no curso de aperfeiçoamento, a qual tem o objetivo de ser um instrumento que permite a construção de uma relação consciente do professor com a sua prática e com a teoria que orienta a sua prática.

Compondo o segundo módulo do curso intitulado “currículo, planejamento e ação pedagógica”, na disciplina Documentação Pedagógica foram amplamente discutidos conceitos sobre a forma de ***planejar acompanhar e avaliar*** o processo de humanização das crianças. Ações e instrumentos como: ***registros, relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, diários de aula, portfólios, observações, análises de registros e planejamento de atividades***, foram elementos cruciais para o entendimento da disciplina e alcance dos objetivos da mesma.

Além dos instrumentos, foi de extrema relevância o estudo sobre o conceito de ***obutchenie***, tão fundamental a teoria histórico-cultural, o qual significa na tradução do Russo como a ***organização do ambiente social de ensino***, sendo esta, intencionalmente pensada pelo professor. Desse modo, para que o professor possa desenvolver suas atividades de forma a contribuir positivamente para o processo de formação humana das crianças, torna-se necessário, que ele compreenda o seu papel como o responsável em organizar o ambiente social de ensino, ou seja, uma ***obutchenie***. Assim, torna-se mais coerente as formas de planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças.

São a partir destes conceitos que apresentaremos as principais mudanças nas ideias e conceitos apresentados pelas professoras, coletados nos instrumentos de informações.

Sobre as formas de ***planejar*** atividades para as suas crianças, das quatro professoras investigadas, todas demonstraram que o ato intencional de planejar verbera no melhor desenvolvimento das crianças, visto que há possibilidade de superação do fazer pedagógico. Os estudos sobre o planejamento contribuíram para proporcionar ao professor, permanente reflexão de sua prática, o que desse modo, trará resultados mais exitosos com as crianças. Tal

afirmação pode ser observada na fala da professora Silvia, quando menciona que tais estudos proporcionaram “*possibilidade de transgressão e superação do fazer pedagógico, compreendendo sua prática e tendo uma visão crítica em relação à escola e suas práticas*”.

Deste mesmo modo as quatro professoras procederam em relação ao *acompanhamento e avaliação* do desenvolvimento das crianças. Segundo elas a avaliação do desenvolvimento das crianças é também a avaliação do trabalho do professor. O acompanhamento deve ser feito a partir dos instrumentos que o professor optou em utilizar (*registros, relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, diários de aula, portfólios, observações, análises de registros e planejamento de atividades*), porém, sempre tendo como referência, qual foi a sua intencionalidade em determinada atividade e o que os registros de sua prática querem dizer.

As quatro professoras relataram que já conheciam alguns dos instrumentos da documentação pedagógica, porém não utilizam devido à falta de tempo ou mesmo orientação para a sua utilização, situação que mudou após os estudos da referida disciplina. Das quatro professoras, todas utilizam um caderno para *registrar o planejamento* das suas atividades, porém apenas uma afirmou realizar anotações em um caderno que serve como *diário de aulas*. Todas as professoras registram momentos das crianças em forma de *fotografia*, mas nenhuma conseguia organizá-las em *portfólio* de atividades.

Os estudos sobre a documentação pedagógica na educação infantil, permitiu aos professores uma avaliação de suas práticas, principalmente no que se refere às formas de planejar intencionalmente atividades para com as crianças. É extremamente animador perceber que tais conceitos farão a diferença no trabalho destes profissionais e que com a organização de seus registros, as atividades elaboradas serão mais coerentes e direcionadas objetivamente.

Principais mudanças na prática pedagógica das professoras a partir da internalização das ideias e conceitos aprendidos no curso.

Acerca da prática pedagógica, as professoras cursistas repensaram suas ideias e conceitos ao longo de todo curso, mais especificamente sobre a efetivação diária do trabalho pedagógico com as crianças, foi possível refletir, sobretudo, na penúltima disciplina - Espaços, tempos, relações e atividades na Educação Infantil. Todas as professoras citaram a necessidade de haver uma organização intencional dos espaços, tempos, relações e atividades para promover o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades.

Maria destaca que a escola da infância deve zelar pela “individualidade de cada criança”, considerando as demandas que a criança traz, as quais se revelam a partir da interação, logo, a escola da infância deve ser o espaço do diálogo, Marta diz que o “diálogo, conhecimento e prática andam juntos”. Ao afirmar isto, a professora expressa uma concepção de trabalho pedagógico, em total coerência com a teoria histórico-cultural, a qual reconhece o potencial do diálogo como meio de possibilitar que o professor interfira no processo de subjetivação de seus alunos.

A professora Silva afirmou em seus relatos que após o curso, ampliou sua visão acerca das possibilidades de organização e uso dos diferentes espaços da escola – área interna, área externa e comunidade ao redor da instituição, envolvendo assim outras pessoas como o porteiro, a merendeira, ou seja, descentralizando da figura do professor como única pessoa capaz de interagir e promover desenvolvimento com as crianças. Ao promover esses momentos, a professora organiza outras possibilidades relacionais entre as crianças, entre adultos e crianças, entre adultos da instituição e entre instituição e família, atendendo a função precípua da educação que é “a de nutrir possibilidades relacionais” (TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S; 2005, p. 693)

Silvia reitera em seus escritos um debate ocorrido ao longo da disciplina acerca de como os espaços refletem as intenções de quem os organiza, e que no contexto escolar, a organização da sala de referência também revela as concepções dos professores, esse momento foi muito oportuno, pois as professoras puderam adotar um prisma de observadoras do seu próprio trabalho, mas agora sob a luz de uma teoria, fazendo com que as próprias docentes fizessem críticas às suas práticas.

Ao longo da disciplina discutiu-se acerca da coleta, disponibilização e uso de materiais no trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos. A professora Rosa revela em seus relatos a internalização desse conceito, para ela o trabalho com a reciclagem é uma excelente oportunidade de envolver crianças e familiares no processo de coleta, oportunizar às crianças a possibilidade de recriar objetos de posse dos reciclados, além de problematizar a concepção de sustentabilidade atrelada a essa prática.

Com base nos estudos, Marta afirma que “o espaço é um educador”, para ela a partir de uma organização sistematizada e intencional, o professor pode promover o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Ela afirma também que modificou a forma de gerir o tempo das atividades, permitindo que as crianças também fizessem escolhas, descentralizando da figura do professor. Tal prática tem fundamento nos estudos realizados no

decorrer do curso, acerca das formas de gestão do tempo – atividades centradas no professor, atividades diversificadas e atividades livres.

Considerações Finais

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, já avançou em termos de legislação, a exemplo da Lei 12.796/2013, que trata acerca da obrigatoriedade da pré-escola a partir dos 4 anos de idade. Sabemos que medidas legislativas como essas, demandam políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Para dar conta de tal conjuntura, o Ministério da Educação, nos últimos anos, promoveu políticas de formação docente aos professores da educação infantil, a exemplo do PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil) e dos cursos de formação continuada em nível de especialização de aperfeiçoamento.

Contudo, na ocasião deste estudo, interessa-nos problematizar para além da oferta de formação docente, acreditamos ser imprescindível que o professor da educação infantil tenha uma formação teórico-prática coerente e consistente, tal perspectiva vai à contramão da maior parte dos cursos de formação docente em voga, marcados pelo aligeiramento e esvaziamento teórico.

O presente artigo demonstrou como um curso de aperfeiçoamento totalmente fundamentado na teoria histórico-cultural contribuiu para mudanças nas ideias e conceitos das professoras cursistas, as quais, indubitavelmente, refletirão em suas práticas.

Percebemos que as professoras expressaram, com domínio e segurança, suas concepções acerca do trabalho pedagógico com a educação infantil, concepções que foram penetradas pela teoria, acerca do desenvolvimento humano, documentação pedagógica, currículo da educação infantil e organização do espaço educativo. Verificamos um salto qualitativo nos relatos das docentes, anteriormente apenas baseados no empirismo, num segundo momento, notamos a inclusão de aspectos teóricos correlacionados com suas práticas.

Diante disso, acreditamos ser urgente a ampliação da oferta de formação docente, contudo, tal ampliação deve ser acompanhada pela adoção de maior solidez teórica nos cursos oferecidos. É direito do professor/a de educação infantil uma proposta de formação docente que lhe garanta desenvolver seu potencial máximo como profissional, assim como é direito da criança da educação infantil viver uma escola da infância que promova vivências

verdadeiramente significativas para o seu desenvolvimento humano. Acreditamos que a teoria histórico-cultural tem potencial para contribuir com esse processo, como foi demonstrado no presente estudo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 4 abr. 2013.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.* Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p 57-71.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. In: Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso 13 nov. 2015.

SIMÃO, Livia Martins. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In Simão, Livia Mathias e MARTINEZ, Albertina Mitijáns. *O outro no desenvolvimento humano.* São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática, 2015.

TULESKI, S. K. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.* Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R., & BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 2005, 689-698.

VYGOTSKI, L. SVIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br/Historiadeldesarrollo> de las funciones psíquicas superiores. In: Obras Escogidas III. 2. ed. Madrid: Visor: 2000.

LUGAR DE BRINCAR, LUGAR DE ESTUDAR: REPRESENTAÇÕES DE CRECHE E DE ESCOLA

Silvia Sabrina de Castro de Macedo
binabc21@yahoo.com.br
UEPA

Tânia Regina Lobato dos Santos
tanialobato@superig.com.br
UEPA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender as representações da criança acerca da creche e da escola ao chegar ao ensino fundamental. Os atores sociais foram crianças de uma turma do 1º ano do escolar de uma escola pública estadual em Belém do Pará. Este estudo compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e ancorou-se nas teorias das representações sociais e a sociologia da infância. Para o levantamento de dados utilizou-se das técnicas de: roda de conversa, técnica de elaboração de desenhos conjugado com a oralidade das crianças, para análise dos dados, fundamentou-se em alguns elementos da análise de conteúdo. Como resultado notou-se que as crianças têm uma representação de creche como lugar de brincadeiras onde podem brincar e a escola como lugar de estudar, lugar de aprendizagem onde eles devem frequentar com o intuito de aprender a ler e a escrever.

Palavras Chave: Brincar. Estudar. Creche. Escola

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto as Representações Sociais do grupo de crianças que tiveram experiências educacionais na Educação Infantil em creche, e chegam ao Ensino Fundamental de nove anos e compartilham a sua familiarização com a escola, com os eventos, com os adultos e com rituais construídos. Aqui se entende a escola, a cultura escolar e os eventos escolares como fenômenos de representação social, pois o contexto e o cenário é novo para a criança. Assim, “[...] o objeto escolhido é representado como forma de torná-lo familiar ou compreensível” (SÁ, 1998, p.69).

Nessa perspectiva, é importante compreender as representações de escola no contexto da chegada da criança de seis anos ao Ensino Fundamental, pois, este cenário possibilitou e estimulou no Brasil, especificamente no Estado do Pará, uma maior atenção direcionada a infância na escola de Ensino Fundamental, haja vista que receber essas crianças, significava estabelecer reflexões a cerca das práticas educativas construídas nas escolas ao longo de vários anos, uma vez que:

A entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. [...] Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no Ensino Fundamental, tenha ela

frequentado ou não a Educação Infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental [...] o momento de entrada é um momento delicado que merece toda a atenção. (NASCIMENTO, 2007, p. 28-29).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos evidencia que as escolas devem ter um olhar especial para a criança que está chegando, oriunda ou não da Educação Infantil na escola. Por isso, é importante compreender a cultura construída na escola e a própria cultura da infância, pois para Kramer (2007, p.14) a infância é compreendida como uma construção histórica: “[...] A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com a forma de organização da sociedade, assim a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira”, visto que se modifica de acordo com o tempo, o espaço e o contexto.

Corsaro (2011) corrobora com esta ideia quando traz para o debate que a infância se constitui em uma categoria social, ou seja, um período construído socialmente: “[...] a infância é uma forma estrutural permanente, ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente”. Concomitantemente, as crianças são “[...] membros operadores de suas infâncias” e também “[...] são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção da sociedade adulta” (CORSARO, 2011, p.15-16).

Nessa perspectiva é importante compreender as representações que as crianças têm a respeito da escola de Ensino Fundamental, conhecer a cultura escolar e os rituais que são construídos neste espaço com seus autores. Isto suscita uma maior reflexão concernente à infância vivenciada na cultura escolar do espaço pesquisado, visto que compreender as representações de escola, partilhadas pelas crianças, pode dar pistas importantes sobre o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, após vivência em creche, de forma a encontrar subsídios que contribuam para a melhoria da prática educativa desenvolvida com crianças na Amazônia paraense.

Nesta pesquisa, optou-se pelas Representações Sociais, uma vez que esta concepção teórico-metodológica propicia ao pesquisador compreender como as crianças interagem com os diferentes grupos sociais e o entendimento que têm sobre a vida em sociedade, ou seja, seu olhar sobre a escola e as práticas desenvolvidas nesse espaço educativo, por concordar que:

Inicialmente, a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao fazer isso, a criança também chega a identificar sua

posição própria dentro de um mundo estruturado por essas representações. (DUVEEN, 2011, p.214).

Nesse sentido, a pesquisa com crianças é importante para se compreender como elas, aos seis anos, situam-se no mundo social da escola de Ensino Fundamental, após vivência na Educação Infantil.

Para entender as representações das crianças em relação à escola de Ensino Fundamental, trabalhou-se as Representações Sociais na perspectiva original de Moscovici (2010) e Jodelet (2001), fazendo uso da abordagem processual e dos processos de Ancoragem e Objetivação, pois “[...] ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício” (JODELET, 2001, p.30). Além disso, “[...] se quer comparar as representações de um mesmo grupo em diferentes ocasiões” (SÁ, 1998, p. 19), ou seja, as representações que as crianças manifestam no cotidiano da escola, pois, “As Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos”. (MOSCOVICI, 2010, p.43).

Este estudo toma como base a teoria das Representações Sociais, por se acreditar nas contribuições desta para as pesquisas no campo da Educação como um caminho possível para quem deseja compreender o sentido atribuído aos fatos, acontecimentos do ponto de vista dos atores sociais das suas “teorias do senso comum”. Nesse caso, as representações das crianças que estão chegando ao Ensino Fundamental.

Para refletir sobre este cenário, com base na Representação Social e Sociologia da infância, levanta-se o seguinte problema de investigação: **Que representações creche e de escola são partilhadas entre as crianças ao chegar ao Ensino Fundamental?**

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 24 crianças, sendo onze meninas e treze meninos na faixa etária de seis e sete anos idade. Esses atores que frequentavam uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental na referida escola pública estadual são oriundos de duas creches públicas, situadas no Município de Belém do Pará, sendo que Treze crianças vieram de uma creche estadual e sete de uma creche municipal, ambas localizadas nas proximidades da escola.

Depois de dois meses de observação na escola foi realizada a primeira oficina de desenhos. A turma foi dividida em dois grupos para facilitar o trabalho e a gravação no *Tablet*

(iPad). A professora da turma gravou a oficina²⁴³ enquanto se conduzia o trabalho com as crianças. Para isso, foi explicado para as crianças que seria fixado no quadro da sala de aula um painel azul, escrito “creche” e um painel vermelho, escrito “escola”, ou seja, antes creche e agora escola para fixar os seus desenhos da escola e da creche e que depois que todos terminassem iríamos abrir uma roda para conversarmos sobre os desenhos.

Logo, disponibilizou-se lápis de cor, papel, canetinha e foi solicitado às crianças que desenhassem: a) as coisas que gostavam e as coisas que não gostavam de fazer na creche e, em seguida, eles me explicariam os seus desenhos. Suas explicações foram gravadas uma a uma. O mesmo procedimento foi realizado em relação a escola; eles desenharam e em seguida me explicavam seus desenhos.

Utilizou-se a técnica de elaboração de desenho oralizado na pesquisa de representação social de escola e de creche por acreditar que o desenho serve “[...] como instrumento de descrição objetiva a partir do qual é possível realizar inferências a respeito da vida” (FARIA FILHO, 2004, p.225) em sociedade e na escola. Isso é importante como forma de “[...] conhecer mais sobre os olhares e as concepções que crianças pequenas têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado” (GOBBI, 2009, p.87).

Neste trabalho, o desenho oralizado das crianças foi pensado como instrumento metodológico de produção de dados para conhecer melhor o olhar da criança sobre a escola de E. F. e a creche de E. I., a partir de sua própria produção, pois “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensado vivido e desejados”. Além disso, concorda-se com a ideia de que “As crianças pequenas são portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes. Sujeitos de sua história e cuja produção devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas”. Neste sentido, “São amplas as possibilidades de ver, olhar interpretar, analisar, ler os desenhos infantis, cada qual com pressupostos teóricos interessantes e importantes a serem considerados”. (GOBBI, 2009, p.71).

Para a sistematização e análise dos dados fez-se uso de algumas técnicas da *Análise do Conteúdo*, sendo que a principal técnica utilizada foi a de **categorização** que é “[...] uma operação de classificação de elementos. Um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, ou seja, uma analogia, com os critérios previamente definidos”, conforme Bardin (2011, p.147)

²⁴³ Filmagem para uso da pesquisadora.

Compreende-se que “[...] a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”, como afirma Franco (2007, p.59), a definição dessas categorias neste estudo são as falas das crianças a partir das rodas de conversas, auxiliadas pelos desenhos construídos por elas, ou seja, as mensagens oralizadas, expressas pelos atores.

Para esta pesquisa, o objeto do conhecimento é a escola de E.F e a creche de E.I para a criança, por meio do desenho e das rodas de conversa que foram o ponto de partida para identificar os conteúdos explícitos ou implícitos em suas falas, acerca da realidade dos espaços educativos, captadas também por meio da observação.

A escolha da pesquisa com crianças, assim como toda pesquisa com seres humanos requer cuidados éticos. Por isso, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), que foi direcionada ao Conselho de Ética do Estado do Pará. A intenção de pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética e Pesquisa e aprovado (CEP/UEPA/CCBS).

Para isso, construiu-se uma carta aceite, que foi entregue e assinada pela diretora da instituição, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pelos pais/responsáveis das crianças, atores da pesquisa, documento que apresenta a ponderação entre riscos e benefícios; garantia que se evitarão danos previsíveis e a relevância social da pesquisa (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010). Nessa direção, a identificação da escola e das crianças foi preservada.

Essa eticidade deve ser revelada por meio da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça e equidade, que nada mais são do que, respectivamente: consentimento livre e esclarecido; ponderação entre riscos e benefícios para os sujeitos, pesquisador e comunidade científica; para que seja garantido que se evitarão danos previsíveis e a relevância social da pesquisa (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010).

Resguardar a identificação das crianças é uma medida ética que pode ser feita por meio da utilização de nomes fictícios. Muitos pesquisadores deixam as crianças escolherem os nomes que querem ser identificadas, assim elas optam por super heróis, princesas, jogadores de futebol ou seus próprios nomes.

Com base no exposto, conversou-se com as crianças, após as rodas de conversa, e foi explicado que se precisava manter sigilo sobre os seus nomes e perguntado que nomes achavam bonitos, interessantes ou divertidos. Foi solicitado a elas que em suas casas pensassem em um nome que seria seu nome fantasia (fictício) na pesquisa. A maioria das crianças optou por nomes dos contos de fadas e heróis, considerando-se o fator imaginação.

Representações de Escola e de Creche

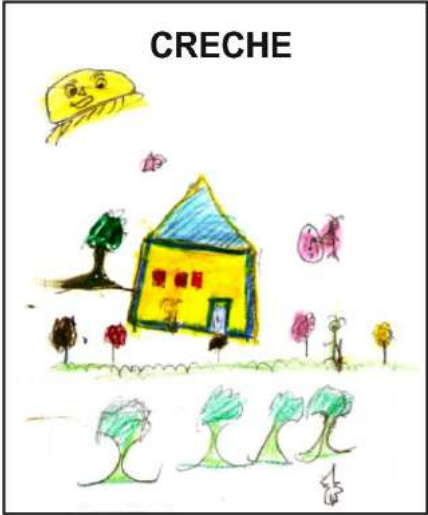
A partir do desenho oralizado realizou-se uma leitura ‘flutuante’ de todo o material coletado e fez-se uma análise cuidadosa do *corpus* da pesquisa. A partir de suas representações de Escola foi possível levantar as seguintes categorias para análise: (1) não lugar de brincadeira; (2) lugar de aprendizagem; (3) aprender a ler e escrever; (4) aprender português e matemática; (5) E os sentidos atribuídos a creche: (1) lugar de brincadeira; (2) lugar de aprendizagem.

Creche

Os desenhos oralizados sobre a creche revelam que as crianças têm uma ideia deste lugar como um espaço propício às brincadeiras, pois em seus desenhos aparece o parquinho, a área externa onde é possível brincar e ter contato com a natureza. Elas informam que na creche tinham brinquedos, como: bonecas, falam dos lugares que gostavam de brincar e das brincadeiras que gostavam de brincar, o que pode ser observado nos desenhos oralizados a seguir:

Desenho 1 – No parquinho

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche
Ator: Bia

		
Explicação da criança: “Eu estava no parquinho, na creche no recreio que eu gostava de brincar de boneca, tinha árvores e sol.”		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 2 – Casinha

Orientação: Explique seu desenho sobre a crèche		
Ator: Homem de Ferro		
		
Explicação da criança: “Eu desenhei uma casa, uma casinha que eu brincava e um arco-íris, tinha arco-íris lá, eu gostava de brincava de bola lá”.		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 3 – Jogo de futebol

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche		
Ator: Reinaldo		



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A partir dos desenhos oralizados 1,2 e 3, é possível constatar que as crianças descrevem a creche como um lugar, onde gostavam de realizar brincadeiras. Seus desenhos conjugados com a oralidade revelam um pouco da história do grupo nas creches onde estudavam, marcada pela presença de brinquedos e brincadeiras individuais, como: brincadeiras com boneca e coletivas como jogar futebol com os colegas.

Nota-se também que suas representações são de espaço aberto, ao ar livre, pois em seus desenhos aparece a creche, como o espaço físico e elementos da natureza, como: o sol, as árvores, as flores, as nuvens, o arco-íris, indicando que elas, provavelmente, estão brincando do lado de fora da creche.

A presença da brincadeira também é confirmada nos seguintes fragmentos de falas: “[...] A escola (creche) era bacana [...], eu gostava mais de brincar de boneca e de brincar de pira se esconde” (Barbie,). E em: “[...] Eu gostava de brincar um pouquinho antes da saída” (Villa Lobos). “[...] Eu gostava de brincar” (Maria Cecília, desenho 14). “[...] Brincava lá no parquinho que tinha lá” (Iris).

A questão da brincadeira é muito forte na fala das crianças, uma vez que, na pré-escola: “[...] A brincadeira constitui a atividade principal, propiciando as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico e preparando o caminho da transição para um nível mais elevado de desenvolvimento” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.126).

Neste sentido, devo inferir que a brincadeira fez parte do cotidiano da Educação Infantil dessas crianças e, por isso, existe uma representação de creche como lugar de brincadeiras.

Desenho 4 – A escola, o mato e a árvore

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Sereia	
	
Explicação da criança: “Eu desenhei a escola, o mato e a árvore”.	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Em vista do desenho 4, e de algumas falas, constatou-se que quando usava-se a palavra creche vinha a memória da criança o espaço físico: o prédio e também as salas. Essa ideia pode ser confirmada com os próprios desenhos: 1 e 2, onde, embora as crianças falem sobre as brincadeiras que realizavam na creche, seus desenhos representam a creche como um todo, enquanto espaço físico. No desenho 4, Sereia explica que desenhou a escola, o mato e a árvore, provavelmente uma representação do lado de fora da creche.

Corrobora-se com a ideia de que esses elementos da natureza se fazem presentes nesses desenhos por estarem “[...] relacionados com a livre expressão dos elementos da cultura das crianças. Devem ser elementos que elas conhecem ou gostam de desenhar e que também fazem parte do ambiente cultural das crianças” (SODRÉ, 2013, p.9), no caso, esses elementos da natureza faziam parte do ambiente da creche em que as crianças frequentavam, por isso essa representação de creche.

Escola

Os desenhos oralizados revelam que a maioria das crianças percebe a escola como lugar de aprendizagem, onde são realizadas atividades de leitura, escrita e artes, permitindo que se aprenda a ler, escrever e contar em um espaço específico: a sala de aula. Nesses

desenhos aparecem também alguns elementos da cultura escolar como a sala de aula e objetos específicos; livro didático, mesa, cadeira, televisão, conforme mostrado a seguir:

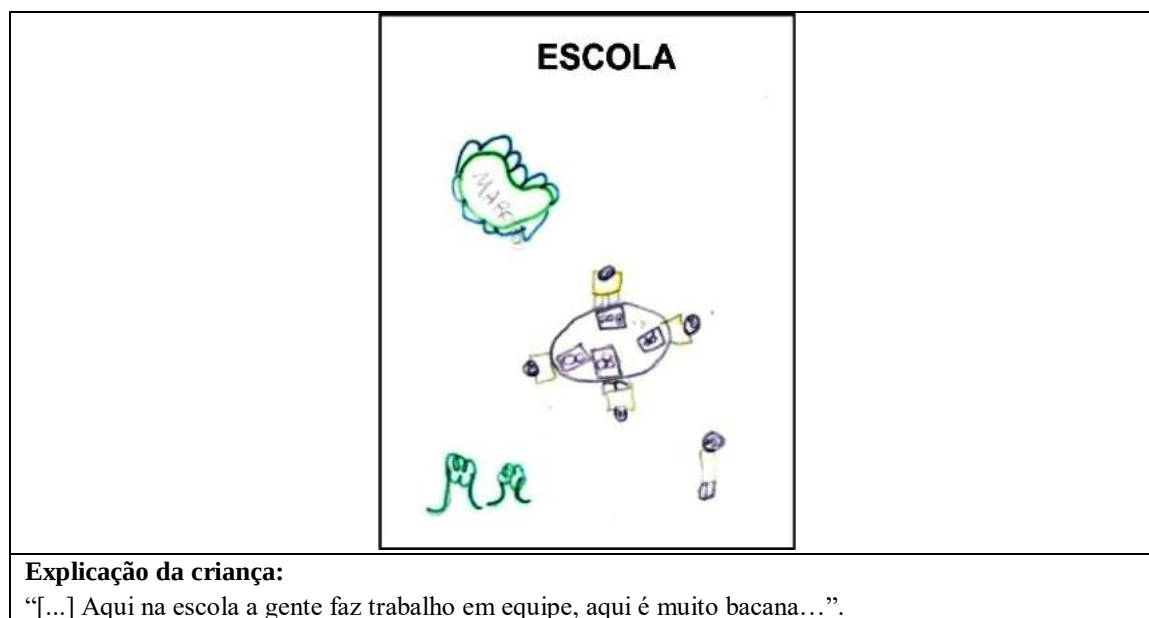
Desenho 5 – Sala de aula

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola		
Ator: Iris		
		
Explicação da criança: “Eu desenei, eu estudando na escola na sala de aula. Eu gosto de estudar e não gosto de fazer continhas. Aqui tem um bocado de coisas, sala de vídeo, sala de informática, professor de arte. A escola é um lugar que a gente aprende a ler a escrever, é um lugar que a gente aprende um monte de coisas”.		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 6 – Trabalho em equipe

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola
Ator: Villa Lobos



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Villa Lobos descreve, no desenho oralizado 6, uma forma de realizar atividade em sala de aula que é: a) trabalho em equipe. E nesta outra explicação constata-se também a escola como um lugar onde realizam atividades de leitura e escrita, quando ele afirma que gosta: “[...] Da sala de aula de brincar de rima com as palavras, ir pra sala de multimídia, sala de vídeo, fazendo brincadeira lá” (Deus da Guerra,). No momento em que são desenvolvidas atividades lúdica na escola, a criança fica contente em realizá-la, pois é mais dinâmica e participativa.

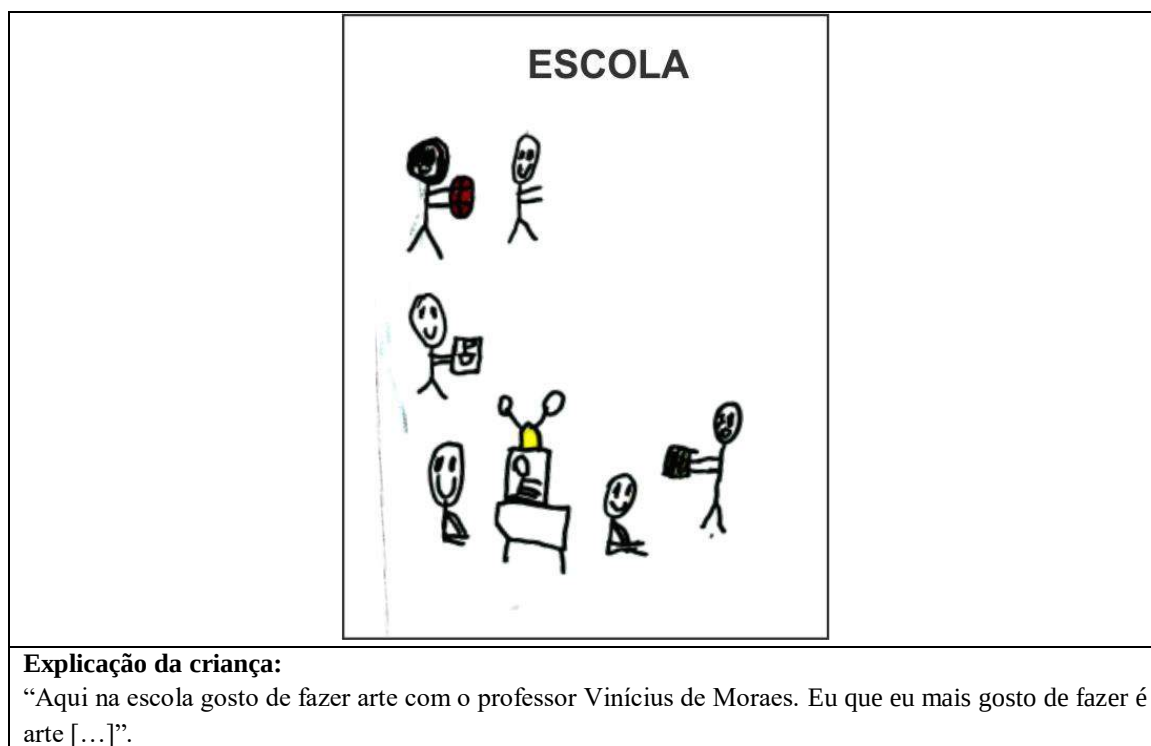
Os objetos utilizados como instrumento de aprendizagem estão representados no desenho oralizado 7 e no desenho 8. Os objetos aparecem somente no desenho 6, 7 e 8. O desenho 5 representa a sala de aula e seus objetos: mesa, livros, cadernos e as crianças sentadas realizando uma atividade pedagógica em equipe. “[...] Os recursos utilizados na relação ensino aprendizagem acabam por interferir nas relações interpessoais, nos papéis sociais, nos afetos e nas emoções envolvidas na aprendizagem” (TAVARES, 2009, p.101).

Esses instrumentos de aprendizagens representados pelas crianças também revelam a forma como se desenvolve o ensino- aprendizagem na escola, o que também é confirmado com as observações realizadas no *Locus* da pesquisa.

Desenho 8 – Eu gosto de fazer arte

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola

Ator: Reinaldo



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

No desenho e 8 encontram-se elementos necessários ao ensino- aprendizagem, como: livros, televisão e as salas; sala aula, sala de vídeo como se pode perceber, ou seja, elementos da cultura material da escola. Esses objetos dão indícios de atividades realizadas a partir deles, por exemplo: livro para leitura, televisão, utilizada para que as crianças assistissem desenhos ao final do dia na sala de vídeo, aparece nos dois desenhos mencionados.

E notável que no Ensino Fundamental há uma grande preocupação em inserir as crianças no mundo letrado por meio do processo de alfabetização. Nessa concepção é importante oportunizar as crianças a construção da escrita por meio de “[...] Jogos, bingos, palavras cruzadas, da exploração do alfabeto, da composição, decomposição e comparação de sílabas, palavras e frases, da identificação das unidades sonoras da língua (rimas, parlendas, trava-língua etc.)”, como afirma Peres (2012, p.65).

É possível afirmar que as crianças também representam a escola como lugar de aprendizagem, onde elas frequentam com o intuito de aprender a ler, na seguinte fala: “[...] A escola é um lugar que a gente aprende a ler a escrever, é um lugar que a gente aprende um monte de coisas” (Iris, desenho 5). E nos seguintes fragmentos de falas: “[...] A escola é um lugar que a gente aprende a ler a escrever. Eu venho pra escola pra aprender a ler” (Barbie,); “[...] Eu venho pra escola pra aprender a ler” (Batman,).

Dessa forma, entendo que as Representações Sociais apoiam-se em diversos valores, crenças e opiniões, compartilhadas por determinado grupo social que formam teorias espontâneas e em convívio social as crianças verbalizam e compartilham suas representações entre o grupo, de forma dinâmica, por meio da comunicação social. “[...] Contudo, esses elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado atual da realidade” (JODELET, 2001, p. 21).

Nessa direção, acredito que as crianças representam os objetos que utilizam em sala de aula para aprenderem a ler porque estes fazem parte da realidade que vivenciam na escola.

Conclusões

Os desenhos oralizados revelam que as crianças representam a creche como um lugar de brincadeiras, que também possui um espaço próprio para a tal que é o parquinho. Por meio de suas produções percebe-se que na creche, as crianças também brincavam ao ar livre e esta possuía brinquedos como: bonecas etc. Fica evidente também que, na creche, o espaço para brincadeira é a área externa, ao ar livre e no parquinho.

Os resultados revelam que a creche está ancorada para as crianças como lugar de brincadeira, objetivada nas ideias de brinquedos, como: boneca, parquinho, escorrega, área externa e elementos da natureza, como: casa da árvore, árvore de acerola e manga e no ato de brincar de bola. A creche está ancorada também como lugar de aprendizagem objetivada no espaço da sala de vídeo e nas atividades de desenho, pintura e música.

As crianças representam a escola, ancoradas em aprendizagens objetivadas na Sala de Aula, em atividades centradas na leitura e escrita e no ato de estudar. Essa aprendizagem se ancora em aprender português, matemática objetivada na ideia de passar de ano, também por: fazer continhas, de aprender a ler e a escrever, que está objetivado em aprender as vogais, o alfabeto, o cabeçalho, o nome completo e copiar. Acredita-se que estes resultados podem contribuir com a secretaria de Educação e a escola para que se possa fazer trabalho conjunto entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na perspectiva da criança nos dois contextos.

REFERÊNCIAS

BARDAN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p 209- 238.

FILHO. Faria L; GONÇALVES. Irlen Antônio, PAULILO. André L, VIDAL. Diana G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumento para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA A, A. L. G. DEMARTINI, Z. B. F, PRADO, P. D (Orgs) **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas São Paulo: Autores associados, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001, p.17-44.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAUWE, Marie José Chombart, FEUERHAHN, Nelly. A Representação social na infância. In JODELET, Denise (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed.-Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Analise Monteiro do. A Infância na escola e na vida uma relação Fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanette. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PERES, E. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA; DELGADO; COLS. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 59-69.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SODRÉ, L. G. P.; REIS, I. T.; GUTTIN, J. M. S. **Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da educação infantil**. Disponível em: <www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoInfantil/ANALISE_ELEMENTOS_NATUREZA_DE_SENHOS_LIVRES_CRIANÇAS_EDUCAÇÃOINFANTIL.pdf>. Acesso em: 14 maio 2013.

TAVARES, M. C. **Reflexões sobre a escola**. Curitiba: Juruá, 2009.

TEIXEIRA, E., OLIVEIRA, I. A. de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 09-24.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas²⁴⁴
liviadeseixas@hotmail.com
UFPA

Sônia Regina dos Santos Teixeira²⁴⁵
soniaregina.st@uol.com.br
UFPA

RESUMO: O presente estudo refere-se a relevância do trabalho de todos os profissionais envolvidos em uma escola da infância, os quais estão relacionados ao processo de desenvolvimento das crianças. O objetivo do trabalho foi compreender como os servidores se percebiam atores relevantes para o processo de desenvolvimento integral das crianças que estavam inseridas neste ambiente educativo. Como aporte teórico e metodológico utilizamos a teoria histórico-cultural para fundamentar o conceito de desenvolvimento integral das crianças e exemplificar como as ações intencionais ou não dos servidores, verberam neste desenvolvimento. Todos os servidores desta escola da infância participaram do estudo sobre como as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil podem ser trabalhadas de forma a garantir a formação das qualidades humanas das crianças. Para a coleta de informações foi aplicado um questionário, após o estudo. A análise dos dados foram organizadas em duas categorias que referem-se a relevância do conhecimento de cada função desenvolvida pelos servidores e a melhoria da prática a partir dos estudos realizados. Os resultados apontaram o reconhecimento de cada função desenvolvida na escola e ainda a necessidade de melhoria nos estudos sobre o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; formação continuada; teoria histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A educação infantil está vivendo um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Atualmente os estudos e trabalhos de orientação pedagógica são baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual visa estabelecer diretrizes curriculares que serão observadas na elaboração das propostas pedagógicas, o que incidirá na prática pedagógica do professor e também nas ações pedagógicas das escolas da infância como um todo.

²⁴⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Linha Formação de Professores, trabalho docente, teorias e práticas pedagógicas.

²⁴⁵ Doutora em Psicologia, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Linha Formação de Professores, trabalho docente, teorias e práticas pedagógicas.

O processo de Formação Continuada nas escolas da infância está diretamente relacionado com a qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil, sendo esta imprescindível para o melhor desenvolvimento do trabalho com as crianças. Com isso, percebe-se que este momento não pode se restringir apenas ao grupo docente, pois a escola é formada por diferentes agentes que promovem a educação e são igualmente responsáveis pelo desenvolvimento das crianças. Neste sentido, todos são protagonistas.

Em 2014 o CMREI Prof^a Ana Lúcia da Silva Almeida participou da Consultoria do Proinfância, uma realização do MEC/SEB em parceria com os municípios. Esta Consultoria possibilitou pensar em uma Proposta Pedagógica a qual atendesse a comunidade local em suas especificidades e ainda compreender a relevância de cada servidor ali presente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Outro questionamento nos levou a elaborar uma pesquisa com os servidores deste CMREI, visto que, uma das grandes contribuições que a referida consultoria proporcionou, foi sobre o envolvimento destes servidores no processo de participação do desenvolvimento das crianças e também na elaboração da Proposta Pedagógica.

A Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico é o plano orientador que embasará as práticas pedagógicas de uma determinada escola. Em se tratando da Educação Infantil, tal proposta deve ser pensada e discutida tendo como eixos norteadores do seu currículo as interações e a brincadeira. Estes dois elementos devem ser explorados, a fim de garantir o acesso a diferentes linguagens e culturas, ao conhecimento de si e do mundo, perceber relações de quantidade, medidas e orientações espaço temporais, participem de atividades individuais e coletivas, sejam motivadas para conquista da autonomia em realizar ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar, possam interagir com diferentes manifestações de músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, o conhecimento da biodiversidade e preservação dos recursos naturais.

Auscultando a todo este aparato de informações sobre as propostas pedagógicas é importante refletir que tudo se faz necessário, na medida em que contemplamos os princípios desta construção nos aspectos éticos, políticos e estéticos, princípios estes que são respeitados nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. O princípio Ético relaciona-se ao respeito das diferentes culturas e singularidades, que a criança vem apresentar, Político no sentido de garantir os direitos de cidadania e democracia e por fim o princípio Estético, o

qual valoriza a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais.

Foi nesta perspectiva que a presente pesquisa foi conduzida nesta escola da infância concomitantemente com fundamentos teóricos da teoria histórico-cultural, pois a mesma permite que o profissional possa compreender a sua prática de modo que a conduza significativamente para si e para os outros.

Inicialmente foi organizado um momento de estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com todos os servidores do espaço, incluindo: professores, auxiliares de professores, coordenadores, pessoal de apoio, secretaria, porteiros, direção e alguns representantes da comunidade escolar. Após os estudos foi aplicado um pequeno questionário com duas perguntas: A) você acha que seu trabalho é importante para o processo de desenvolvimento de nossas crianças? Por quê? B) O que você pode ainda melhorar em sua prática a partir desses estudos?

O objetivo deste trabalho foi compreender como os servidores se percebiam atores relevantes para o processo de desenvolvimento integral das crianças que estavam inseridas neste ambiente educativo e ainda reconhecer que cada função exercida, de forma intencional ou não, verbera direta ou indiretamente na formação das qualidades humanas destas crianças.

A Educação na Teoria Histórico-Cultural:

Para entendermos qual a contribuição que a Teoria Histórico-Cultural oferece para os profissionais da educação é preciso compreender qual o seu papel perante a sociedade, qual sua ideia de homem que pode contribuir com uma sociedade de forma justa e igualitária.

No texto a revolução socialista do homem (1930), Vigotski inspirado em Marx e Engels revela sua insatisfação em compreender que a emancipação do homem está sujeita às intempéries do capitalismo. Ele remete-se a temática abordada por Marx sobre a corrupção da personalidade humana, que é originada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. Segundo Marx há divisão da sociedade em dois extremos, entre o trabalho intelectual e o material, a separação entre a cidade e o campo, a exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e omnilateral do pleno potencial humano e no outro extremo, folga e ostentação (p.4).

O capitalismo desse modo favorece as desigualdades não apenas sociais, mas também a degeneração do homem que torna-se alienado e também escravizado pelos instrumentos de suas atividades. Foi por este motivo que Vigotski iniciou seus estudos sobre como uma

psicologia poderia auxiliar a transformação de uma sociedade de forma que não estivesse “mutilada pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a essa especialidade (p.4)”. Neste sentido Vigotski não via outro sentido para esta nova psicologia. O primeiro nome a ser mencionada por ela será educação.

“Vigotski acreditava que sem os processos sociais educativos, num sentido amplo e sem o ensino sistemático, papel específico da escola, não haveria formação do psiquismo tipicamente humano em suas formas de expressão mais desenvolvidas. Foi nesse sentido que afirmou ser a educação a primeira palavra que a nova psicologia menciona”.

(Teixeira & Mello, 2015)

Com todo este preambulo começamos a perceber que a teoria Histórico-Cultural não se trata de mais uma simples teoria pedagógica que permitirá mais práticas inovadoras aos professores, para que possam contemplar avanços cognitivos e significativos em seus alunos. A grande diferença desta teoria é seu compromisso com a transformação de uma nova sociedade, de um novo homem.

Tal concepção da teoria Histórico-Cultural e do pensamento de Vigotski é pouco difundido nos cursos de formação de professores, pois em geral, tais cursos são oferecidos de forma reducionista e aligeirada, o que faz com que Vigotski, quando apresentado, aparenta ter uma visão simplista da educação e suas contribuições para o desenvolvimento humano se resumem a busca pelas zonas de desenvolvimento proximal e potencial dos alunos.

Outra grande omissão que geralmente acontece nos cursos de formação de professores é o fato de não considerarem Vigotski como um marxista. Tal distanciamento faz grande diferença para o entendimento da teoria Histórico-Cultural e o pensamento de seu idealizador. Segundo Tuleski (2008), o desejo de Vigotski era abordar o estudo da mente utilizando-se do método de Marx, opondo-se frontalmente à utilização de citações e junções ecléticas entre os clássicos marxistas e as teorias psicológicas ocidentais, como tentativa de uma construção de uma psicologia marxista. Tuleski em seu livro “Vygotski: a construção de uma psicologia marxista” cita os autores Davydov e Zinchenko para afirmar que a visão de mundo de Vigotski foi desenvolvida nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas a compreensão das forças essenciais do homem, das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista.

Um fator muito peculiar e que também distancia a teoria de Vigotski da base marxista, decorre da sua interpretação como sócio interacionista, ou sócio construtivista, como ouvimos, quando nos referimos a Vigotski e suas contribuições para a psicologia e educação. Tais nomenclaturas tem a intenção de aproximar Vigotski a outros teóricos e estudiosos sobre teorias da educação. Dentre eles é comum observar as aproximações com Jean Piaget, um dos grandes nomes que de certo modo, contribuiu com os avanços da educação. Piaget diferentemente de Vigotski tinha outro foco em seus estudos para o desenvolvimento humano, porém não é errado dizer que havia algo em comum entre ambos, como serem interacionistas e também construtivistas, pois de fato os dois o foram. O que torna-se errado é o fato de compará-los a certo ponto e afirmar que as intenções para a educação eram as mesmas. A grande diferença se dá na transformação de uma nova sociedade, algo que Vigotski só conseguia enxergar por meio da educação. É por este motivo que se defende a ideia de chamar a sua teoria de histórico-cultural e desse modo, preservar suas raízes marxistas.

Tais interpretações surgiram pela forma como as obras de Vigotski foram traduzidas e também de maneira intencional como suas obras foram deturpadas. Por este motivo por muito tempo esta compreensão de Vigotski perdurou nos cursos de formação de professores, daí a explicação de encontrarmos tamanha deficiência sobre a compreensão e o propósito de sua teoria. Hoje já existe um movimento especificamente aqui no Brasil para a interpretação do verdadeiro Vigotski e Zoia Prestes é uma das estudiosas que realiza o trabalho de traduzir para o português, as obras do autor diretamente do Russo. Com este trabalho a formação de professores tende a melhorar consideravelmente, pois a partir das ideias revolucionárias de Vigotski, poderá se construir em nosso país uma educação que de fato possa nos emancipar deste sistema que tanto aliena.

Formação continuada e as implicações da teoria Histórico-Cultural

A teoria que fundamenta este trabalho, também justifica a sua base metodológica. Para explicar o desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural, mostra-se coerente com o objetivo da educação para as crianças de nosso país, pois compreende o sujeito como um ser que se subjetiva a partir dos frutos de suas relações sociais.

Para a teoria histórico cultural, o processo de desenvolvimento humano ocorre em dois momentos. Inicialmente, como uma função do comportamento coletivo, uma forma de colaboração ou interação com as pessoas, em uma categoria intersíquica e, posteriormente, a partir do comportamento individual da criança, como meio de adaptação pessoal, um processo

interno de comportamento, em uma categoria intrapsíquica. Foi o que propôs Vigotski na lei geral do desenvolvimento humano. (Vigotski, 2000). Com os estudos realizados a partir da perspectiva histórico-cultural, constatamos que tudo o que somos é resultado das experiências de vida e de educação que tivemos desde que nascemos e que, entre o nascimento e os seis anos de idade, a criança forma as bases de sua inteligência e de sua personalidade (Mello, 2007, 2010).

As crianças aprendem e se desenvolvem a partir das experiências que vivem, em interação com os outros e com a cultura, considerada a fonte das qualidades humanas. Na infância, identificamos dois principais contextos de desenvolvimento: a família e a escola. Atualmente, as crianças são introduzidas, cada vez mais cedo, em ambientes coletivos de educação da infância e as creches ou pré-escolas, por serem espaços em que as crianças interagem entre si e com o mundo, constituem importantes contextos de desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva todos os profissionais que atuam nessas instituições, mesmo que de forma não intencional, interferem em menor ou maior grau no processo de desenvolvimento das crianças que participam desses ambientes. Por isso, é importante que os todos conheçam como se dá o processo de desenvolvimento infantil e como podem contribuir com suas ações para que as crianças construam as suas máximas qualidades humanas.

Com mais de 80 anos de sua morte Vigotski, o idealizador da teoria histórico-cultural, ainda é muito lembrado por suas preciosas descobertas sobre as relações sociais, a aprendizagem e o desenvolvimento. Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. *"Na ausência do outro, o homem não se constrói homem"*, (Vygotsky, 1930). Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que analisam o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vigotski, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito, o outro mais experiente e o meio. Essa relação não é passível de muita generalização, o que interessa para a teoria de Vigotski é a interação que cada sujeito estabelece com determinado ambiente, e como ela se trará significativa, realmente uma vivência.

Nesta pesquisa entendemos e defendemos que a teoria histórico-cultural é a abordagem que pode orientar a prática, de todos os envolvidos na idade escolar das crianças, na perspectiva da promoção do desenvolvimento humano e desse modo, a partir dela

conseguiremos perceber maiores e melhores avanços, nas relações estabelecidas e no desenvolvimento das crianças.

A partir destes estudos Vigotski, diferentemente de outros estudiosos, considera que o meio e o indivíduo, não são duas verdades absolutas e separadas, afirmando a interação do meio com o indivíduo, a influência de um sobre o outro, é quando introduz um de seus maiores conceitos para a teoria, a *obutchenie*. Para Vigotski, o parceiro mais experiente da criança, no espaço da escola da infância, deve criar *obutchenie* para que as crianças possam se desenvolver da melhor maneira possível. Tal expressão não tem um significado equivalente para a tradução em português, mas segundo Prestes (2012);

“obutchenie significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, o qual não ocorre apenas na direção do professor. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social do desenvolvimento. Então o mais importante é a intencionalidade implicada”

Interpretando este conceito de Vigotski sobre a organização do ambiente social do desenvolvimento, compreendemos que tal organização deve ser pensada por todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente na formação humana das crianças. Foi neste sentido que o estudo foi desenvolvido nesta escola da infância, para possibilitar uma formação continuada a todos, de modo a garantir a compreensão de como as crianças se desenvolvem no espaço escolar.

Torna-se necessário que a formação continuada não seja apenas resumida na participação dos professores, pois no espaço coletivo, outros profissionais estão envolvidos e é imprescindível que os mesmos obtenham os conhecimentos necessários para lidar com as crianças. Tal formação deve ter significado na sua prática e por isso entendemos que a teoria histórico-cultural dá conta de ser esta abordagem que trará mais significado a todos os envolvidos.

Metodologia

Seus participantes

Participaram desta pesquisa trinta e dois servidores de uma escola da infância, sendo que destes trinta e dois servidores, uma era a gestora da escola, uma vice diretora da escola, quatro eram coordenadores pedagógicos, onze eram professores, sete eram auxiliares de

professores, três eram manipuladoras de alimentos, três eram apoio dos serviços gerais e dois eram porteiros.

Os servidores eram mesclados entre concursados e contratados. Alguns deles tinham filhos que estudavam nesta mesma escola da infância, o que facilitou ainda mais a compreensão da relevância dos estudos. A idade dos participantes varia entre 20 a 63 anos. Dos trinta e dois vinte e sete são casados e cinco são solteiros. Apenas 4 não possuem filhos e onze dos participantes moram próximo a escola.

Sobre a participação em formações continuadas, foi relatado que os professores e auxiliares de professores, são contemplados com o maior número de formação continuada anualmente, onde participam cerca de cinco momentos de formação por ano. Já os coordenadores e gestores, participam com frequência de reuniões informativas, as quais não são compreendidas como formação pedagógica, enquanto que as manipuladoras de alimentos, o apoio dos serviços gerais e os porteiros são contemplados apenas uma vez ao ano com formação continuada.

Procedimento de coletas de informação

A coleta de informações foi realizada a partir das respostas do questionário que foi aplicado a todos os trinta e dois servidores, após o estudo realizado sobre como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, podem contribuir para a formação das qualidades humanas das crianças inseridas neste espaço.

O questionário era composto de apenas duas perguntas: A) você acha que seu trabalho é importante para o desenvolvimento de nossas crianças? Por quê? B) O que você pode ainda melhorar em sua prática a partir desses estudos?

Ao final do estudo, foi reservado aos servidores um determinado tempo para reflexão sobre as perguntas e posteriormente a socialização das respostas, que geralmente eram complementadas oralmente aos escritos nos questionários.

Procedimento de análise dos dados

Os dados encontrados foram analisados a partir das informações coletadas no questionário aplicado ao final do estudo, na escola da infância. A análise dos referidos dados foi organizada em forma de categorias de análises, sendo que as mesmas foram elaboradas a partir das perguntas do questionário.

As categorias de análises foram definidas em: **1) A relevância do conhecimento de cada função desenvolvida pelos servidores e 2) A melhoria da prática a partir dos estudos realizados.** As duas categorias serão apresentadas de acordo com o cargo ou função dos servidores e posteriormente serão analisados os dados de modo geral.

Resultados e discussão

Inicialmente, foi realizado um momento em que todos os servidores participaram e puderam oralmente expor suas impressões sobre a relevância das suas atribuições na escola da infância. Em seguida, foi feito o estudo do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de demonstrar que as práticas pedagógicas realizadas no espaço, são também procedentes de fundamentações legais. Posteriormente para promover a reflexão de sua prática, após o momento de estudo, foi aplicado um questionário com duas perguntas.

As duas perguntas consistiam em: A) você acha que seu trabalho é importante para o desenvolvimento de nossas crianças? Por quê? B) O que você pode ainda melhorar em sua prática a partir desses estudos? Todos os servidores participaram dos estudos e questionamentos.

A relevância do conhecimento de cada função desenvolvida pelos servidores

Das manipuladoras de alimentos: Consideram que o preparo de uma boa alimentação, motiva as crianças a estarem cada vez mais presentes a escola.

Do apoio operacional: Consideram que um ambiente limpo atrai as crianças e as deixam mais à vontade no espaço e ainda contribuem para que elas criem o hábito da higiene, tendo como exemplo o trabalho do apoio operacional.

Dos porteiros: Consideram importante a organização da chegada das crianças, a preocupação na hora da entrega para seus responsáveis, tudo isso indica que a escola é organizada e que trabalha para o bem estar e segurança das crianças.

Das professoras: Consideram seu trabalho importante, pois é a partir dele que as crianças se desenvolverão como cidadãos, além de contribuir também com os seus conhecimentos, sem deixar de lado os conhecimentos que as crianças já trazem, levando em consideração todas as possibilidades da educação.

Das secretárias: Consideram-se importantes em manter organizado o trabalho administrativo e porque entendem que estando próximas a elas estão aprendendo e ensinando também.

Dos auxiliares de professores: Consideram importante o seu trabalho, visto que contribuem para a formação de cidadãos, oferecem carinho e respeito e ainda valorizam suas particularidades, incentivando assim o respeito e o cultivo de valores morais, tanto na sala de aula, quanto fora dela.

Dos coordenadores: Consideram-se importantes na medida em que oferecem um apoio pedagógico específico, levando sempre em consideração as orientações referentes a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, auxiliares e demais participantes do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Da direção: Consideram importante devido participarem, especificamente, da organização mais administrativa da escola, oferecem e buscam condições para que o trabalho pedagógico aconteça da melhor forma possível, criando e buscando cumprir com as metas estabelecidas.

A melhoria da prática a partir dos estudos realizados.

Das manipuladoras de alimentos: Precisam melhorar no atendimento, dar mais carinho e perguntar, caso as crianças não tenham comido bem, qual foi o motivo.

Do apoio operacional: Precisam melhorar no tratamento das pessoas e também participar mais das atividades da escola, compreender melhor o tipo de educação que a escola oferece.

Dos porteiros: Ter ainda mais cuidado na entrega das crianças.

Das professoras: Acreditam que devem melhorar na organização e seleção dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Devem melhorar também na busca de novas metodologias de ensino para que as crianças possam aprender cada vez mais e melhor.

Das secretárias: Melhorar sempre em todos os aspectos.

Dos auxiliares de professores: Buscar ainda mais o aperfeiçoamento para que as práticas pedagógicas aconteçam de forma eficaz. Compreender a diversidade dos alunos e assim promover um ambiente propício ao melhor aprendizado.

Dos coordenadores: Devem melhorar oferecendo mais momentos de estudo, sendo que o mesmo tenha o objetivo de contribuir de forma positiva com a prática dos professores

envolvidos. Deixando também oportunidades para que os professores possam expor suas opiniões e justificar suas práticas de ensino.

Da direção: Melhoria na busca de mais parcerias para que assim o trabalho da escola possa ser mais bem desenvolvido, e contribuir sempre com um ambiente favorável ao aprendizado, mediando conflitos e alcançando os objetivos pensados.

Discussão:

O primeiro passo que a escola da infância realizou quando se propôs em analisar as relações de todos os atores que participam direta ou indiretamente do desenvolvimento das crianças foi conhecer como os envolvidos se percebiam como parte relevante desta construção, visto que é muito comum percebermos a visão de alguns servidores sobre suas atribuições no ambiente escolar não tanto relevantes ao processo, ou ainda que não interferem no desenvolvimento das crianças, boa parte não se percebem como fazedores deste ambiente que se chama escola e que todas as ações favorecem ou não no desenvolvimento cultural e consequentemente humano.

As informações que foram coletadas a partir das respostas mais semelhantes dos servidores serão agora discutidas de modo geral, para que se possa ter a visualização de qual medida mais imediata deve ser tomada para alcançar sucesso no trabalho pedagógico, junto as crianças,

Na categoria 1) *A relevância do conhecimento de cada função desenvolvida pelos servidores*. Obtivemos o seguinte resultado: 40% Consideram que o trabalho se torna importante devido as crianças aprenderem com os exemplos que são dados a partir das ações dos adultos; 35% Consideram importante por estarem contribuindo com a formação de cidadãos; 25% Consideram que organização do trabalho influencia na aprendizagem das crianças.

Na categoria 2) *A melhoria da prática a partir dos estudos realizados*. O resultado foi o seguinte: 60% Buscar aprender mais sobre as práticas educativas; 30% Participar e buscar compreender melhor a metodologia de ensino da escola; 10% Melhoria no tratamento das crianças e melhor entrosamento com a equipe em geral.

Considerações finais:

Este estudo para foi de extrema relevância, pois possibilitou enxergar as potencialidades e dificuldades da equipe, a partir dos comentários feitos por todos os

participantes. Considerando a análise dos dados coletados e partindo do princípio de que a instituição precisa ter uma proposta de trabalho pedagógico, a qual contemple as necessidades, fica claro que se precisa continuar desenvolvendo estudos que motivem o conhecimento da teoria histórico-cultural que irá contribuir com o desenvolvimento cultural e humano não só dos alunos, mas também de todos os envolvidos neste processo.

Percebemos que grande parte dos profissionais não tem suas ações pautadas em uma abordagem teórica ou ainda não compreendam a intencionalidade de suas ações para desenvolver suas práticas e promover o desenvolvimento infantil, entendem que se faz necessário o conhecimento de como se dá esse processo, para que assim possam contribuir de forma positiva e intencional para o desenvolvimento integral das crianças.

Consideramos que o fato de 40% dos profissionais responderem que consideram que seus trabalhos têm algum impacto no desenvolvimento das crianças e que 60% mostrarem-se preocupados em aumentar seus conhecimentos acerca desse processo, já sinaliza um aspecto importante a ser levado em conta para que as escolas da infância se convertam em verdadeiros contextos de desenvolvimento e ainda mostram que os adultos que atuam como profissionais nos espaços coletivos de educação da infância compreendem, de alguma forma, que suas ações impactam o desenvolvimento das crianças.

Este estudo gerou um plano de ações que serão desenvolvidas no ano seguinte, com formações específicas a cada atribuição dos servidores e a sua maior participação nas atividades da escola como um todo, tendo como foco, os estudos sobre o desenvolvimento das crianças e como a função de cada servidor, pode contribuir para este fim.

Referências Bibliográficas:

BRASIL (2009). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2009.

MELLO, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. (2010). Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: Mendonça, S. G. L.; Miller, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. (Pp. 193-202). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

PRESTES, Z. (2012a) Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados.

PRESTES, Z. (2012b). L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: Vaz, A. F.; Momm, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. (Pp. 57-71). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática, 2015.

TULESKI, S. K. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA EMEI “CANTINHO DO SABER” NA VILA DE ATURIAÍ NO MUNICÍPIO DE AUGUSTO CORRÊA-PA

Sileide de Nazaré Brito Gonçalves
sileideb@yahoo.com.br
UFMA

Fernanda Regina Silva de Aviz
nanda_aviz@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar o currículo vivenciado na EMEI “Cantinho do Saber”²⁴⁶, localizada na Vila de Aturiaí no município de Augusto Corrêa-PA. Para tanto, busca-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil do Campo respaldo para justificar ou não as razões que levam os professores da escola em estudo a não garantirem uma proposta curricular que considere a realidade sociocultural das crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo de cunho qualitativa. As técnicas utilizadas para a coleta dos dados foram a entrevista semi-estruturada e a observação *in lócus*. A análise baseia-se na interpretação e compreensão das respostas das professoras e da observação realizada. Vários enfoques teóricos foram adotados, dentre eles os de Silva e Pasuch (2010) e Oliveira (2010). Por fim diz-se que o currículo da Educação Infantil do Campo precisa considerar a criança com todas as suas potencialidades, como um ser ativo e sujeito de direitos. Adicionalmente o estudo constatou que uma das dificuldades em articular esse currículo se dá em virtude das professoras não terem um conhecimento apurado da realidade vivenciada pelas crianças no seu cotidiano.

Palavras-Chave: Educação. Educação do Campo. Educação Infantil. Currículo. Criança.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo precisa ser construída por e para os sujeitos do campo, uma vez que, as crianças, independente de onde residam, seja na área urbana ou rural, são sujeitos de direito, e por isso a educação infantil do e no campo deve trazer à tona a realidade que elas vivenciam, sem negar-lhes o acesso às culturas mais gerais.

Pensando nestas questões, que se volta para as especificidades da educação infantil do campo, escolheu-se para este estudo, a escola Municipal de Ensino Infantil “Cantinho do Saber”. Tal escolha se justifica por ela ser uma das poucas escolas na área agro pesqueira campesina que atende 198 crianças exclusivamente na Educação Infantil.

²⁴⁶ Nome fictício dado à escola para preservar seus direitos.

Para tanto, torna-se interessante e indispensável apontar que o objetivo central é o de analisar o currículo vivenciado na EMEI “Cantinho do Saber”, localizada na Vila de Aturiaí no município de Augusto Corrêa-PA. Para esta análise, busca-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil do Campo respaldo para justificar ou não as razões que levam os professores da escola em estudo a não garantirem uma proposta curricular que considere a realidade sociocultural das crianças.

Para alcançar o objetivo proposto, escolheu-se a abordagem qualitativa, visto que ela permite uma maior aproximação entre os embasamentos teóricos e os dados levantados na pesquisa (TEIXEIRA, 2005). Este levantamento se ampara na entrevista semi-estruturada, haja vista que ela favorece o diálogo entre sujeitos e pesquisador. Para Lakatos (1991, p. 197) a entrevista semi-estruturada é feita geralmente com perguntas abertas, assim permite livres e espontâneas respostas do sujeito entrevistado, além disso, “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”.

A apresentação e a discussão que se faz em relação aos resultados, é fruto de longas observações e de um trabalho de pesquisa de durou em média 07 (sete) meses, e sempre procurando atender a critérios éticos estabelecidos na pesquisa com seres humanos. Um dos instrumentos para garantir a ética se deu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido pelos sujeitos da pesquisa, com cuidados para que as informações levantadas para a análise fossem fidedignas ao evidenciado pelas professoras.

Dessa feita, serão apresentados e discutidos os resultados a partir de uma visão sócio-histórica da realidade, com uma análise baseada na interpretação e compreensão da fala e do discurso dos entrevistados.

CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO DO LOCUS DA PESQUISA

O município de Augusto Corrêa com uma população estimada em 40.497 habitantes, está localizado na Mesorregião do Nordeste Paraense, limitando-se ao Norte, com o Oceano Atlântico; a Leste com o município de Vizeu; ao Sul e a Oeste com o município de Bragança. No seu patrimônio natural existem numerosas baías e ilhas, com praias e manguezais que formam um conjunto litorâneo fluvial formado pelos rios Urumajó, Caeté, Aturiaí, Emboraí e outros (IBGE – 2010).

A Vila agropesqueira de Aturiaí, por sua vez, segundo as informações de alguns moradores mais antigos, teve sua origem no ano de 1895. Nesta época, era possível encontrar

grande quantidade de *aturiaí* (vegetação rasteira usada como remédio). A abundância *aturiaí* deu nome ao povoado de Aturiaí. Atualmente esta comunidade tem 2.988 habitantes (IBGE – 2010) e o acesso se dá pelas rodovias PA 454 e PA 242, a partir de Augusto Corrêa, e por via fluvial através do rio Urumajó e um de seus afluentes, o rio Pé-de-galinha.

Na comunidade de Aturiaí há uma escola municipal de Educação Infantil denominada de “Cantinho do Saber”. Foi fundada em 05 de março de 2002 com o objetivo de suprir os anseios e necessidades das crianças na Vila de Aturiaí. Isso aconteceu através da iniciativa da Secretaria Municipal de Trabalho, Economia e Promoção Social em parceria com a Prefeitura Municipal de Augusto Corrêa. Em 2007 deixou de ser administrada pela Secretaria Municipal de Trabalho, Economia e Promoção Social e passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação, devido o processo de municipalização da Educação Infantil no âmbito dos sistemas de educação.

A referida escola fica localizada em uma área campesina, e recebe 198 crianças, divididas entre turmas de creche e de pré-escola de nível I e II filhos/as de trabalhadores/as da agricultura e/ou da pesca em sua grande maioria, bem poucas são de filhas de comerciantes ou funcionários públicos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CRIANÇAS DO CAMPO.

A Educação infantil é a primeira etapa do processo educacional, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Atualmente tem caráter obrigatório tanto de matrícula quanto de oferta pelos poderes públicos. Uma das primeiras menções a este tipo de atendimento pode ser encontrado na Constituição Federal de 1988 onde a Educação Infantil aparece enquanto política pública, de direito à todas as crianças de 0 a 6 anos, sob a responsabilidade do Estado.

Em relação a Educação para as crianças do campo a Constituição Federal de 1988 quase nada especifica. O artigo o artigo 205 prevê a “educação como direito de todos”, da mesma forma, que o artigo 206 estabelece que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Após a Constituição de 88 surgem outras políticas públicas que contempla a infância/criança, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8,069 de 1990). O ECA reafirma os direitos das crianças e as protege. Outra importante lei, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação.

Diante destas políticas que garantem a conquista de direitos as crianças, se faz necessário que estas sejam de fato postas em prática, pois nota-se que o Estado ainda vem se esquivando de suas responsabilidades sociais, promovendo desencontros com as leis e fazendo surgir novos desafios. Campos (2008, p.27) confirma esta assertiva quando informa que há:

divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.

Esta situação precisa ser revertida, pois, o Estado, por meio da implementação de políticas públicas, ocupa o mais importante papel frente às mudanças necessárias, possibilitando principalmente o respaldo financeiro para esse processo de mudança e reestruturação da Educação Infantil no Brasil, pois ao longo dos anos é inegável que são positivas as mudanças na concepção de atendimento aos pequenos, porém problemas na formação dos educadores e déficit de vagas na área, ainda persistem.

É importante ressaltar que nas áreas campesinas, a Educação Infantil sofre maiores limitações, mas a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 2009 e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil do Campo em 2010, representam um grande avanço para Educação Infantil brasileira, e consequentemente para Educação Infantil do Campo, visto que ela possibilita a compreensão de uma nova função social e política nesta etapa da educação, exigindo reflexão sobre o trabalho dos educadores que atuam nas escolas do campo.

Tudo isso é reflexo do reconhecimento das populações do campo nas políticas educacionais, visto que por muito tempo os povos do campo ficaram esquecidos, assumindo papel de meros receptores de conhecimentos. Sobre este não protagonismo dos sujeitos do campo, Silva e Pasuch (2010, p. 4) reiteram que “a educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante”. Logo, se faz necessário uma educação que valorize estes sujeitos que se construa a partir do lugar em que vivem.

Para que haja esta valorização da cultura e dos sujeitos do campo, as práticas pedagógicas dos professores devem respeitar e valorizar as especificidades da criança do campo, inserindo elementos de sua cultura.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: Uma reflexão a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais

Tecer considerações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e para a Educação Infantil do Campo torna-se imprescindível, uma vez que essas diretrizes contemplam a criança da contemporaneidade, reconhecendo-a como sujeito de direitos. Nelas, as especificidades da infância, suas concepções, etapas de desenvolvimento e as concepções de currículo emergem como elementos para serem refletidos pelas instituições de Educação infantil, de modo a superar concepções arraigadas de assistencialismo e preparatórias para o ensino fundamental.

As DCNEIs fundamentam-se nessa nova identidade de Educação Infantil e de criança, enquanto ser social, histórico, cultural e, sobretudo, um ser ativo, que aprende a partir das interações com o meio, em especial por via das brincadeiras. Sobre isto, Oliveira (2010, p. 5) cita que “nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas”. Portanto, o currículo de acordo com as DCNEIs deve incluir a criança cidadã, produtora de cultura e visualizar a educação como um processo global. Nesse sentido:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 06).

A escola precisa ter como foco a criança para propor uma ação educativa a partir das experiências de uma infância potente, plural, qualificada, aprofundada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada. Sendo assim, as propostas pedagógicas curriculares na Educação Infantil não podem prescindir de um tripé: as famílias, as crianças e os professores, onde as crianças contribuem trazendo suas experiências de vida, especialmente seus modos de brincar, as famílias trazem os contextos sociais, políticos, culturais; os professores como responsáveis por organizar e conferir intencionalidades a prática do cotidiano, constroem possíveis caminhos curriculares a partir do que é vivido pelas crianças.

O currículo na Educação Infantil deve ser organizado a partir das práticas sociais e das linguagens que as crianças vivenciam assim os conteúdos culturais devem obrigatoriamente fazer parte das propostas curriculares desta etapa da educação, pois estes são capazes de dar visibilidade aos saberes e práticas do dia-a-dia das crianças que estão inseridas nas

instituições de educação infantil. Para as populações do campo, Oliveira (2010, p. 12) apontam:

A Educação Infantil deve atender a demanda das populações do campo, dos povos da floresta e dos rios, indígenas, quilombolas por uma educação e cuidado de qualidade para seus filhos. O trabalho pedagógico de creches e pré-escolas instaladas nas áreas onde essas populações vivem precisa reconhecer a constituição plural das crianças brasileiras no que se refere a identidade cultural e regional e a filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa. (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Para atender tal proposta, as escolas de Educação infantil do campo devem pensar nos tempos, espaços e materiais adequados às especificidades das crianças moradoras das áreas campesinas. Os representantes dos poderes públicos precisam garantir à essas crianças professores com formação adequada, uma boa infra-estrutura, e políticas que respeite as suas diversidades. Uma Educação Infantil do Campo deve ter propostas coerentes com as infâncias vivenciadas nas áreas campesinas.

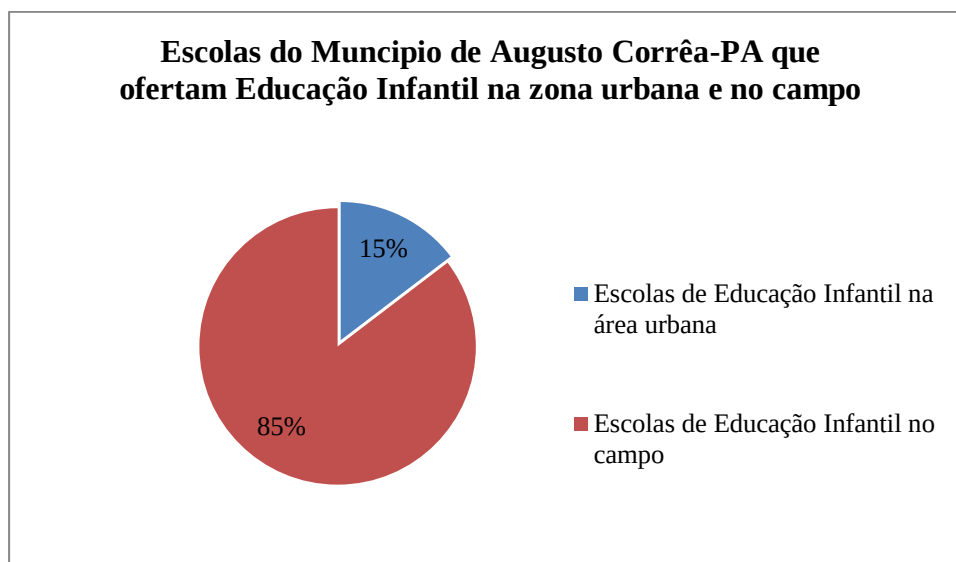
A concretização desse currículo deve se estender para a construção de uma Educação Infantil do Campo, valorizando suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, enfim seu contexto e sua realidade. Para tanto, necessitamos que as creches e Pré- escolas se lancem neste desafio de possibilitar vivências com a cultura local, que “permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta história, produz e prepara seus alimentos” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Nesse sentido, necessitamos desenvolver práticas educativas que considerem todas as dimensões e competências humanas potencializadas nas crianças, levando em consideração o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas.

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE AUGUSTO CORRÊA-PA

A Educação Infantil neste município atende crianças de 03 anos na creche e de 04 e 05 no pré-escolar I e II. Atualmente, a rede municipal de ensino possui 87 escolas. Destas 35, ofertam Educação Infantil, das quais apenas 03 recebem crianças exclusivamente na Educação Infantil, as 32 restantes funcionam no sistema multi-etapa. Das 35 escolas que ofertam Educação Infantil no município apenas 06 estão na área urbana e 29 estão no campo, conforme mostra o gráfico 1

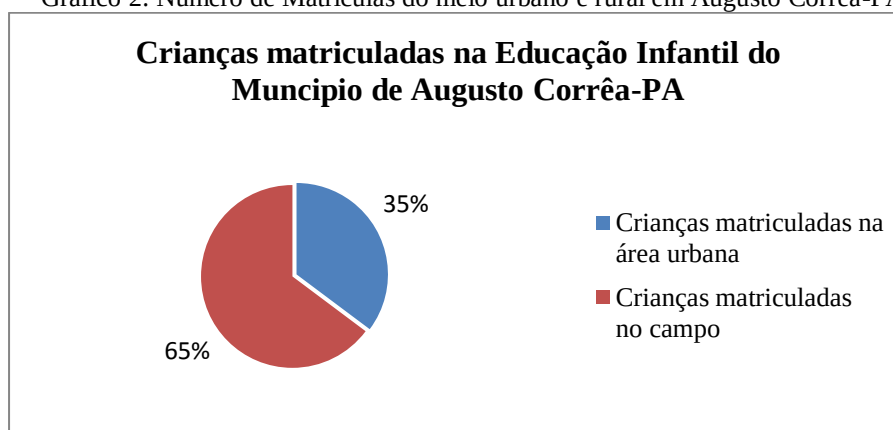
Gráfico 1: Número de escolas do meio urbano e rural em Augusto Corrêa-PA



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Com relação ao número de matrículas consta em seu banco de dados um total de 1.621 (um mil, seiscentas e vinte e uma) crianças, divididas em creche (92 crianças), pré I (688 crianças) e pré II (841). Do total de crianças matriculadas 1.050 estão nas escolas localizadas no campo e 571 estão na área urbana, conforme pode ser observado nos Gráficos 2.

Gráfico 2: Número de Matrículas do meio urbano e rural em Augusto Corrêa-PA



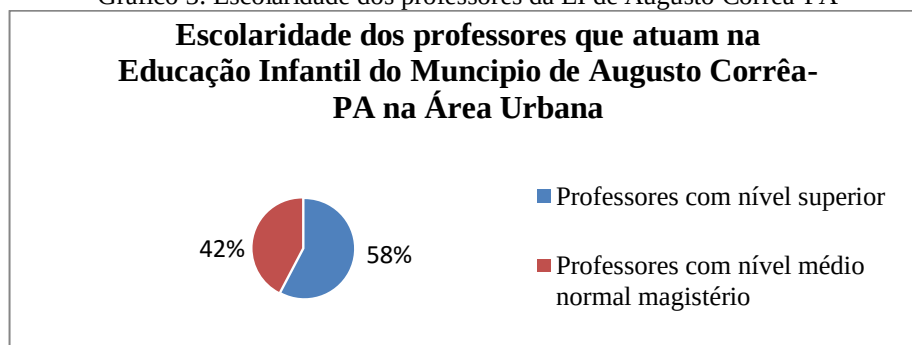
Fonte: Secretaria Municipal de Educação

A partir desses dados é possível notar que a maioria das escolas que oferecem Educação infantil no município está no campo e por isso faz-se necessário que este seja comprometido com políticas públicas e propostas pedagógicas condizentes com a realidade dessas crianças. Isso exige que os professores tenha formação específica para que possam construir práticas educativas que valorize a cultura local e os saberes dessas populações.

Este contexto da Educação Infantil, conta com 87 professores, dos quais 26 estão na área urbana e 61 estão no campo. Com relação à escolaridade 34 possuem formação em nível

superior, sendo: 28 Licenciados Plenos em Pedagogia e 06 em outros cursos (Letras, Geografia e Matemática); 52 possuem formação em nível médio normal/magistério e 01 professor possui apenas o ensino fundamental completo. A escolaridade dos professores da área urbana, é de 15 professores com nível superior e 11 com nível médio normal/magistério, conforme o Gráfico 3:

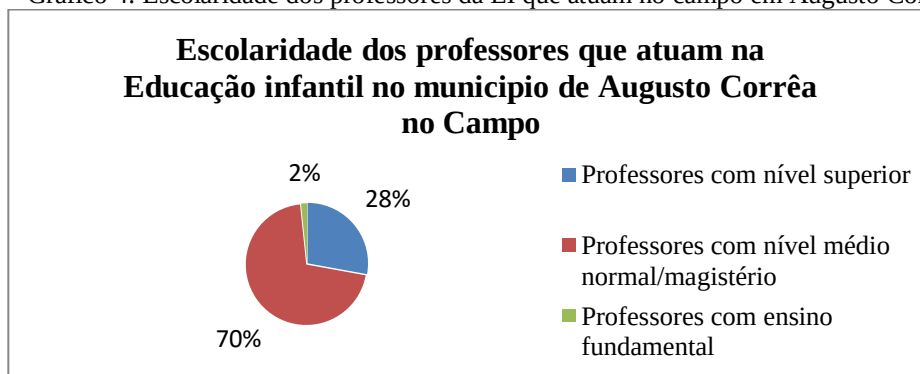
Gráfico 3: Escolaridade dos professores da EI de Augusto Corrêa-PA



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Por sua vez, no campo, apenas 17 professores possuem nível superior, 43 nível médio normal/magistério e 01 apenas o ensino fundamental, de acordo com o Gráfico 4:

Gráfico 4: Escolaridade dos professores da EI que atuam no campo em Augusto Corrêa-PA



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

A partir dos dados é possível notar que poucos são os professores com formação em nível superior nas escolas do campo, predominando os professores com formação em nível médio/modalidade normal ou magistério. Infelizmente ainda encontra-se um professor que não tem nem a habilitação mínima para atuar na Educação infantil. Essa situação vai de encontro a todas as legislações que determina para atuar na Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DA EMEI “CANTINHO DO SABER” NA VILA DE ATURIAÍ NO MUNICÍPIO DE AUGUSTO CORRÊA-PA

Durante a pesquisa foi possível constatar que a maioria dos professores da escola em estudo possui nível superior completo, dentre as que responderam ao questionário cinco professoras possuem nível superior completo (44 Licenciadas Plena em Pedagogia e 01 Letrada) e um possui formação em nível médio normal/magistério. O tempo de formação das professoras com nível superior varia entre 04 e 06 anos e a professora com nível médio normal/magistério tem 14 anos de formada.

Das seis professoras que participaram da pesquisa, cinco moram em um município distante da Vila de Aturiaí e uma mora na Vila de Aturiaí há aproximadamente um ano. O fato da maioria dos professores não serem da comunidade, pode dificultar na realização de um trabalho pedagógico coerente à realidade das crianças, uma vez que as professoras chegam à escola somente na hora de dar sua aula e retornam a sua cidade logo no final. Situação essa que não permite o conhecimento apropriado do cotidiano e das vivências das crianças.

Ao analisar os dados da pesquisa realizada por meio da entrevista foi possível constatar que a maioria dos professores tem uma boa compreensão a cerca da Educação e da Educação do Campo, as mesmas conceituam a Educação como algo que vai além do espaço interno da escola e a Educação do Campo como algo que precisa respeitar as especificidades e saberes cotidianos dos alunos conforme se pensam as novas propostas de Educação do Campo.

A compreensão que os professores tem sobre a Educação infantil é de que ela é uma importante etapa na vida das crianças, uma vez que é nesse período que elas constroem sua identidade, mas para isso, a diversidade cultural das crianças precisa ser levada em consideração.

É possível notar que as professoras sabem dessa necessidade de valorização dos cotidianos aos saberes escolares, pois se sabe que as crianças que moram no campo compartilham diversas situações diferenciadas, passando a exigir da escola, mas especificamente dos professores, práticas pedagógicas curriculares e educativas contextualizadas com suas singularidades.

Apesar dos professores compreenderem os conceitos de educação, educação do campo, educação infantil e educação infantil do campo, eles enfrentam diversas dificuldades no cotidiano da escola, dentre as quais destacaram: a falta de formação continuada para o trabalho com crianças com deficiência; ausência dos pais na escola; infraestrutura não

apropriada para as crianças da educação infantil; falta de uma pessoa para auxiliar o professor em certas metodologias e a precariedade de recursos didáticos²⁴⁷.

Ao ser inquiridas sobre a proposta pedagógica curricular para Educação infantil do município, as mesmas demonstraram conhecer que existe uma proposta curricular construída coletivamente com os professores, onde a maioria dessas professoras participaram da construção dessa proposta. Afirmam ainda, que a proposta pedagógica curricular para a Educação Infantil abordava a educação Infantil do campo.

Quando se perguntou sobre os documentos que a respaldava, todas responderam que foi nos Referenciais curriculares para Educação Infantil e não souberam responder em quais aspectos essa proposta baseou-se. Segundo, as professoras a metodologia utilizada para a construção da proposta aconteceu durante vários encontros pedagógicos onde as pessoas envolvidas discutiam sobre o tema proposto, lançavam suas dúvidas e teciam comentários sobre esse novo olhar para educação infantil” (P.5)

A construção da proposta do município de Augusto Corrêa aconteceu nos anos de 2010 e 2011, onde houve a participação de professores e coordenadores pedagógicos, é importante ressaltar que apesar de os diretores serem convocados para participar, poucos compareciam.

Relatam também, que nestes encontros foi possível observar que os professores ficavam mais como expectadores, uma vez que pouco participavam ativamente da construção, mesmo sendo propiciado momentos para tal participação. Os mesmos gostavam mais dos momentos de oficinas para construção e não manifestavam interesse pelos momentos de estudos e reflexão, muitos ficando somente como ouvintes passivos. Segundo os professores a proposta pedagógica curricular da Educação Infantil do município é flexível e permite adaptações à realidade encontrada na escola em estudo.

Foi perguntado ainda, se existe alguma diferença entre as escolas urbanas e do campo, dos 06 professores questionados apenas 01 disse que não, segundo ela desde que “a metodologia aplicada no meio rural seja voltada para realidade do aluno”. (P. 01). No entanto nos demais relatos aparecem “sujeitos diferentes culturalmente, elementos oriundos de sua comunidade, de sua criação, de cultura influenciando em suas práticas cotidianas”. (P. 03)

É notório que existe uma grande diferença entre as escolas do campo e as do meio urbano, tanto no que diz respeito ao incentivo e valorização em todos os aspectos por parte do governo quanto aos sujeitos que estão inseridos na escola. Em respeito a estas diferença é

²⁴⁷ Fonte: Entrevista

importante garantir ambientes escolares no campo que respeitem as especificidades das crianças.

Neste contexto, o poder público via políticas públicas, deve assumir seu papel e garantir às crianças um ambiente digno e acolhedor e garantir aos professores formação continuada de qualidade de modo que eles acompanhem as novas propostas de Educação Infantil que surgem com o passar dos tempos.

Infelizmente nos dias atuais, o que se observa é uma dicotomia entre o que está nas leis e o que a realidade nos mostra, uma vez que a maioria dos estabelecimentos de educação infantil do campo, e as vezes as do meio urbano, não condiz com suas reais necessidades, acontecendo muitas vezes em qualquer lugar disponível na comunidade, espaços esses que não garantem o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com as professoras a situação infra estrutural da escola em estudo está “boa”, mas ainda precisa melhorar em muitos aspectos, principalmente no que se refere a água que não é suficiente para atender as necessidades das crianças, em contrapartida possui salas amplas e uma área externa para recreação, uma vez que “A infra-estrutura do prédio contempla a maioria das necessidades básicas do trabalho com as crianças da educação infantil, haja vista que dispõe de salas de aula amplas e uma área para recreação, entre outros”. (P.03)

A referida escola tem uma estrutura física razoável, uma vez que suas salas de aula são realmente amplas, tem uma área externa que colabora para as brincadeiras livres das crianças. No entanto a escola tem um grande problema com a água que não chega às pias para lavar as mãos e nem aos banheiros, dificultando assim a higiene das crianças. A área que deveria ser um refeitório está dividida ao meio com compensados para duas salas. Portanto, a escola ainda não esta com uma estrutura adequada, porém já atende uma boa parte das necessidades das crianças.

Todos os professores acham importante ter uma escola na própria comunidade sob diversos argumentos, dentre os quais: fácil acessibilidade das crianças que não precisam se deslocar para outros lugares, a possibilidade de conhecer melhor a realidade das crianças, a parceria entre escola e família e a valorização dos saberes da comunidade. Sabe-se que ofertar Educação Infantil nas próprias comunidades traz imensos benefícios às crianças, uma vez que será possibilitado o atendimento às populações do campo em suas mais variadas formas de vida.

É importante ressaltar que o parecer CNE/CEB nº 3/2008 que trata da Educação do Campo, enfatiza em seu artigo 3º que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças”. Portanto, sendo a escola na própria comunidade será mais fácil valorizar a identidade da escola do campo, principalmente através dos projetos pedagógicos realizados nas escolas, bem como por meio dos conteúdos e metodologias adequados à realidade das crianças do campo.

Segundo os professores existe o planejamento das atividades da escola, participam deste momento professores e coordenadores pedagógicos. Durante o planejamento sempre há preocupações em adaptar as atividades para a realidade da escola. Desde modo o planejamento acontece de forma coletiva às sextas-feiras, neste dia as crianças saem mais cedo e os professores reúnem-se para planejar as atividades da semana seguinte, esse momento é sempre mediado pela coordenação pedagógica da escola.

É verdadeiro o argumento de que sempre se procura adaptar as atividades à realidade das crianças na hora do planejamento, porém foi possível observar que durante a semana de execução das atividades muitos ainda se prendem às atividades mecânicas que pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades das crianças, e tratando de forma superficial sua realidade.

No que se refere a dificuldades em realizar o planejamento aparecem várias situações dentre elas, a carência de recursos didáticos e a organização das atividades a partir das novas propostas de Educação Infantil. A carência de materiais didáticos é um fato, pois a escola se mantém única e exclusivamente dos recursos do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE), o qual não é um valor que dar para arcar com as despesas de uma escola durante um ano inteiro, situação essa que leva muitos profissionais a utilizar de seus recursos financeiros próprios.

Em relação às novas propostas para Educação Infantil, as vezes se torna assustador aos olhos dos professores, pois muitos deles ainda acreditam na antiga concepção de Educação Infantil a qual deveria preparar as crianças para ingressar no Ensino Fundamental, cheias de atividades mecânicas e voltadas para alfabetizar. Embora eles ainda acreditem nessa proposta, nota-se nas falas de alguns, uma perspectiva por mudança.

Observa-se no dia-a-dia da escola que os professores tentam adaptar algumas questões, mas geralmente isso é feito por meio de situações orais e superficiais, assim precisa-se rediscutir constantemente a concepção emergente de Educação infantil do Campo na escola,

para que os tempos da infância sejam garantidos e favoreçam a construção da identidade das crianças.

Quando perguntado sobre suas opiniões de como deve ser o currículo voltado para Educação infantil do Campo, em todas as respostas nota-se que deve ser voltado a realidade e necessidades dos alunos como é possível observar a seguir:

“Deveria ser elaborado a partir de pesquisa no meio rural, para assim conhecer a realidade e necessidade do público alvo, ou seja, a criança do campo” (P.06)

“O currículo deve valorizar as vivências do cotidiano das crianças do campo, ser construído por meio de uma gestão compartilhada, envolvendo as atividades pautadas no brincar, nos jogos, na imaginação, na expressão e na construção de identidades.” (P.03)

A partir dos comentários acima, observa-se a clara compreensão da importância de conhecer a realidade para a construção do currículo escolar, pois de acordo com as DCNIS “a criança deve ser o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p.1).

Compreende-se assim, o quanto é importante a Educação Infantil, sendo esta essencial no desenvolvimento das crianças, pois tudo que o cerca neste momento fará a diferença: o ambiente, as pessoas e ações exercidas sobre elas, já que é nesta fase que se forma a personalidade da criança, contribuindo ativamente para sua formação enquanto cidadão crítico.

Para finalizar os questionamentos, não poderíamos deixar de fazer-lhes a pergunta central que norteia esta pesquisa que refere as dificuldades em articular um currículo escolar adequado a realidade sociocultural da escola. Diversas foram as respostas, dentre elas a falta de recursos didáticos, a não compreensão dos pais dos objetivos da Educação infantil principalmente o não conhecimento da realidade local segundo relatos a seguir:

“A falta de recursos pedagógicos, como brinquedos, a incompreensão de alguns pais sobre a proposta de Educação Infantil” (P.03)

“Não conhecer a realidade local, pois quando você conhece a comunidade fica fácil fazer a articulação, pois o currículo depende do coletivo pra formular informações.” (P.01)

A falta de recursos pedagógicos na escola é um fato, mas sabe-se que existem diversas outras formas de dinamizar uma aula que não precise necessariamente de brinquedos industrializados ou jogos tão sofisticados. No entanto conhecer a realidade das crianças é primordial, pois o currículo deve girar em torno daquilo que ocorre na sua vida, prepará-las para a vida em sociedade, precisará estar em sintonia com a realidade vivenciada. Desse

modo, a escola poderá desempenhar seu papel político, respeitando e valorizando a realidade social, cultural e econômica das crianças.

Para tanto se faz necessário conhecer o dia-a-dia das crianças, pois como já mencionado anteriormente elas não moram na comunidade, chegam somente no horário em que se iniciam as aulas e ao termino retornam a sua cidade, situação essa que não permite um conhecimento mais apurado das questões reais que as crianças vivenciam em seu cotidiano, logo encontram dificuldades de pensar práticas educativas e um currículo que considere as especificidades e os saberes das crianças do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu estabelecer algumas considerações a respeito da Educação Infantil do Campo, principalmente sobre o currículo vivenciado pelas crianças na EMEI “Cantinho do Saber” e as dificuldades encontradas pelos professores em articular um currículo adequado a realidade sociocultural da escola.

Reafirma-se que a Educação Infantil do Campo tem suas próprias necessidades, precisam ser vistas enquanto espaço social com vida e cultura própria. Diante disso a garantia da qualidade desta etapa da educação vai além de uma infraestrutura adequada ou a qualificação dos professores, perpassa principalmente por um currículo baseado na vida e nos valores de sua comunidade, os quais devem estar expressos no projeto político pedagógico da própria instituição de Educação Infantil e construída de forma coletiva com sua comunidade.

Para tanto, as instituições de Educação Infantil do Campo precisam estar abertas em seu cotidiano para a participação das famílias e da comunidade como um todo, de modo que eles possam ajudar os professores a compreender suas culturas e seus modos de vida, pois como foi possível observar ao longo da pesquisa, a dificuldade em articular um currículo adequado a realidade sócio cultural das crianças, se dá também pelo fato de os professores não conhecerem a realidade vivenciada pelas crianças.

A escola deve comprometer-se em priorizar projetos que contemplem os interesses e conhecimentos locais, de modo que as crianças possam de fato viver sua infância nas instituições de Educação Infantil, aproveitando, dessa forma o amplo contato com a natureza que as crianças do campo têm, e a partir daí fazer com que seu brincar seja mais espontâneo e marquem suas singularidades de brinquedos e brincadeiras que estão carregados de costumes e da cultura local, a partir disso será possível que os professores conheçam quem são suas crianças, seus interesses, suas realidades e necessidades, possibilitando infâncias vividas de

forma mais significativa. A partir daí pode-se afirmar que ser professor de Educação Infantil do campo, requer planejamento e acima de tudo, pesquisa dos modos de vida das crianças e das comunidades.

No que diz respeito a formação dos professores foi possível observar que o nível de escolaridade dos professores do campo é inferior (28%) se comparada aos dos professores que atuam na área urbana, que é de (42%). Estes números reforça a desigualdade entre a Educação Infantil do Campo e da área urbana.

Portanto, a presente pesquisa constatou um quadro já conhecido de debilidade e carências na Educação Infantil do Campo. No entanto não se podem negar os investimentos que a Secretaria Municipal de Educação – SEMED vem fazendo nesta etapa da educação na tentativa de sanar com uma parte da dívida com as crianças.

Em linhas gerais, embora ainda haja um padrão de qualidade a ser alcançado, os professores da escola em estudo já estão timidamente buscando estratégias que garantam o desenvolvimento das crianças, aos poucos estão se abrindo para as mudanças, se libertando principalmente, dos mimeógrafos e atividades xerocadas.

Muitos dos professores já compreendem que suas práticas educativas devem ser pautadas na realidade local, considerando os aspectos social, econômicos e culturais, pois somente assim serão capazes de construir um currículo que considere a realidade vivenciada pelas crianças EMEI “Cantinho do Saber” na Vila de Aturiaí no município de Augusto Corrêa-PA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de fev. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf. Acesso em: 6 Jan. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27 – 33.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 Nov. 2015

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõe as Novas Diretrizes. Im. **I Seminário Nacional Currículo em Movimentos** – Perspectivas atuais, Belo horizonte. Novembro de 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

TEIXEIRA, Elisabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

GT 8- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS COLABORATIVOS E INVESTIGATIVOS.

Herika Socorro da Costa Nunes
herikanunes12@gmail.com
UEPA

Cely do Socorro Costa Nunes
csnunes@ie.ulisboa.pt
UFPA

RESUMO: Analisa uma prática de formação continuada de quatro professoras em serviço, realizada em uma escola pública de Belém, tendo como elemento metodológico a pesquisa-ação em seus pressupostos colaborativos como forma de empoderar as professoras no processo de condução da melhoria do desenvolvimento profissional. Utiliza como geração de dados: entrevista, formação continuada em serviço voltada para a pesquisa-ação, sessões de reflexão e observações de aulas. Os dados revelam: não só é possível, mas como desejável, que os professores atuem como conceptores, planejadores, organizadores e gestores de projetos formativos e investigativos que visem a melhoria de suas práticas; que quando o projeto de formação continuada é gestado, associado ao projeto educativo da escola, ou quando parte das necessidades formativas dos professores, tende a ser mais legitimado pelos docentes; que práticas colaborativas entre a escola e a universidade podem constituir-se como agenda promissora entre as instituições envolvidas e, que a pesquisa sistemática como atividade docente no interior da escola ainda é um grande desafio aos professores devido a intensificação e extensão do trabalho dos professores.

Palavras-chave: formação continuada - colaboração - pesquisa-ação.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores (inicial ou continuada) tem sido objeto de estudos por diversos autores nacionais e internacionais como forma de melhor compreender as fragilidades e potencialidades do trabalho docente tendo em vista a melhoria do sistema educativo. Sob diferentes enfoques, tais estudos, quer sejam em uma vertente de políticas ou de práticas, apresentam uma tese consensual incontestável: é necessário melhor formar os professores, o que nos leva a concordar com o alerta de Rodrigues (2016) de que não é razoável pôr em causa a importância da formação de professores. Contudo, em muitos discursos científicos, pedagógicos e políticos, a defesa e o reconhecimento da imprescindível importância da formação de professores tem, no entanto, conduzido a exageros que, de tanto incensar a formação, acabam por torná-la inatingível (RODRIGUES, 2016).

Esta preocupação é pertinente quando nos deparamos com estudos no campo da formação de professores em que se secundariza as interconexões entre tal formação e prática

docente com questões mais amplas que afetam o trabalho docente, como por exemplo: política educativa; legislação; organização e gestão das escolas; currículo e projeto educativo; valores de pais, estudantes e comunidade que circulam no interior da escola, entre outras, o que sem dúvida, contribuem para que o referido trabalho efetue-se sob determinadas circunstâncias, ou seja, nesta lógica de secundarização, observa Rodrigues (2016), que tudo estaria melhor se os professores fossem mais bem formados.

Destacamos que tal reconhecimento também se esbarra em uma questão em que as relações de poder que os professores vivem cotidianamente estão postas no interior das escolas o que, em muitos sentidos, torna o trabalho docente conflituoso e de difícil mudança aquando se realiza em estruturas escolares poderosas e conservadoras. Não é sem razão que Rodrigues (2016, p. 1) ressalta que “nestas condições, a formação de professores não floresce e pouco se torna útil para a melhoria da qualidade educativa” pois, acrescenta o autor, “a formação de que estes professores usufruíram esvai-se em ambientes escolares tradicionais, hierárquicos e temerosos de fazer algo que não seja apropriado”. Daí porque entendemos que o projeto formativo de professores em serviço precisa estar contido e em parceria com o projeto educativo da escola.

Este trabalho objetiva analisar uma prática de formação continuada de professores desenvolvida em 2014 numa escola pública de Belém que teve como elemento metodológico a pesquisa-ação em seus pressupostos colaborativos como uma das formas de empoderar os professores para a melhoria do desenvolvimento profissional. Tais práticas foram desenvolvidas em conjunto com professoras da universidade e da escola em situação de profissionalidade.

Segundo Caldeira (2005, p. 5) a formação dirigida a equipes pedagógicas e situada em contexto de trabalho com apoio e/ou parceria de equipes de formação/investigação²⁴⁸ gera um ambiente de maior segurança e capacidade de inovação. Este ambiente é essencial para que os professores se sintam com confiança para iniciarem transformações nas suas práticas e analisarem os resultados obtidos, entendendo deste modo que não é a sua capacidade profissional que está em causa, mas sim a evolução das suas funções e a organização do trabalho vez que o conhecimento profissional do professor inclui uma parte fundamental que intervém diretamente na prática letiva.

²⁴⁸ À título de esclarecimento, denominaremos de investigação à pesquisa realizada por nós, professoras pesquisadoras da Universidade, e de pesquisa-ação, à pesquisa realizada pelas professoras da escola.

2. METODOLOGIA

A investigação contou com a participação de quatro professoras do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental e duas professoras da Universidade, em um processo de mútua colaboração em que ambas interagiram em prol de um objetivo comum: formar e (auto)formar-se como professoras. Este vínculo, universidade e escola básica é uma possibilidade de materialização da pesquisa-ação colaborativa cuja importância está em criar/consolidar nas escolas uma ambiência favorável para que este tipo de pesquisa seja contínua entre os professores como atividade de reflexão e mudanças das práticas.

O *lócus* da investigação foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, de pequeno porte, localizada em um bairro periférico da cidade de Belém. A produção de dados empíricos na escola foi realizada no período de março a dezembro de 2014 (contabilizando um total de 29 encontros). A geração de dados se deu por meio da realização de entrevistas a 4 professoras (inicial em grupo e final individual); formação continuada em serviço; realização da pesquisa-ação pelas docentes; sessões de orientações (reflexão); observações de aulas. Como podemos verificar inúmeras foram as atividades desenvolvidas nestes encontros, entretanto para este trabalho, nos deteremos a saber: quais as necessidades e expectativas das docentes sobre a formação continuada em serviço; o que as docentes compreendem sobre o que seja um trabalho colaborativo e como elas concebem a pesquisa-ação em suas práticas.

Neste sentido, enveredamos por uma investigação visando perceber os efeitos que uma pesquisa-ação em contexto colaborativo com os professores da educação básica pode ser formativa e compreender como este tipo de formação pode ter repercussões nas concepções e práticas dos professores que atuam nas séries iniciais.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1- As necessidades e expectativas formativas das professoras e a formação continuada em serviço.

Tornou-se importante desenvolver uma formação continuada em serviço que de fato emergisse das reais necessidades formativas das professoras participantes da pesquisa tendo em vista atender suas expectativas. Freire (2001, p. 235), a esse respeito discorre que:

Estimular a formação centrada na escola e nas necessidades de formação dos seus professores é uma aposta decisiva em que todos os agentes educativos se têm de implicar, na luta pela qualidade do ensino com vista a um

verdadeiro sucesso escolar e pessoal das crianças, adolescentes e jovens do nosso país.

Rodrigues (2006, p. 9) considera que “os conhecimentos das necessidade de formação pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática”. Desta forma, entre as justificativas para o uso da análise de necessidades, a autora é convicta de que o conhecimento das necessidades de formação dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação, como também das implicações dessa formação sobre a atuação dos docentes, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens do aluno.

Assim sendo, como a formação continuada em serviço, a ser realizada por nós, fazia parte da investigação, quisemos conhecer as necessidades formativas indicadas pelas docentes participantes da investigação. As principais foram: como ensinar meu aluno a ler e escrever; que métodos de alfabetização utilizar; como avaliar as produções textuais dos alunos; como aproximar a família da escola, entre outras. É notório que no geral, as questões relativas às práticas de alfabetização e letramento foram as mais levantadas como necessidades formativas e acatadas pelas pesquisadoras formadoras por constituírem-se em um grande campo de estudos e pesquisas para as professoras tendo em vista que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e buscam a melhoria de suas práticas.

As professoras apontaram o interesse em participar da formação proposta em decorrência das seguintes expectativas: “suprir algumas necessidades profissionais, pessoais”; “obter um conjunto de informações, ideias novas; trocar experiências que valeriam para o resto da vida”; “passar a ser professores reflexivos”, “aprender novos conhecimentos e práticas”, ou seja, foram expectativas positivas em relação à formação as quais motivaram-nas a ingressar e permanecer até o fim da respectiva formação. As expectativas, portanto, eram maioritariamente as que relacionavam ao desejo de atualização e aprofundamento de questões científicas e da prática pedagógica. Tais expectativas elencadas pelas professoras eram as nossas também enquanto formadoras e isto foi um norte a ser alcançado pois desejávamos que as docentes permanecessem até o final da formação, fato que foi alcançado.

Uma das grandes preocupações das professoras era de mobilizar tais conhecimentos e transformá-los em atividades práticas para seus alunos. Ou seja, concretizá-las em sala de aula seria um grande desafio para elas tendo em vista a melhoria destas práticas pois transformar um conteúdo científico em conteúdo escolar tem sido uma problemática contundente para estas professoras.

Constatamos, na opinião unânime das professoras, que a participação delas em eventos de formação continuada contribui para (re)construir saberes científicos e pedagógicos visando a mudança significativa de suas práticas pedagógicas, considerando o contexto singular da escola em que trabalham.

As expectativas das docentes não foram tão diferenciadas entre elas, já que tiveram em comum a perspectiva de desenvolver um trabalho voltado para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas como alfabetizadoras no sentido de desenvolver atividades concretas de como melhor alfabetizar e letrar seus alunos. Com este entendimento percebemos claramente que para estas professoras o par teoria x prática sobre alfabetizar e letrar deveria ser uma constante.

Portanto, as necessidades e expectativas da formação arroladas pelas professoras revelam uma compreensão de que sabem identificar e reconhecer suas fragilidades e a consciência de que, para superar/minimizar tais fragilidades é necessário aprender mais em situação de colegialidade para melhorar suas práticas.

Em relação à formação continuada em serviço, a mesma foi projetada para que, em conjunto e colaborativamente, as professoras pudessem estudar, aprofundar e mobilizar conhecimentos de natureza pedagógica e científica. E tais conhecimentos teóricos práticos desenvolvidos com as professoras durante os encontros formativos tiveram o objetivo de fundamentar a compreensão de suas práticas, ajudando-as a encontrar soluções que permitissem aperfeiçoar a prática pedagógica. A intenção de torná-las pesquisadoras de sua própria prática por meio da pesquisa-ação foi um grande desafio, o que exigiu um esforço significativo das investigadoras para que as atividades planejadas fossem desenvolvidas sem risco de minar, à partida, o projeto de formação e de pesquisa-ação em curso.

Observa Rodrigues (2016) que falar de formação de professores sem apontar como ela deve ser feita é muito vago e muito “teórico”. Questiona o autor que hoje temos de perguntar qual é a formação que pode efetivamente fazer diferença.

Motivar as professoras para continuarem nesta experiência formativa até a sua conclusão, já que a participação delas não era obrigatória, foi um elemento desafiador, pois corria-se o risco de a qualquer momento vê-las desistirem de participar, o que exigiu de nós uma variedade de estratégias motivacionais o que nos obrigou a ter atitudes de resiliência para além do conhecimento científico/pedagógico como: tolerância, conciliação, criatividade, solidariedade, compreensão, paciência, benevolência, etc., atitudes estas que dizem respeito ao campo do desenvolvimento pessoal e não só profissional.

Compreendemos que a iniciativa das professoras em participar (ou não) da formação continuada está envolta em um compromisso tácito, razão pela qual envolveram-se permanentemente para que as ações formativas se realizassem a contento. O que nos levar a afirmar que toda e qualquer formação continuada é também uma autoformação.

Devido às fragilidades nas atividades de alfabetizar e letrar apontado pelas respectivas professoras, o foco central da formação tendeu-se mais às questões da prática pedagógica, pois elas sentiam-se insatisfeitas com a rotina de trabalho até então desenvolvida e, ao que tudo indica, não surtia efeito positivo com seus alunos. Logo justifica-se, na concepção delas a ênfase de que a formação proposta deveria focar mais nas questões práticas, ou seja, metodológicas de como desenvolver com seus alunos atividades de alfabetização e letramento. Esta reivindicação das professoras não nos foi estranha como formadoras pois, via de regra, é passível de compreensão visto que, no cotidiano do ensino, a estas professoras são imputadas a responsabilidade de alfabetizar e letrar seus alunos, daí porque compreendem que quanto mais atividades práticas melhor.

Sendo assim, priorizamos mais questões no âmbito da prática sem, contudo descuidar do cunho teórico, científico e político importantes para que as professoras pudessem perceber o campo conceitual das temáticas alfabetização e letramento como também para realizar a pesquisa-ação, pois os problemas da prática pedagógica não podem ser reduzir a questões instrumentais vez que o processo de ensinar e aprender envolvem decisões ético-políticas que vão para além da meramente técnica.

Em vista disto, o caráter prático da formação foi predominante, já que as professoras deram maior ênfase à aquisição de conhecimentos para melhorá-la. É o que Imbernón (2010) denomina de tradição na formação continuada, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática.

Percebemos também nos depoimentos das referidas professoras, que a formação continuada desenvolvida emergia como atualização científica e didática vez que serviria para aprimorar conhecimentos; mobilizaria um conjunto de informações; melhoraria o aprendizado; trocava-se experiências, entre outros. Como podemos observar, as expectativas das referidas docentes revelam o interesse em melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica e assim, ajudar os alunos no processo de aprendizagem diuturnamente perseguido. O desejo de diminuir a complexidade do saber-fazer foi um dos motivos que levaram as professoras a frequentarem a formação até a sua conclusão, o que também sinaliza o desejo de tornar o trabalho que elas realizam com seus alunos mais eficiente, mais produtivo, mais eficaz e,

muitas vezes, tornar o trabalho docente possível e satisfatório. As professoras também sinalizaram que buscavam na formação, em uma atitude de colegialidade, estabelecer uma ajuda mútua entre si pois a prática colaborativa foi muito enaltecida por elas para minimizar as dificuldades encontradas como demonstram as narrativas expostas no item a seguir.

Destacamos que a gestão da escola foi um elemento importante nesses processos haja vista o interesse em criar um clima propício às professoras e às formadoras para que a formação se desenvolvesse a contento para todas como forma de melhor qualificar o projeto educativo da escola.

Portanto, a concordância da gestão em oportunizar tais experiências às professoras foi imediata e entendida como uma mais-valia para o projeto pedagógico, vez que a gestora argumentava, na ocasião, que as professoras estavam desmotivadas para investirem em contexto de trabalho na continuidade de seus processos formativos. Tal desestímulo é, de certa forma, compreensível se tomarmos como referência que talvez estas professoras tenham vivenciado, sobremaneira, eventos de formação continuada numa perspectiva clássica (CANDAU, 2007) ou como nos disse uma das participantes da pesquisa quando declinou do convite de participar do grupo “de que seria mais um trabalho acrescido”. Tal conduta da gestora revelou-se oportuna porque segundo Roldão (2007) se não houver apoio institucional para se proceder à prática colaborativa, ela pode desmoronar. Neste sentido, a liderança da escola tem de acreditar nas suas potencialidades e promovê-la, ou seja, criar mecanismos que favoreçam a sua implementação.

3.2 Concepções das professoras sobre o trabalho colaborativo

Segundo Sacristán (1998) os professores devem exercer a sua profissão como pesquisadores nas/das aulas em que a reflexão (das diversas práticas sociais), a crítica (da qualidade de seu trabalho) e a autonomia (mudar para melhor) constituam-se em um alicerce para que eles possam, colaborativamente, propor e definir propostas educativas mais condizentes com suas realidades educativas, distanciando-se desta forma, de assumirem uma postura de meros executores e consumidores de projetos educativos que eles não elaboraram e que muitas vezes são obrigados a implementá-los.

Neste sentido, o professor, para tal, deve assumir uma atitude reflexiva e investigativa visando à mudança do contexto escolar o que implica uma nova atitude acerca da profissão docente que passa por uma concepção dos professores como sendo profissionais capazes de enfrentarem situações adversas, de construir o conhecimento necessário à sua intervenção.

Ou seja, um modelo de formação centrado na análise das práticas estimula a prática reflexiva e esta ficará mais potenciada se for feita em conjunto e em colaboração.

Hargreaves (1998) sugere uma distinção entre a colaboração espontânea e a colaboração forçada. A primeira seria de iniciativa dos respectivos intervenientes e a segunda determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Trata-se de uma distinção importante porque as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que presidem à sua instituição, correm fortes riscos de não serem bem aceitas (e nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando eventualmente origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido.

De certo, apesar de conduzirmos a formação a formação em serviço para uma colaboração mais espontânea vez ou outra ela encaminhava-se para uma colaboração mais forçada em virtude do contexto de trabalho das professoras, em que o parcelamento do trabalho pedagógico, a intensidade e a extensidade deste trabalho tornam o próprio insular e rotineiro. Sendo assim, no que diz respeito ao trabalho colaborativo as docentes afirmaram ainda haver um clima de distanciamento e de pouca abertura entre as próprias professoras e o corpo técnico pedagógico da escola, com culturas e rotinas muito individualizadas, o que de certa forma proporcionava um espaço de vivências pouco participativo o que levava ao isolamento e trabalho individual de cada docente em detrimento de um trabalho mais partilhado entre pares. Entretanto, elas reconheceram que podem aprender umas com as outras e com os demais profissionais da escola, compartilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Nos excertos dos depoimentos das quatro professoras a seguir, respostas ao que elas compreendiam por trabalho colaborativo:

O trabalho colaborativo é o trabalho em equipe que pode acontecer de forma espontânea ou de forma organizada pela própria escola e acontece de acordo com a necessidade do grupo. E ele é muito importante por causa dos objetivos que podem ser alcançados; alavancar o trabalho em equipe.

Trabalho colaborativo, visando o aspecto educacional é quando se tem um trabalho em que todos participam, dando suas opiniões e observando o que pode e deve ser mudado e o que pode ser melhorado em relação ao aspecto educacional.

O que eu entendo é que seja um trabalho em conjunto; é um trabalho como um todo. Que evolui a partir dos interesses individuais e coletivos.

É quando a cultura de colaboração está inserida na escola e todos conseguem trabalhar de uma forma onde eu possa contribuir com o trabalho do meu colega e vice-versa. Porque nem todo mundo têm as mesmas ideias; têm pessoas que têm ideias que são únicas e que podem ser aproveitadas no todo,

que podem ser compartilhadas. Então por isso é importante essa colaboração porque de repente minha visão de mundo é uma e me permite um trabalho diferente e a visão do outro é diferente também; então podemos fazer uma troca e interagir.

Pelas narrativas das docentes percebemos que elas revelam um discurso pedagógico em que a cultura da colaboração e do trabalho em conjunto precisam ser instituídos de forma a proporcionar um trabalho em que as ideias e as práticas possam ser compartilhadas. Para as professoras o trabalho em grupo como o realizado permitiu: “a socialização das atividades”; “a troca de experiências”; “interagir”; “estar observando tudo o que estava sendo falado, discutido”; “aprender com o outro”; “tirar dúvidas juntos”. Ou seja, segundo as docentes houve um envolvimento e entajuda de todas as participantes do grupo para a construção de um clima profícuo de trabalho colaborativo.

Inferimos, por conseguinte, que as professoras clamam por um espaço formativo na escola onde os programas de formação continuada em serviço possibilitem a troca de saberes entre professores e formadores em que possam partilhar dúvidas, aprender mais e melhor tendo em vista a melhoria de suas práticas e a mudança educacional. Tal aspiração ainda é uma realidade a ser construída no interior da escola básica de forma sistemática (não pode ser eventual/esporádica), oficial (não pode estar fora do projeto educativo das escolas) e pedagógica (não pode estar à mercê de um leque de objetivos instrucionais tão somente).

Entretanto, apesar dessas narrativas apontarem para uma compreensão da importância de um trabalho mais colaborativo, as docentes, ao participarem dos eventos da formação tendiam a se isolar e a fazerem um trabalho mais individual do que coletivo e colaborativo, o que nos levava, como formadoras, a uma constante intervenção, diversificando atividades para que elas pudessem realizar este tipo de trabalho. Destacamos que mesmo quando as docentes não estavam nos eventos da formação continuada, a colaboração entre elas ocorria numa situação mais informal; nos momentos de recreio; entrada de alunos nas salas e nas portas das salas de aula em que elas buscavam entre si ajuda como pudemos perceber aquando das observações realizadas.

Logo, no que tange ao trabalho colaborativo mais sistemático entre as docentes na formação continuada desenvolvida foi mínimo, porém desejável. Desta forma, apesar da tentativa de fomentarmos no grupo, um trabalho nessa direção, a colaboração se deu, de fato, entre as investigadoras e as respectivas professoras, apesar de não intencionarmos um processo colaborativo num sentido hierárquico, mas num sentido de igualdade de modo a

garantir ajuda mútua e a intenção de objetivos que beneficiassem a todas. Portanto, do ponto de vista epistemológico da formação por nós realizada houve uma prevalência da concepção individualista da prática docente das respectivas professoras.

3.3- Concepções das professoras sobre a pesquisa-ação

A pesquisa-ação tem de ser colaborativa e crítica. Na colaborativa, a inserção do docente universitário na organização sistemática e científica de um processo de mudanças a que se propõe; na crítica, conta com a intervenção do pesquisador para que o grupo compreenda e perceba a necessidade de transformação. Na acepção de Franco (2005), a pesquisa-ação colaborativa e crítica são práticas que têm dimensão pedagógica porque permitem que investigador e participantes ajam comunicativa e interativamente.

Os princípios da pesquisa-ação são seu caráter participativo, o impulso democrático e a sua contribuição para a mudança social e para as ciências sociais. As características desta metodologia investigativa segundo Kemmis e McTaggart (1988) foi posta em evidência aquando do seu desenvolvimento. São elas:

- a) A pesquisa-ação é participativa. As participantes da pesquisa trabalharam em conjunto em todas as fases com o objetivo de melhorarem as suas práticas em ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão;
- b) É colaborativa. Buscamos trabalhar com o mesmo objetivo num clima permanente de ajuda mútua;
- c) Cria comunidades autocríticas. Possibilitou às participantes uma interação constante nas fases do processo, tendo como base a análise e a reflexão;
- d) É um processo sistemático de aprendizagem. Foi orientado para a prática em que as participantes se empenharam com o compromisso de aprender continuamente de forma crítica;
- e) Leva à teorização (sobre a prática). Induziu a uma busca permanente sobre a reflexão da prática;
- f) Submete à prova. Levantou questões contraditórias acerca das práticas, das ideias e das hipóteses;
- g) Implica registrar, recompilar e analisar. Registro de atitudes, reações, impressões e reflexões sobre o que ocorreu durante a pesquisa;
- h) É um processo político. Porque implicou mudanças de concepções e práticas sobre as quais afetaram as participantes da pesquisa e
- i) Faz análises críticas das situações e procede a mudanças cada vez maiores.

Os objetivos da pesquisa-ação não se prendem apenas com a produção de conhecimento, mas também com o questionamento das práticas sociais e valores que a integram, com a intenção de os explicitar.

Logo, as metas dessa metodologia são, concretamente: melhorar ou transformar a prática social e/ou educativa; articular a investigação, a ação e a formação; visar a mudança e o conhecimento; tornar os professores os protagonistas da investigação (Latorre, 2004). Este mesmo autor refere que o imperativo da pesquisa-ação é integrar a ação. O foco da pesquisa é o plano de ação para conseguir a melhoria da prática, fato que distingue esta metodologia de outras. Neste sentido, fazer pesquisa-ação implica uma indagação sistemática e indagar pressupõe interpor questões, significando um compromisso em aprender algo novo, em fazer uma mudança.

Sendo assim, constatado o problema que deu origem à pesquisa-ação (alfabetizar e letrar os alunos), o nosso papel de professoras universitárias foi em colaborar com as professoras por meio da formação continuada e da pesquisa-ação, criando oportunidades em que as docentes pudessem analisar os problemas levantados por elas tendo em vista as suas superações. Portanto, o papel das pesquisadoras universitárias consistiu em ajudar o grupo das professoras a compreender o referido problema e pesquisa posto por elas, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a reflexão dos envolvidos, com objetivo a planejar formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Thiollent, 1994).

Acreditamos que os professores, ao desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas e conseqüentemente, ao se tornarem mais reflexivos, necessariamente se transformarão em melhores profissionais e que o conhecimento produzido por meio de suas pesquisas será necessariamente de grande importância, independente de sua natureza e qualidade. A esse respeito Esteban e Zaccur (2002, p. 21-22) fazem a seguinte assertiva:

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. (...). Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível.

O envolvimento das professoras com a pesquisa-ação pôde transformá-las em profissionais mais críticas do conhecimento educacional gerado nas universidades, pois tiveram a oportunidade de compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. Nesta investigação procuramos agir como participantes em todo o processo de desenvolvimento da mesma, pois interessava-nos de fato colaborar com as respectivas professoras com o intuito de gerar transformações de práticas e concepções

evitando-se com tal conduta a crítica dos professores de educação básica ao se queixarem de que são explorados nestas oportunidades quando são meramente respondentes de questões interpostas por pesquisadores como demonstram os depoimentos a seguir das quatro professoras participantes da pesquisa:

Primeiro, eu nunca tinha participado de um grupo de pesquisa-ação. Eu já tinha feito pesquisa, mas aquela pesquisa tradicional e também já tinha sido entrevistada aqui na escola para uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso. O que eu percebi é que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas porque é bem interessante. Quando nós fazemos a pesquisa tradicional e selecionamos dados, sistematizamos os mesmos mas eles não passam dali, não deixam no papel e quando existe a pesquisa-ação nós temos esses dados mas eles deixam no papel e com isso, nós vamos para a prática e percebemos a mudança.

Eu nunca tinha participado de uma pesquisa-ação com esse vínculo, com essa metodologia, com essa maneira de trabalhar que foge da pesquisa tradicional. Já havia feito várias pesquisas, porém às vezes eu me envolvia, às vezes não (de uma forma ampla como nessa pesquisa, não). Eu gostei muito de trabalhar nesse grupo e eu esperaria, sinceramente, até que ele continuasse, porque seria uma ótima ideia, uma ótima opção dele continuar. Com isso, poderíamos ficar o tempo todo trabalhando e pesquisando.

Eu já participei de um grupo, indiretamente, porque nós aplicávamos as atividades, mas quem fazia toda a coleta de dados era a universidade e nós não atuávamos diretamente com os formadores. Então a pesquisa-ação contribuiu muito, foi uma experiência nova para mim, foi muito interessante porque nós ficamos com a coleta de dados, participamos, fizemos a intervenção. Nós mesmos fomos os autores, juntos, não foi a formadora que construiu e aplicou.

A partir desse trabalho (pesquisa-ação) eu já fiz outros com os alunos. Então para mim é muito importante. Eu já tenho um outro olhar e eu sei que eu posso ir trabalhando, pesquisando, analisando dados e intervindo logo em seguida, e ficou bom para mim. Acredito que todo mundo deveria trabalhar assim, foi uma semente que foi colocada aqui e a mesma vai crescer. Conforme nós vamos fazendo nosso trabalho, vamos pesquisando, intervindo, nós vamos crescendo e aprendendo mais.

Apesar das recentes pesquisas sobre o professor pesquisador e do pouco conhecimento de sua prática nas escolas, o que se percebe é que a cultura de pesquisar a própria prática não se configura de fato, conforme pondera Lüdke (2004), pois ela é muito pouco percebida e descrita. Portanto, ao se pensar nessas questões de investigação da própria prática, o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e a escola básica, por exemplo, surge como um elo importante na materialização dessas propostas investigativas para os professores. Portanto, a escola e a universidade devem criar espaço de trabalho

colaborativo entre si e, assim, contribuir para que o processo de formação contínua de professores em serviço, possa fazer, de fato, a diferença.

Para as professoras participantes desta investigação foi a primeira experiência de pesquisa sobre suas práticas constituindo-se em um grande desafio e possibilidade de trabalho docente futuro pois afirmaram que gostaram da experiência e que gostariam de continuar a desenvolvê-la já que ao pesquisarem sobre a sua própria prática puderam ter a oportunidade de refletir sobre elas de maneira mais sistemática e aprenderam novos conhecimentos teóricos e práticos que as fizeram mudar práticas que podiam ser mudadas.

3. CONCLUSÃO

Os dados da investigação ora desenvolvida em colaboração com as professores participantes revelam: que não só é possível, como desejável, que os professores atuem como conceptores, planejadores, organizadores e gestores de projetos formativos e investigativos que visem a melhoria da formação e da prática deles; quando o projeto de formação continuada é gestado associado ao projeto educativo da escola bem como parte das necessidades formativas dos professores este tende a ser mais legitimado pelos docentes; práticas colaborativas entre a escola e a universidade podem constituir-se como agenda promissora entre as instituições envolvidas; a pesquisa sistemática como atividade docente no interior da escola ainda é um grande desafio aos professores devido a intensificação e extensão do trabalho dos professores.

Tais considerações nos levam a defender a ideia de que qualquer prática de formação continuada de professores e pesquisa-ação desenvolvidas em serviço, no chão da escola, precisam ter como referência as condições de trabalho (carreira, remuneração e formas de contratação), o processo de trabalho (intensificação e extensão do trabalho) e o contexto de trabalho (estrutura física, humana e material/imaterial de trabalho) os quais os professores vivenciam sob pena de não se conseguir minimamente os objetivos formulados.

Em síntese, para nós pesquisadores que perseguimos a relação entre pesquisadores e professores temos o compromisso de tornar pública a importância da pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de formar os professores em serviço e tal fato nos motiva a continuar a enveredar sob esta perspectiva investigativa. É preciso que essa relação de trabalho conjunto, da academia com as escolas, provoque mudanças também institucionais e formativas. Assumida a necessidade da mudança, importa colaborar com os professores no

sentido de os ajudarem, por um lado, a reconhecerem que a mudança não só é desejável, como é possível e, por outro, a formar uma representação coerente da inovação pretendida.

5. REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 140-141.

CALDEIRA, M. A **apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. *Cadernos de Pesquisa* nº95. São Paulo, 2005. p. 5-12.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisas. São Paulo, 2005. v. 31. n. 3. p. 483–502.

FREIRE, Isabel Pimenta. Conhecer o pensamento dos alunos através de um percurso de formação. In: ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano (org.). **IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso**. Portugal: Porto Editora, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

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

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Laerts, 1988.

LATORRE, A. **La Investigación-Acción-Conocer y Cambiar la Practica Educativa**. Barcelona: Graó, 2004.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores**. *Revista Noesis*, nº71. Dossier trabalho colaborativo dos professores. Outubro/dezembro, 2007. p. 25-29.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. Coleção Ciências da Educação, v. 50.

RODRIGUES, David. **O mito da formação de professores**. *Jornal O Público*. Opinião. 09.04.2016. Acesso em 09.04.2016, <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-mito-da-formacao-de-professores-1728529?page=-1>

SACRISTÁN, Gimeno J. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO PEDAGÓGICO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

José da Cruz Souza
jcsouza.74@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O presente artigo consiste de análise bibliográfica e tem o objetivo de contribuir com o debate sobre a formação continuada dos professores para o uso pedagógico das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC. As NTIC têm apresentado desenvolvimento significativo nas últimas décadas, e seu uso vem se intensificando em várias esferas da sociedade, inclusive na educação escolar. Essas tecnologias se utilizadas não como um fim em si mesmo, mas como meio podem contribuir com a transmissão e produção do conhecimento sistematizado. No entanto, o discurso hegemônico transforma as NTIC em panaceia da educação na sociedade atual; seu uso é considerado, inclusive, como pressuposto de qualidade da educação. Neste sentido, os Organismos Internacionais cumprem papel estratégico de “convencer” os governos a investirem em tecnologias educacionais para resolverem os problemas da educação, sobretudo, os de aprendizagem. Uma das consequências do determinismo tecnológico é o esvaziamento da formação docente. Para tanto, busca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico que nos permita superar a concepção hegemônica e nos apropriarmos das NTIC como meio e não como fim, no intuito de uma educação emancipadora para a classe trabalhadora.

Palavras chave: Formação continuada dos professores; Tecnologias de Informação e Comunicação; Educação Emancipadora; Humanização; Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido considerada pela lógica hegemônica como uma sociedade tecnológica. Isso dado à crescente e irreversível presença do computador, do celular, da internet, enfim, dos diversos recursos de informática nos atos mais corriqueiros da vida do cidadão do século XXI. O discurso hegemônico dá ênfase às novas tecnologias, ao ponto de afirmar que vivemos na sociedade do conhecimento, da informação, na era digital.

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, também conhecido popularmente como relatório Jacques Delors, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, expressa a concepção de que a sociedade atual tem a sua dinâmica definida pela tecnologia, principalmente pelas denominadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como se verifica na afirmação de que “todas as sociedades atuais são, pois, em maior ou menor grau, sociedades da informação, suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber” (DELORS, 2012, p. 149).

Não se pode negar o crescimento da tecnologia, principalmente das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea, nem que elas vêm

sendo empregadas em várias esferas da sociedade, entre elas, na educação escolar. Entretanto, é importante ressaltar que esse crescimento ocorre em uma sociedade capitalista marcada pela divisão de classe, a qual prevalece à lógica do mercado, ou seja, tudo é concebido como mercadoria, inclusive a educação escolar.

Outro aspecto a destacar, nesse debate, é a necessidade de estabelecer com a devida clareza a diferença entre conhecimento e informação, pois as concepções hegemônicas “confundem” informação e conhecimento como se tivessem o mesmo significado, como se informação fosse sinônimo de conhecimento e vice versa. O conhecimento, como define Saviani (2011), é algo elaborado, sistematizado, que permite ao indivíduo estabelecer as relações e as conexões entre os diversos fenômenos do contexto histórico em que está inserido, levando-o a compreender criticamente a realidade, ao passo que a informação, que geralmente é veiculada de forma fragmentada, além de não ser conhecimento, ainda pode dificultar o processo de transmissão e produção do conhecimento. Desta forma, nas palavras de (SAVIANI, 2011, p 309), “melhor seria, talvez, falar-se em ‘sociedade da informação’”, em vez de sociedade do conhecimento.

Essa “confusão” conceitual da concepção hegemônica tem como finalidade garantir a inserção das NTIC na educação escolar, pautada na lógica de mercado. Esse objetivo pode ser percebido nas análises de Rossi, Bernardi e Uczak (2013) sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR, principalmente quando trata do Guia de Tecnologias Educacionais, que é uma das ações do Plano.

O MEC legitima através do Guia de Tecnologias a entrada do setor privado na educação, fortalece a ideologia e a lógica de mercado, estabelecendo as parcerias, o que, em nossa compreensão, contradiz os princípios e fins da educação nacional estabelecidos na lei de diretrizes e bases. [...]. Também entendemos que, ao comprar tecnologias e serviços do setor privado, o Estado deixa de investir na educação pública, repassando a responsabilidade da qualificação do atendimento para o mercado e desresponsabilizando-se da sua função. Tal estratégia fortalece um nicho de mercado onde os “empresários da educação” têm no Estado o seu principal cliente. (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013, p. 216-217).

A análise dos referidos autores aponta que a lógica de mercado na educação escolar, principalmente se tratando do processo de inserção das NTIC, é tão explícita que contraria os princípios e fins da educação, estabelecidos na própria Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), inclusive com a desresponsabilização do Estado de seu dever de garantir o direito à educação.

Desse modo, a inserção das NTIC na educação escolar, a partir de uma concepção de educação enquanto processo de humanização do homem, significa termos a clareza da necessidade e do desafio de superar a concepção hegemônica.

Assim, o presente texto tem o objetivo de contribuir com o debate sobre a formação continuada de professores para o uso pedagógico das NTIC, na perspectiva de superação da concepção hegemônica, pois compreende-se que as NTIC podem e devem ser apropriadas por uma concepção de tecnologia que se articule a uma concepção de educação, que tenha como finalidade o processo de humanização do homem enquanto sujeito histórico, e a formação de professores, seja inicial e continuada, deve contribuir para que esses sujeitos possam se apropriar dessas tecnologias de forma crítica, compreendendo os seus limites e possibilidades de uso na prática pedagógica.

A inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC na educação escolar numa perspectiva crítica, humanizadora, tem o desafio de superar a lógica mercantil, que concebe as NTIC e a educação como mercadoria. Esse desafio é maior na medida em que o discurso hegemônico procura ocultar os seus reais interesses mercadológicos utilizando para tanto os slogan como: “educação de qualidade”, “aprender a aprender” e “sociedade do conhecimento”, entre outros.

Para que ocorra tal superação faz-se necessário, entre outras coisas, que esse processo esteja alicerçado em uma concepção de educação como ato de criação e recriação do próprio homem enquanto sujeito histórico na sua relação dialética com o contexto/realidade em que está inserido. Cabe ressaltar que a superação não se dá de forma espontânea e automática, nem em momento estanque, mas de forma processual e sistemática a partir da contradição da própria lógica hegemônica.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE TECNOLOGIA

A educação enquanto prática social humana se constitui historicamente como processo contínuo e permanente que possibilita aos sujeitos se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Esses conhecimentos lhes permitem inserir-se no mundo que os cerca (objetivação em si) e, a partir da interação nas condições socioculturais em que vivem, passam a refletir sobre elas e transformar um novo conhecimento (objetivação para si) a partir da intervenção na realidade.

Portanto, a educação é atividade do gênero humano, um fenômeno especificamente humano, se constituindo, desta forma, como parte integrante da natureza humana. Assim, a compreensão da natureza do fenômeno educativo requer, antes de tudo, que se compreenda a natureza humana, o que significa dizer que a compreensão do fenômeno educativo requer, antes de tudo, que se compreenda a natureza humana. Desse modo, a história da educação se confunde com a história do próprio homem, e é na relação dialética entre homem e natureza que o homem vai se humanizando, pois, na medida em que transforma a natureza para atender suas necessidades, cria o mundo da cultura e, criando o mundo da cultura, cria a si mesmo (SAVIANI, 2013).

Para a concepção freiriana, a educação é um ato de criação e recriação do homem na sua relação dialética com a natureza. Nas palavras do próprio Freire (1996, p. 98), a educação é “uma forma de intervenção no mundo”, intervenção esta em que o homem ao mesmo tempo em que transforma a realidade/natureza transforma a si mesmo.

No entanto, para que o homem pudesse transformar a natureza de modo a atender suas necessidades, ele precisou desenvolver um conjunto de técnicas que pudessem melhorar e elevar-se a graus mais elaborados na sua forma de intervenção na natureza e, assim, garantir a sua subsistência através do domínio da mesma, o que determinou as várias fases da história da humanidade (idade da pedra/lascada/polida, idade do bronze, idade do ferro, idade do ouro etc.). É o domínio desse conjunto de técnicas que passa a ser denominado de tecnologia, ou seja, “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas implicações” (KENSKI, 2012, p. 23). Desta forma, podemos conceber a tecnologia como fruto da capacidade e da ação criadora do homem. Essa capacidade é dinâmica, está em constante movimento, o que permite um processo crescente de inovações, de criação de novas tecnologias.

Nessa perspectiva, a educação, como sendo um ato de intervenção do homem na sua realidade, vem assumindo níveis de conhecimento cada vez mais elaborados, sistematizados, como exigência para atender a complexidade da vida na sociedade contemporânea.

Neste contexto, as tecnologias, sobretudo aquelas que, pelo alto nível de elaboração e velocidade em que se transformam, que se convencionou chamar de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC, têm se constituído em uma forma privilegiada de veiculação de informação. Porém, é importante destacar que, pelo caráter muitas vezes fragmentário, a informação não se converte em conhecimentos e, ainda, pode criar

dificuldades a sua produção e socialização, o que remete para a compreensão de que as NTIC não devem ser tomadas como um fim em si mesmo, mas como meios que, se utilizados adequadamente, vinculados a uma concepção de educação como processo de humanização, podem contribuir para a transmissão/elaboração de conhecimento sistematizado.

Kenski (2012), ao analisar a dimensão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade atual, fala de uma nova geografia, onde o que importa não é o lugar em que cada um habita, e sim, as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas. Para sustentar sua análise, a autora se apoia no pensamento do filósofo francês Lyotard (1988 e 1993), para o qual, o grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia; assim, a única possibilidade que tem o homem para acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que o desenvolvimento tecnológico impõe a todos os indivíduos indistintamente. Kenski (2012, p. 18) afirma ainda que “este é também o duplo sentido da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”.

Assim, concordamos com as afirmações da autora, de que as tecnologias, sobretudo as chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, se constituem em um dos grandes desafios da educação na sociedade contemporânea; entretanto, discordamos que a educação tenha que se adaptar ao avanço tecnológico; ao contrário, entendemos que à educação cabe apropriar-se crítica e criativamente de todas as tecnologias disponíveis, superando qualquer tentativa de adaptação, pois a pura e simples adaptação à tecnologia levará ao “*fetichismo tecnológico*” e, conseqüentemente, à “*reificação*” dos sujeitos do processo educativo (professores e alunos), transformando o ato educativo em um ato alienante.

Desta forma, é necessário que a educação escolar se aproprie de forma crítica e criativa das novas tecnologias, compreendendo-as como processo e resultado da capacidade criativa do homem e que, portanto, deve estar a serviço de seu processo de humanização e não se transformando num mecanismo de alienação.

Assim, é importante que a postura do professor, em relação às novas tecnologias, seja uma postura crítica, que a compreenda em sua historicidade, como síntese de um processo de desenvolvimento humano; porém, a crítica não significa a negação da tecnologia enquanto possibilidade de criar melhores condições de apropriação e produção de conhecimento, mas que a efetivação de tais possibilidades, ou seja, a materialização dessas possibilidades só é possível pela ação dos sujeitos do processo educativo (professor e aluno), pois, só assim

poderá a educação “orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2012, p. 18), os meios tecnológicos.

Logo, a escola enquanto instituição responsável pela socialização e renovação cultural, cujo objetivo é a formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica e consciente no contexto sociocultural e político em que estão inseridos, deve garantir aos educandos o acesso ao saber/cultura/conhecimentos sistematizados para que possam efetivamente participar como sujeitos da sociedade da qual fazem parte, como afirma Kenski:

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações mais jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. (KENSKI, 2012, p. 19).

Nessa perspectiva, a escola deve se apropriar de forma crítica e criativa das novas tecnologias como possibilidade de formas de produção de conhecimentos elaborados/sistematizados e de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, inclusive os conhecimentos inerentes ao próprio desenvolvimento tecnológico, concebendo as novas tecnologias também como saber/conhecimento sistematizado. As NTIC, nesta concepção, podem contribuir para o processo de humanização, compreendendo o homem (professor e aluno) como sujeito histórico.

Neste sentido, é importante ressaltar que a tecnologia não pode ocupar o lugar do sujeito, tornando o homem e, no caso da educação escolar, professores e alunos objetos, invertendo assim, a lógica do processo educativo, o que corre risco de acontecer com preocupação excessiva com a técnica, com a instrução, em outras palavras, o tecnicismo, o instrucionismo. Isso não significa negar a importância da instrução, do conhecimento técnico, no entanto, este não pode prescindir de uma reflexão crítica. Desta forma, a escola deve pensar num currículo e num projeto político-pedagógico que abranja as variáveis históricas, sociais, culturais e econômicas da era em que vivemos (era digital).

Assim, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, não pode perder de vista esta dimensão do professor enquanto protagonista (sujeito) do processo educativo. Esta dimensão deve ser o princípio fundamental e norteador dos programas/projetos/propostas de formação, inclusive da formação continuada, pois o sujeito/professor já está inserido no contexto educacional.

No entanto, é importante estarmos atentos a uma das questões que têm ganhado destaque no discurso contemporâneo, que é a defesa da educação com qualidade social. Porém, é fundamental indagar qual o significado da educação com qualidade social?

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), o conceito de qualidade da educação é uma construção histórica, que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos, e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

De acordo com o referido parecer, podemos afirmar que a “qualidade social” da educação está inserida no processo da luta de classe e assume um caráter político-ideológico. Neste contexto, é importante compreender os vários sentidos do conceito de “qualidade social da educação”, para entender as nuances das políticas públicas educacionais, inclusive as de formação docente.

Apesar de o conceito de “qualidade social da educação” assumir diversos significados, dependendo do contexto sócio, histórico e político-ideológico, pode-se defini-los dentro de duas concepções de educação, uma que compreende a educação como direito, e a outra que compreende a educação como “serviço”, ou seja, como mercadoria. É importante ressaltar que essas duas concepções são opostas e antagônicas.

Para a concepção de educação como direitos, a qualidade perpassa, entre outros aspectos, pela formação dos professores, como afirma Brzezinski:

Uma educação com qualidade implica, entre outros, a formação de profissionais com qualidade social, portanto, implica professor bem formado, valorizado, humanizado, que reconhece a importância do domínio do acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade e tem compromisso com a construção de novos saberes e conhecimentos de sua área de saber. (BRZEZINSKI, 2014, p. 20).

Esta concepção, como podemos perceber a partir da citação acima, reconhece o professor como sujeito do processo de construção do conhecimento e de elaboração e execução da política educacional, principalmente da política de formação, que tem, como princípio básico, a garantia de uma educação de qualidade para todos, especialmente para a classe trabalhadora que, historicamente, vem tendo esse direito negado e negligenciado pela classe dominante. Assim, a formação (não o treinamento) docente é entendida como elemento

fundamental para a democratização do acesso aos saberes e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Por outro lado, a concepção de educação na perspectiva mercadológica, a qual prevalece à lógica do capital, a formação dos professores tem pouca importância para a oferta de uma educação/mercadoria de qualidade, conforme nos afirma Brzezinski.

Há uma tendência de os definidores de políticas educacionais no mundo capitalista encararem a escola como um “serviço” a ser vendido como “mercadoria” e culparem os professores pelo insucesso da aprendizagem. Esses detentores do poder se sustentam em um projeto de sociedade e de formação de professores ideologicamente orientados pelos princípios neoliberais. (BRZEZINSKI, 2014, p. 20-21).

Como podemos perceber, a forma capitalista de compreender a educação minimiza a importância da formação docente na garantia de uma educação de qualidade; nesta perspectiva não há necessidade da formação docente abranger os aspectos epistemológicos e históricos do processo de produção do conhecimento.

Para o sistema capitalista basta ao professor a aquisição e domínio de algumas competências básicas para a transmissão mecânica de um conjunto de técnicas necessárias à manutenção do sistema de produção capitalista; assim, a formação docente assume característica de treinamento de professores para a transmissão desses conhecimentos/técnicas elementares que atendam as exigências do mercado de trabalho, ou seja, é o mercado que vai determinar o currículo escolar, limitando a escola a uma agência formadora de mão de obra.

Um exemplo dessa lógica, voltado aos interesses do mercado e orientado pelos organismos internacionais, presente na formação continuada de professores, pode ser verificado no estudo de Gatti, Barreto e André (2011), denominado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, no qual a autora faz um panorama das políticas docentes no Brasil. Dos vários programas de formação continuada citados por Gatti et al., tomamos como referência, para sustentar a presença da lógica de mercado, da orientação dos organismos internacionais e do uso da tecnologia como estratégia, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II):

O Programa Gestar II oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental (antigas quinta a oitava séries, ou sexto ao nono anos atuais). Em 2004, ele sucedeu o Gestar I, de 2001, então destinado aos professores das séries iniciais e oferecido no âmbito do Fundescola, em parceria com o Banco Mundial. O

Gestar II teve o escopo modificado e a abrangência ampliada em 2008, passando a ser implementado em parceria entre o MEC e as IESs. [...] Os cursos de formação em língua portuguesa e matemática compreendem atividades presenciais e a distância, envolvem a utilização de materiais autoinstrucionais impressos e possuem serviço de apoio aos participantes, sob responsabilidade da IES. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 60).

Na citação acima, fica claro que o programa articula a formação continuada com a proposta do Sistema de Avaliação da Educação Básica, ao ter como público alvo os professores das mesmas áreas de conhecimento (língua portuguesa e matemática). O referido programa enfoca, ainda que de forma sutil, aspectos da regência, no sentido de convencer o professor de que ele também é um gestor, no caso, gestor da aprendizagem, o que, de algum modo, relativiza a questão da importância do ensino de outras áreas do conhecimento e, por outro lado, destaca que essas duas áreas do conhecimento são as mais importantes no processo de aprendizagem.

Desta forma, a formação continuada dos professores, para o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação - TIC, deve se fundamentar na concepção de educação que reconhece o professor como sujeito do processo de construção do conhecimento e de elaboração e execução da política educacional; isso significa reconhecer a importância de incorporar criticamente tais tecnologias no contexto escolar, no currículo da escola, em seu projeto político pedagógico.

Nessa perspectiva, as tecnologias devem contribuir para o processo de humanização do homem e não para sua alienação, como quer e impõe a concepção dominante ao tratar a educação como mercadoria.

Ao analisar as tecnologias de informação e comunicação - TIC e sua interface com a educação escolar, tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica, sua relação entre fins e meios na educação escolar, “qualquer tecnologia se constitui em um meio para a busca de determinado fim” (FERREIRA, 2015, p. 90).

Partindo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se afirmar que o fim da educação escolar é a apropriação do conhecimento sistematizado. A principal finalidade da escola é possibilitar aos educandos o acesso ao saber/conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela humanidade.

Dessa forma, as novas tecnologias não podem ser concebidas simplesmente como meios de transmissão de informações, mas como meios que, bem utilizados, podem ampliar e melhorar significativamente as possibilidades e condições para a socialização e produção do

conhecimento. A escola, nessa perspectiva, deve se apropriar das NTIC como instrumentos a serviço do processo de humanização, função precípua do processo educativo.

A escola e os professores devem oferecer a seus educandos os recursos disponíveis nos seus meios. Recuar esta possibilidade significa omissão e não cumprimento da missão principal de educador: preparar cidadãos pro-ativos (críticos e conscientes) para um mundo cada vez mais competitivo e, infelizmente, com grandes disparidades sociais. (TAJRA, 2004, p. 10).

Portanto, nesse contexto de mudança de paradigma, em que as NTIC “invadem” o espaço escolar, o professor precisa ter as condições necessárias, entre as quais a formação continuada, para poder se apropriar dessas tecnologias e utilizá-las, não como instrumentos de acesso a informações fragmentadas, mas a serviço da transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O professor e o aluno são os sujeitos do processo de socialização e produção do conhecimento.

Diante deste novo contexto, as instituições educacionais enfrentam o desafio, não apenas de incorporar as novas tecnologias, mas também reconhecer, a partir das concepções que o aluno tem sobre estas tecnologias, para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso das NTIC. Deste modo, as NTIC, no contexto escolar, devem ser entendidas como meios (e não como fim em si mesmo) que, se usados adequadamente, podem se constituir em importante metodologia de apropriação, socialização e produção do conhecimento, o que exige que a formação do professor, tanto inicial como continuada, se fundamente em uma teoria pedagógica que a compreenda, não como processo de adoção da realidade, mas de transformação, de superação das formas históricas de alienação.

O PROCESSO DE INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

De acordo com Haddad (2008), os Organismos Internacionais (Banco Mundial, OMC, FMI) têm exercido fortes influências na definição das políticas sociais, principalmente nas políticas educacionais nas últimas décadas.

Os impactos da ingerência desses organismos atingem todos os aspectos da educação, desde as estruturas físicas das escolas, passando pelas suas formas de organização administrativa e pedagógica até os aspectos mais amplos da política educacional, como os

planos de carreiras dos profissionais da educação, as formas de avaliação e financiamento. Nesse sentido, segundo Haddad (2008),

As políticas do Banco Mundial têm impacto direto no nível de salário dos professores. O Banco questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores bem como o número de alunos por professor se traduzem em melhora da qualidade do ensino. Em seus documentos, argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento de salário aos professores. No que se refere ao tamanho das classes, 40-50 alunos por professor é uma media satisfatória. Amparado nessas pesquisas, o Banco recomenda que se estabeleça um teto salarial para professores de 3,6 vezes o PIB per capita do país. (HADDAD, 2008, p. 27).

As palavras de Haddad explicitam com clareza que a lógica das políticas do banco para educação é uma lógica perversa, principalmente para os professores que, deslocados de uma posição de sujeito, numa concepção de educação como direito, para uma posição tão secundária na lógica mercadológica, que as instalações e materiais didáticos chegam a ser considerados dez vezes mais importantes para a qualidade de ensino do que o próprio professor.

É nesse contexto, em que as instalações físicas e os materiais didáticos são mais importantes que o professor para o ensino, ou para a aprendizagem, que as NTIC são inseridas na educação escolar. Nesse sentido, as tecnologias educacionais são inseridas nas escolas como ferramentas pedagógicas inovadoras, capazes de garantir a eficiência e a qualidade da educação.

Assim, a escola, que, como já nos referimos, se assemelha a empresas que oferecem “serviços”, neste caso trata-se de serviços educacionais a serem vendidos no mercado, passa, com o processo de inserção das NTIC, a ser um mercado consumidor de materiais e produtos tecnológicos, principalmente considerando a “baixa capacidade” do Ministério da Educação – MEC em desenvolver tais tecnologias. Nessa perspectiva é possível afirmar que o processo de inserção das NTIC na educação escolar brasileira tem sido fortemente influenciado pelos organismos internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias sempre fizeram parte da história da humanidade, “são tão antigas quanto a espécie humana” (KENSKI, 2012, p. 15). Na realidade, é o nível de desenvolvimento e complexidade das tecnologias que tem marcado as fases históricas do desenvolvimento da sociedade.

Contudo, é verdadeiro que, nas últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias tem sido mais dinâmico, sobretudo das denominadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC que, nas últimas décadas, têm assumido uma importância cada vez maior na sociedade contemporânea, inclusive na educação escolar.

Porém, é importante ressaltar que as políticas de inserção das novas tecnologias têm sido protagonizadas por uma concepção que conduz ao determinismo tecnológico, presente nos dispositivos legais das políticas de inserção das NTIC na educação escolar, de que, ao dotar as escolas de vários equipamentos tecnológicos multimídias (computador, televisão, datashow, internet, máquinas fotográficas etc.) e com algumas horas de treinamento para os professores utilizarem todos esses instrumentos, os problemas da educação serão resolvidos e a tão propagada qualidade será alcançada; há, portanto, um processo de mistificação das tecnologias.

Neste sentido, compartilhamos do que defende Freire (1996, p. 33), de que não devemos nem “diabolizar” nem “divinizar” as tecnologias. Na primeira situação estará o professor se negando e negando aos seus alunos o direito de se apropriar do conhecimento tecnológico que deve ser colocado a serviço do processo educativo e, portanto, do processo de humanização do homem. A segunda situação levará ao processo de alienação, tanto do professor como do aluno, contrariando a natureza do trabalho educativo que, como muito bem definiu Saviani (2013, p. 13), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Dessa maneira, para que a formação continuada de professores, para o uso pedagógico das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, possa contribuir com o processo de humanização dos sujeitos do ato educativo, é necessária a articulação do “*como*”, com o “*por que*” e “*para que*” utilizar tais tecnologias na prática pedagógica, ou seja, é necessário articular teoria e prática; enfim, conhecer os limites e possibilidades de uso das NTIC na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. 10. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. (Série legislação; n. 130). Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores na América Latina: intenções, tensões e realidade na formação emergencial de professores no Brasil. In: JARDILINO, José Rubens Lima; MATOS, Daniel Abud Seabra; SILVA, Marcelo Donizete da. (Orgs.) **Formação e políticas públicas na educação:** Profissão e condição docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação:** Um Tesouro a Descobrir. 7. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Tecnologias da informação e comunicação na educação: avanço no processo de humanização ou fenômeno de alienação? **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 89-99, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12434/9506>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elza Dalmaz de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

HADDAD, Sérgio. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas; Autores Associados, 2013.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 5. ed. São Paulo: Érica, 2004.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS/PROFESSORES DE POLOS UNIVERSITÁRIOS

Antonia Costa Andrade
antoniaunifap@gmail.com
UNIFAP

Lindsay Giany Moreira
lindisaymoreira@hotmail.com
UNIFAP

RESUMO: As discussões em torno da formação do pedagogo se intensificaram ao longo da história, principalmente em decorrência das políticas educacionais neoliberais, a partir do governo de FHC e com traços de continuidade nos governos que o sucederam, principalmente na interpretação equivocada do Art. 62 da LDBEN n. 9.394/96. Os professores foram compelidos a realizar sua formação em nível superior, provocando procura desenfreada por obter formação aligeirada, vinculada ao diploma. As formações, em sua maioria, foram oferecidas nos polos universitários, em períodos de férias, sob intensas jornadas de estudos, sem condições materiais de trabalho e aprendizado. A presente pesquisa realizada de forma quanti-qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e documental, buscou verificar qual a percepção que os discentes, na época do curso modular, tiveram de sua formação em nível superior em Pedagogia. Os resultados apontam inúmeras contradições no que diz respeito à qualidade da formação desses alunos/professores, sobretudo na ausência do conceito de trabalho como Atividade, de sentido pessoal e significado social. O trabalho teve como base a teoria da Atividade, de Leontiev e o materialismo histórico-dialético, de Karl Marx, na qual enfatizou-se as categorias marxistas: trabalho e contradição.

Palavras-chave: Trabalho; Contradição; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre processos formativos para o profissional da educação que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil não são recentes, porém, intensificaram-se em virtude de políticas educacionais brasileira, de origens internacionais, que foram adotadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e com processos de continuidades nos governos posteriores.

No governo de FHC, o Estado e a Educação brasileira passaram por uma profunda reforma, para se adequar as exigências dos órgãos internacionais. Organismos econômicos, de caráter mundial, que são o cérebro das políticas neoliberais, financiam a construção de discursos de acordo com interesses privatistas e de exploração (SANTOMÉ, 2001).

Nesse contexto, a reforma educacional no Brasil se materializou de acordo com essas mudanças, sendo necessário ao país, equilibrar a estabilidade interna da moeda para crescer economicamente e ao sistema educacional, foram impostos novos contornos à organização

escolar. A educação básica tornou-se alvo das políticas neoliberais, o ensino passou a consistir na preparação do discente para o mercado de trabalho e aos docentes são atribuídas sucessivas reformas, afrontas nas condições de vida, trabalho e desrespeito com a profissão e seus saberes historicamente construídos.

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira no governo FHC, resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, sobretudo nas alterações na legislação educacional brasileira, com expressão maior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.

No tocante à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, determinou que a formação de professores de todos os níveis seria realizada em nível superior, admitindo a formação em nível médio para os professores das series iniciais e da Educação Infantil (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN de 1996 os professores foram compelidos a realizar sua formação em nível superior. Uma interpretação errônea da Lei, associada ao medo de perder o próprio emprego, desencadeou a procura desenfreada por obter formação rápida, à distância, nos finais de semana, nas férias e em qualquer instituição, revelando uma formação vinculada ao diploma. As formações, em sua maioria, foram oferecidas nos polos universitários, em períodos de férias. Os formadores e os professores foram submetidos a intensas jornadas de estudos, sem condições materiais de trabalho e aprendizado.

Apesar das mudanças nas políticas educacionais houve poucos avanços na década de 90, no governo FHC, com forte presença dos princípios neoliberais nas políticas públicas educacionais. Já no governo de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, observa-se pseudo sinais de ruptura, provocadas pelas conquistas dos movimentos sociais, porém identifica-se de forma geral, a forte continuidade ideológica sobre as políticas do governo anterior.

Libâneo (2008) afirma que as reformas neoliberais do governo Lula desse período (de 2003 a 2011), transformaram a instituição escolar em prestadora de serviços, submetida ao modelo de gestão empresarial para atingir resultados quantitativos aos imperativos da eficácia e da inserção profissional, perdendo significativamente sua finalidade de transmissão de cultura e formação integral de pessoas.

Na conjuntura dessas políticas além das leis, ementas, decretos, resoluções e pareceres foram criados as avaliações para medir o desempenho dos alunos e professores. E a concepção de ensino de tais políticas se assemelha com a racionalidade técnica, definindo o

perfil do profissional desejado, com ensino meramente técnico, alicerçado na prática e voltado para noção de “competência” a serviço de uma concepção ideológica forjada aos interesses hegemônicos e contrários a uma formação *omnilateral* do sujeito.

A centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo, desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com exercícios físicos e deste com o trabalho produtivo. (LOMBARDI e SAVIANI, 2005, p. 20).

Diante dessa nova conjuntura política educacional, iniciou-se uma corrida desenfreada de formação de professores, sobretudo nos polos universitários, no intuito de atenderem a demanda dos educadores que já atuavam na docência, mas que não possuíam o nível superior em sua formação. Isso para atendimento a uma exigência da Lei estabelecida e não em decorrência de uma reflexão acerca da importância da formação inicial para esses professores.

Essa formação do professor sem análise mais aprofundada de seu perfil em face das novas demandas, cujas diretrizes curriculares para as licenciaturas reduzem a carga horária total e das disciplinas e atividades relativas aos conteúdos responsáveis pela formação para a docência e para a pesquisa, faz com que a universidade negue ao professor em formação a construção de sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo-o a um professor tarefeiro. Kuenzer (1999), alerta que as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando:

Ao substituir o princípio da universalidade pelo da equidade, essa política de formação de professores reveste-se da lógica do modelo: como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Para os sobrantes, professores precariamente qualificados, e, em decorrência, com salários rebaixados e condições precárias de trabalho. Já para os cursos superiores, a LDB determina que a formação de professores ocorra em cursos de pós-graduação, nas universidades. (KUENZER, 1999, p. 181).

No Amapá houve oferta de formação em nível superior para os professores que já atuavam na docência, que possuíam somente a formação em Magistério, através de um convênio firmado entre Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa e à Cultura da Universidade

Federal do Amapá e do Estado do Amapá (FUNDAP) e os governos estadual e municipal, no período de 1999 a 2007, através do sistema modular, e, 1 (um) polo, em regime semestral regular, denominado Equinócio.

Nesse contexto organizativo, ocorreu interesse acadêmico e científico em conhecer as percepções dos alunos/professores sobre sua qualificação em nível superior, considerando o entendimento teórico marxista que o Trabalho é a aplicação da força física ou intelectual, feita pelos seres humanos, que transforma a natureza para satisfazer as necessidades dos homens. Entendendo ainda, que o Trabalho é a ação material ou intelectual transformadora do homem, realizada na natureza e na sociedade em que ele vive.

A presente pesquisa levantou o seguinte problema: qual a avaliação que os discentes na época do curso modular fizeram de sua formação em nível superior em Pedagogia? Visto que a formação continuada busca transformações na práxis docente, a hipótese aventada foi a de que a graduação em Pedagogia obtida nos polos universitários da UNIFAP, não ofereceu aos professores em formação um ensino de qualidade, além da falta de oportunidade da ampliação de discussões acerca das teorias que norteiam o processo de ensino e aprendizagem e pela formação aligeirada no período das férias escolares, abrindo mão do gozo de seu descanso, direito de todo trabalhador.

Nesse cenário, o presente estudo objetivou conhecer as percepções desses docentes, pois fornecem contribuições em torno da qualidade do ensino superior e das consequências que foram obtidas em virtude das exigências da LDBEN n. 9.394/96. Sobretudo, nos apresenta uma avaliação antecipada, diagnóstica, das políticas estabelecidas no tempo presente, pelo governo, sobre o Plano de Formação Nacional de Professores/PARFOR que reproduz o mesmo modelo de formação, com a diferença pontual de centralização da coordenação efetuada hoje pelo MEC/CAPES.

A pesquisa desenvolvida foi quanti-qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e documental, no intuito de conhecermos as percepções dos alunos do Curso de Pedagogia dos polos universitários sobre seu processo formativo. Foi fundamentado na concepção do materialismo histórico-dialético, tratado por Karl Marx e seus contemporâneos, acerca das categorias marxistas: Trabalho e Contradição.

Na tentativa de investigar as percepções dos professores sobre seu processo formativo, foi realizado um levantamento documental, no que diz respeito ao convênio firmado entre o governo do Estado e FUNDAP (Fundação de Apoio a Pesquisa e a Cultura da

UNIFAP), para formação de professores nos polos universitários da UNIFAP. Serão os documentos:

- Relatório da Avaliação do Sistema Modular de Ensino (realizado julho de 2004);
- Convênios firmados;
- Contratos;
- Projeto Pedagógico.

Os sujeitos de estudo desta pesquisa foram os alunos/professores, totalizando 1.589 sujeitos, que foram alunos do curso de Pedagogia dos polos universitários da UNIFAP, cujas matrículas foram verificadas em julho de 2004.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de 1999 os gestores públicos junto à Universidade Federal do Amapá, firmaram um convênio que promovia a implantação de um programa de qualificação de professores, visando profissionalizar em nível superior os integrantes do corpo docente do quadro de pessoal do Governo do Estado do Amapá e das Prefeituras, que ainda não possuíam habilitação de licenciatura plena (SILVEIRA *et al*, 2009).

No que diz respeito ao contexto pedagógico dos cursos, à exceção do Polo Equinócio, que teve a formação continuada realizada ao longo do semestre letivo, os outros se desenvolveram modularmente, similar ao PARFOR hoje desenvolvido no Brasil, com carga horária concentrada em aulas intensivas, aplicadas de segunda a sábado, por todo o período de férias escolares da rede básica de ensino, momento em que o professor-regente, abrindo mãos de suas férias, assumia o papel de aluno e dirigia-se à universidade para realizar seus estudos continuados, em nome do aprimoramento profissional (SILVEIRA *et al*, 2009).

Percebe-se um considerável cenário de investimento do governo amapaense em atender aos pressupostos básicos da LDBEN com recursos do FUNDEB e próprios do Estado. É inegável o avanço em oportunizar o acesso à formação, porém, se faz necessário analisar o impacto formativo na vida dos profissionais da educação em seu trabalho educativo. Nesse sentido, a investigação pautou-se em explorar documentos que foram importantes no desenvolvimento dos polos, que trazem dados e informações que revelam aspectos interessantes que nos ajudam a responder ao problema de pesquisa e a fazermos conclusões desse momento histórico.

Com base na análise documental realizada em acervo de questionários aplicados pela FUNDAP junto aos polos universitários em julho de 2004, as percepções dos discentes foi no que diz respeito à qualidade do curso, das aulas ministradas pelos docentes e as metodologias utilizadas, bem como a utilização desses conhecimentos adquiridos na academia na vida profissional, das quais podemos destacar o seguinte cenário:

Qualidade do Curso

Dos alunos/professores do Curso de Pedagogia, no que se refere ao nível do curso e o conceito geral do mesmo, a maioria o considera “bom” em ambas, seguido de “regular” (Gráfico 1). Além disso, para eles, o curso de Pedagogia é um dos que cumpriram integralmente a carga horária exigida.

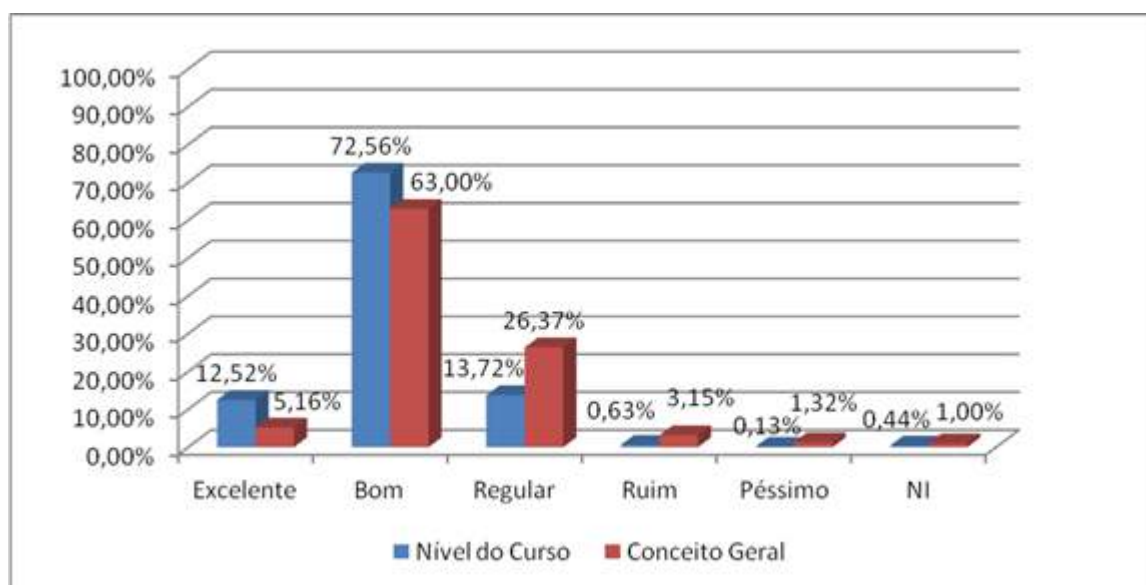


Gráfico 1 – Nível e conceito do curso de Pedagogia

Os dados acima refletem o grau de satisfação dos acadêmicos com o curso, em que, apesar de terem feito uma boa avaliação da qualidade do curso, deve-se levar em consideração a porcentagem dos que consideraram o curso “regular”. Uma possível resposta a esse resultado, se deve ao fato de que o aluno/professor exerceu seu papel enquanto educador durante todo o período letivo e, embora seja um trabalhador, com plenos direitos sobre suas férias trabalhistas, não a goza, em virtude de tornar-se aluno, continuando, portanto, a trabalhar, refletindo essa circunstância, precarizada, diretamente sobre o desenvolvimento do

curso. Isso gera cansaço, insatisfação e sentimento de não cumprimento das exigências ofertadas pelo curso.

Foi percebida a contradição nas percepções docentes, pois talvez, para maioria dos pesquisados, a avaliação positiva do curso se defina em virtude apenas no cumprimento integral de carga horária ou de apenas a obtenção do diploma. Os dados apontam que houve um grupo que avaliou de forma regular e ruim o curso. Nesse sentido, a diferença de compreensão da qualidade do curso é um fato importante entre os sujeitos da pesquisa. É preciso fazer uma escuta sensível pra constataremos se o retorno do curso de fato redonda em qualidade educacional.

A qualidade formativa na oferta dos cursos superiores é indispensável para o aumento do conhecimento, mas também pelas perspectivas políticas subjacentes às necessidades da sociedade. E se aprendemos bem a lição foucaultiana, o conhecimento é produtor de poder²⁴⁹. No entanto o poder não do ponto de vista individual, mas social, que só pode se originar, na educação, do entrecruzamento do poder e saber, e é o que vai estabelecendo a constituição do sujeito. (FOUCAULT, 1979).

Na perspectiva marxiana, a Atividade, e em especial o Trabalho, desempenham papel decisivo na constituição da personalidade, posto que o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da Atividade, pelo sentido do Trabalho. A personalidade, no entanto, está relacionada ao sentido da existência, mesmo quando esse se dá de forma alienada.

Segundo Martins (2001), na sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como qualquer outro, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano.

O trabalho educativo pressupõe o homem frente a outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações destes homens. O trabalho busca primeiramente, afirmar a importância do processo de

²⁴⁹ “O poder deve ser apreendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdos. Assim, para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar.” (As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas de Isabella Maria Nunes Ferreirinha; Tânia Regina Raitz. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122010000200008&script=sci_arttext).

personalização do professor na objetivação de sua atividade enquanto educador. (MARTINS, 2001, p. 11).

Desta forma, a autora considera que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanente tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência e esta, núcleo da personalidade, de onde deduzimos não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. Assim sendo,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 17)

Portanto, é necessário que se entenda o que os alunos/professores compreendiam realmente por um curso de qualidade, visto que, se espera que um curso superior reflita qualificação profissional ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Porém, contraditoriamente, nestas circunstâncias, o Curso não promoveu o sentido pessoal e o significado social, pois as necessidades ideais de qualificação dos alunos/professores incluem múltiplo saberes, dentre eles, sobretudo, o científico.

Foi constatado, pelo modelo do Curso somente nas férias dos trabalhadores da educação, que o desenvolvimento da pesquisa, da iniciação científica não foi privilegiado em todo percurso do currículo. O fato de apresentar um projeto pedagógico diferenciado para os polos universitários, a instituição desenvolveu um processo de ruptura entre o ensino e a pesquisa, ferindo a qualidade e a formação do professor como cientista da educação.

Nesse contexto, o pensamento de Gramsci é fundamental para se compreender a função do professor como intelectual. Para ele, a ciência e a arte política, consideram uma totalidade de normas práticas de pesquisas e de observações particulares com utilidade para mover o interesse pela realidade concreta e promover concepções políticas mais rigorosas. (GRAMSCI, 2001).

No tocante à proposta didático pedagógica, de acordo com o gráfico 2, observa-se que os alunos/professores afirmam que há uma exploração maior da relação teoria e prática nas disciplinas do curso, seguido, com menor índice na iniciação científica e extensão.

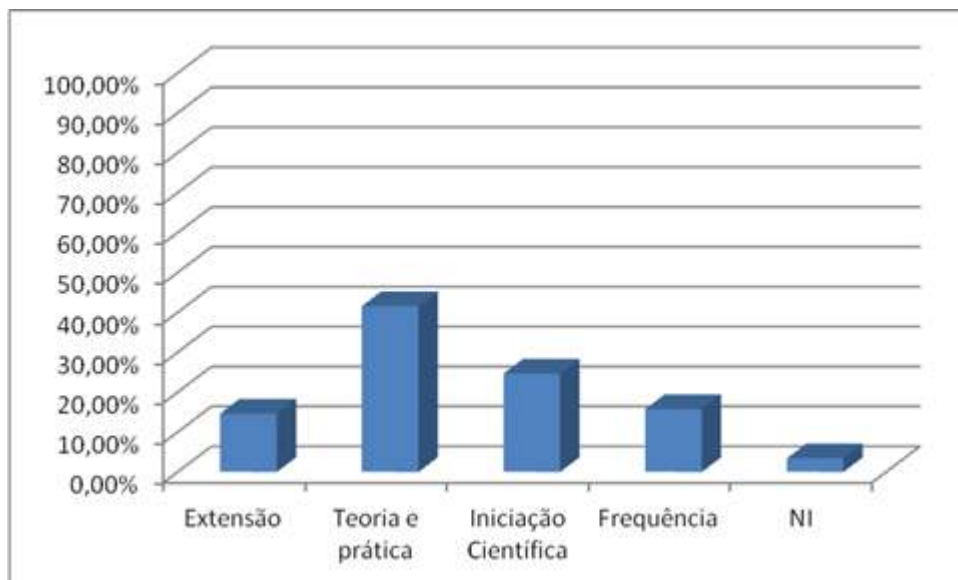


Gráfico 2 – Proposta didático-pedagógica do curso de Pedagogia

Os dados revelam que o próprio currículo do curso é direcionado para se estabelecer a relação teoria e prática, principalmente no que diz respeito às disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, ambas com carga horária significativa de 800 horas. Sobre a iniciação científica, restringe-se às disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso com carga horária de 120 horas, visto que, de acordo com o perfil dos discentes, poucos estão engajados em projetos ou grupos de pesquisa desenvolvidos pela Instituição.

A prática da docência como base, segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), corre o risco de ser “uma expressão da epistemologia da prática”. O desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e no desenvolvimento da pesquisa em educação ainda na graduação, como afirma Kuenzer:

Não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade. (KUENZER, 1999, p. 174).

Acredita-se que em um curso, onde essencialmente seus alunos são profissionais da educação, torna-se fundamental um currículo que promova a pesquisa-ação, onde as

investigações desenvolvidas nas escolas pelos alunos/professores do curso seriam objetos de contribuição/devolutivas pedagógicas nas ações acadêmicas. Percebeu-se pelo Projeto do Curso, que as disciplinas de Estágio em Docência e Prática Pedagógica se aproximam dessa organização, no entanto, nos demais componentes curriculares do curso, não se alcança um diálogo mais próximo do objeto da disciplina, e, os problemas vividos na sociedade e a função social da escola nesse cenário.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. No entanto, ainda podemos observar pesquisadores iniciantes utilizarem-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensados apenas por eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior hierárquico. Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica. (FRANCO, 2005, p. 4).

Constata-se que a organização pedagógica do Curso apresenta ações interessantes, no entanto, negligência no projeto central formativo, pois não concebe, na totalidade do currículo a práxis, a categoria basilar o “trabalho” do profissional da educação como princípio educativo, abrangendo o ensino, pesquisa e extensão. É necessário instituir um Plano intencional formativo em que se rompe com o trabalho do professor que não investiga unicamente sua prática pedagógica ou que apenas se apropria dos conteúdos que precisam ser ensinados, mas o trabalho do professor como Atividade humana e promotor de uma educação para cidadania.

Nesse debate, compreende-se a necessidade de se estabelecer a unidade na relação educação/cidadania, pois é defensável que os sujeitos em processo formativo, quanto mais educados nessa lógica, mais conscientes serão e terão mais condições de lutar e de exigir seus direitos e cumprir seus deveres. Nessa perspectiva, o pensamento de Gramsci é basilar para se compreender a função do professor como intelectual (GRAMSCI, 2000).

É fundamental compreendermos o conceito de cidadania trabalhado por Gramsci, para que possamos perceber o movimento político contra-hegemônico que o currículo universitário necessariamente precisa fazer frente ao domínio de classes. Para isso, segundo Gramsci (2000) em Cadernos do Cárcere 12, é necessário instituir a escola unitária que deve ser

concebida não para atender interesses de grupos, e sim, ser garantida, a todas as classes pelo Estado, de maneira que permita, a cada cidadão, tornar-se governante. Gramsci (2000, p. 39), defende como aspecto decisivo organizativo dessa escola, que a mesma possa “criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a uma posterior especialização”.

A preocupação do autor nessa dinâmica se volta para a formação para intelectualidade, onde afirma que “[...] todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 07), mas nem todos eles exercem tal papel. Consequentemente nessa direção, Saviani (2008) reitera e complementa o pensamento Gramsciano, quando defende a importância do saber-fazer, o domínio das formas adequadas de agir, que somente poderá ocorrer pela mediação da competência técnica, onde somente assim, se poderá atingir o compromisso político efetivo, concreto, prático real.

Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. (SAVIANI, 2008, p. 36).

Segundo Gasparin (2011) trata-se de pressupostos em que os conteúdos técnicos e políticos são integrados e aplicados teórica e praticamente no dia a dia do educando. Nessa configuração a responsabilidade docente e discente se amplia. Ambos são coautores do processo formativo, devem descobrir a finalidade dos conteúdos científico-culturais propostos pelo espaço educativo. Trata-se de compreender de forma articulada tanto o processo de aprendizagem do aluno como o processo de formação de professores.

A tabela 1, seguidamente disposta, resume os principais aspectos negativos levantados pelos discentes, sendo que, enfatizaremos os itens como: a falta de compromisso e o despreparo do corpo docente (15,85%), acervo bibliográfico insuficiente e desatualizado (11,47%) e críticas ao sistema de ensino ser modular (10,97%), por serem os mais expressivos, embora os demais demonstrem também relevância diante do grupo de aspectos.

Detivemo-nos nesses três aspectos por serem os que influenciam diretamente na qualidade do curso e no conjunto da análise, apesar dos demais também serem fatores comprometedores dessa qualidade almejada.

Tabela 1 – Aspectos negativos do Curso de Pedagogia

ASPECTOS NEGATIVOS	ALUNOS/PROFESSORES ENTREVISTADOS	
	QUANTIDADE	%
Oferta por módulos ao invés de curso regular	308	10,97
Falta de organização administrativa	234	8,33
Carga horária insuficiente	100	3,56
Material reprográfico de má qualidade ou insuficiente	97	3,45
Insuficiente de apoio ao trabalho de campo	27	0,96
Falta de compromisso/despreparo do corpo docente	445	15,85
Nem sempre o professor era efetivo da UNIFAP	10	0,36
Acervo bibliográfico desatualizado e insuficiente	322	11,47
Uso inadequado e/ou indisponibilidade dos laboratórios	145	5,16
Espaço físico (salas de aulas) inadequadas.	103	3,67
Recursos, instrumentos didáticos, metodologias insuficientes e/inadequados.	159	5,66
Falta de materiais (sem especificação).	36	1,28
Falta e/ou deficiência da infraestrutura	71	2,53
Falta de compromisso do contratante com a continuidade do curso/ atraso na liberação dos recursos financeiros	39	1,39
Falta de definição antecipada do local para a realização dos módulos	274	9,76
Falta de valorização do curso modular por parte da UNIFAP	150	5,34
Matriz curricular desatualizada / Ser destinada somente para as séries iniciais	8	0,28
Falta de vaga aos alunos de polos nas oficinas realizadas	6	0,21
Falta de relacionamento entre a coordenação e os discentes	7	0,25
Falta de compromisso dos discentes	2	0,07
Falta de integração entre os diversos polos	0	0
Não informado	265	9,44
Total	2.808	100

Fonte: Relatório da Avaliação do Sistema Modular de Ensino (realizado julho de 2004)

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. O docente, portanto, atua como mediador entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria em que, segundo Duarte (1993), deve dar a ele a possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno. Para isso, são necessários elementos importantes, como condições subjetivas e objetivas para a concretização da ação.

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social." (DUARTE, 1993, p. 47-48).

Qualidade das Aulas

Mais da metade dos entrevistados afirmaram que os professores adotam uma metodologia adequada nas aulas (conforme gráfico 3). Em contrapartida, fizeram uma avaliação negativa no que diz respeito à abordagem dos conteúdos ministrados nas aulas nas avaliações desenvolvidas pelos docentes. Cerca de 40% afirmaram que o processo de ensino e aprendizagem é “reflexiva”. A grande maioria (81,32%) indica que o curso “ampliou os seus conhecimentos” e 98% deles afirmam que aplicaram o que aprenderam na academia em sua vida profissional.

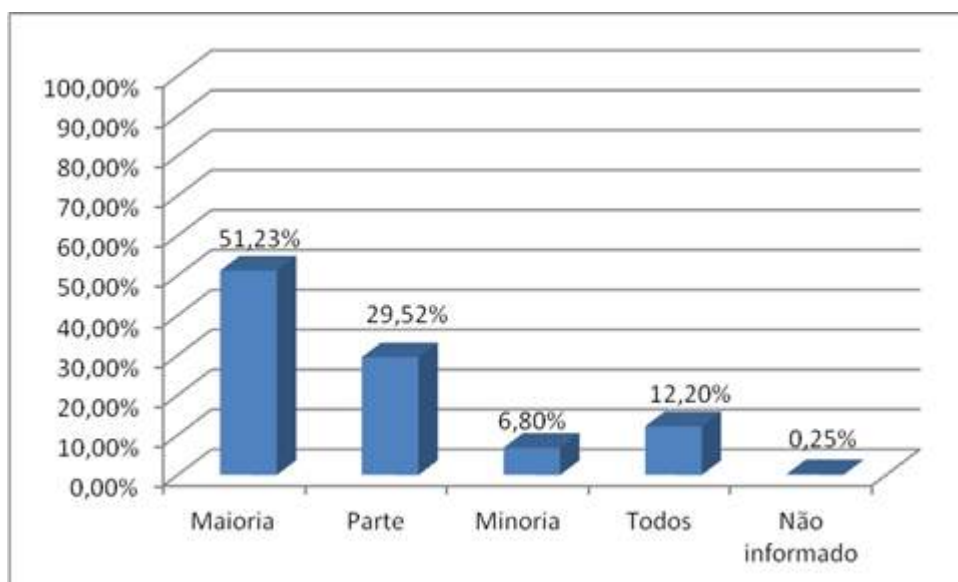


Gráfico 3 – Professores que utilizam a metodologia adequada

É importante conceber a formação do educador como atividade. Para isso, é importante que se entenda a diferenciação entre atividade e ação. A Atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade.

Portanto, através de suas relações com o todo da Atividade, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da Atividade. Não se tratando de uma ação que se justifica pelo motivo da mesma, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo.

As percepções dos alunos/docentes mostram uma contradição quando afirmam que a sua formação trará benefícios diretos sobre sua atuação enquanto docentes, ao passo que alegam ausência de qualidade oferecida pelo curso, visto que, a modalidade de ensino que

recebem possui caráter diferenciado do curso regular, evidenciam uma qualidade claramente questionável. O que nos leva a indagar:

Como promover mudanças, então, na prática pedagógica? A natureza do trabalho docente não tem possibilitado uma maior objetivação do processo, propiciando uma certa autonomia ao professor e evidenciando a importância das condições subjetivas para a prática pedagógica. Estas condições subjetivas referem-se, fundamentalmente, à formação do professor que inclui a compreensão do significado de sua atividade. (BASSO, 1998, p. 10)

Compreender a formação do educador na perspectiva marxista significa vê-lo como um indivíduo fazendo parte da totalidade, sujeito às contradições e antagonismos sociais, próprios da realidade em que se encontra inserido. Vemos no trabalho, sob a ótica do capitalismo, uma cisão entre o trabalhador e do que ele produz, promovendo assim sua alienação. A Atividade, portanto, desempenha papel decisivo na constituição da personalidade do educador, através do sentido do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática desse trabalho sobre as percepções que os discentes tiveram de sua formação em nível superior em Pedagogia, em atendimento às exigências da LDBEN n. 9.394/96, revelou que esse formato de Curso aponta inúmeras contradições no que diz respeito à qualidade da formação desses alunos/professores.

Como já destacado anteriormente, o desenvolvimento do trabalho teve como base a teoria leontieviana, e sob a concepção do materialismo histórico-dialético, tratado por Karl Marx e seus contemporâneos, na qual enfatizou-se as categorias marxistas: Trabalho e Contradição. À luz dessas bases epistemológicas, observou-se que a formação desses profissionais para o trabalho docente não foi realizada a partir do conceito de trabalho como Atividade. O sentido pessoal e o significado social também não foram observados nas percepções dos alunos/professores.

Nas discussões em torno da análise da qualidade do curso, das aulas ministradas pelos docentes e as metodologias utilizadas, bem como a utilização desses conhecimentos adquiridos na academia na vida profissional, foram, em sua maioria, positivas, embora aspectos negativos tenham sido levantados, como a falta de compromisso e o despreparo do corpo docente, acervo bibliográfico insuficiente e desatualizado e críticas ao sistema de ensino ser modular.

E, apesar da maioria tê-lo considerado “bom”, uma parcela significativa o considerou “regular” e outra, com menor índice, “ruim”. Isso nos leva à primeira contradição, pois ao qualificarem como um curso “bom” fizeram referência a aspectos como: cumprimento de carga horária ou apenas o intuito de obterem o diploma. Vale ressaltar que, as categorias “regular” e “ruim”, mesmo em menor índice, devem ser consideradas como um ponto significativo da pesquisa.

Julgamos que um fator sério e implicador da baixa avaliação no item qualidade do curso, apontada pelos professores/alunos, foi o aspecto que se deu na composição do quadro docente da Universidade para atuarem nos polos: a maioria não era do quadro efetivo da instituição. Foram selecionados professores externos para ministrarem aula. O número de turmas dos polos era alto, incompatível com a quantidade de professores efetivos da Universidade. Pode-se deduzir que um número considerável de professores externos não possuísse perfil de professor universitário e, sobretudo, não conhecessem o projeto pedagógico do curso.

Além disso, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, os entrevistados afirmaram que tal processo é “reflexivo” e ainda que mais da metade dos entrevistados afirmarem que os professores adotam uma metodologia adequada nas aulas, fizeram uma avaliação negativa sobre a abordagem dos conteúdos ministrados nas aulas, nas avaliações desenvolvidas pelos docentes. A contradição é evidenciada nos desdobramentos das respostas, pois como se poucos professores adotam uma postura adequada diante do processo, como tal formação pode ser “reflexiva”?

Sob a ótica marxista, a Atividade, sobretudo o Trabalho, influi diretamente na personalidade. O trabalho educativo, portanto, se consolida na humanização dos homens, de modo que os sujeitos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano, onde esse sujeito não pode ser alienado. Em virtude de ser um Trabalho com intencionalidade, não há ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. Portanto, a formação de quem aprende é influenciada diretamente pela personalidade de quem ensina.

Em relação à proposta didático pedagógica, os alunos afirmaram que há uma exploração maior da relação teoria e prática nas disciplinas do curso, com menor ênfase na iniciação científica e extensão. Em virtude do formato em módulos, dificilmente os alunos conseguem se encaixar em grupos de pesquisa ao longo do curso. Percebeu-se que o momento

em que há o desenvolvimento da pesquisa, o mesmo é limitado a disciplinas de trabalho de conclusão de curso, normalmente cursadas nos últimos períodos.

O descompromisso com a pesquisa é um dado preocupante, visto que a formação do educador não deve ser feita somente em prol de sua atuação em sala de aula, mas sempre no intuito de formar esse profissional em sua totalidade. Afinal, a formação em nível superior em uma IFES com as características que a referida Instituição possui, deve abarcar a tríade: ensino, pesquisa e extensão e não privilegiar somente o ensino.

O fato dos polos universitários possuírem um currículo diferenciado promove-se a ação de subtrair o processo de pesquisa da formação plena do educador, deixando assim de criar o sentido pessoal e o significado social da profissão para o mesmo, sem contar que enfatiza a contradição que a Instituição tem sobre a formação dos mesmos, promovendo a tríade ensino, pesquisa e extensão para os cursos regulares e ocultando-as para os cursos modulares, apesar de nos referirmos à mesma Universidade.

Diante do exposto, podemos aferir que a hipótese foi parcialmente confirmada, pois apesar da formação desses profissionais em nível superior ter sido feita em atendimento obrigatório às metas dispostas na LDBEN, é inegável que trouxe um arcabouço de conhecimentos para os mesmos, embora durante o processo não terem sido valorizadas a pesquisa e extensão, pelo fator limitante de curso em férias, e a qualidade formativa ser discutível pela falta de condições objetivas e subjetivas no contexto formativo.

Considera-se que essa submissão da política educacional aos desígnios do neoliberalismo oferece um estilo instrumental-ideológico. Na contemporaneidade isso se propaga na redefinição dos conteúdos e modalidades educacionais para aperfeiçoar tecnicamente os trabalhadores de acordo com a lógica da Teoria do Capital Humano. Nesse ponto de vista, é o capital humano individual, e não as condições de classe, que determina a função e o papel que o sujeito ocupará na sociedade (FRIGOTTO, 2006).

À educação superior não somente pertence à tarefa da formação de profissionais para o mercado produtivo, mas também proporcionar instrumentalização para mudanças sociais, visto que estabelece interface com múltiplos segmentos da sociedade, e vivencia cotidianamente com esses sujeitos sociais todo processo de desigualdade e opressão latente sofrido por esses grupos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. DF. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, n. 68, ano XX, dezembro, 1999.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Anais XIII ENDIPE**, Recife, 2006, p.185-12.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

NÓVOA, A. O Professor E As Histórias da Sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

SANTOMÉ, J. T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, C. (Org.) **Os professores e a reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações.10.ed.rev. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVEIRA, A. S; TAVARES, D. S.; TENÓRIO, L. P. C.; SANTOS, M. C. **Formação continuada de professores**: retrato da experiência vivida no Amapá, no interstício 1999-2007. 2009. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2009.

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: CONSTRUINDO UM DEBATE

Tatiane da Costa Barros²⁵⁰
tatiuft@gmail.com
UFT

Juliane Gomes de Sousa²⁵¹
julinhajp10@gmail.com
UFT

RESUMO: O presente artigo é fruto das discussões realizadas no GT do Curso de Pedagogia no II Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, com o tema “Os novos desafios curriculares: a formação de professores em discussão”. O texto tem por objetivo trazer à tona algumas reflexões acerca do papel da universidade na formação de professores frente aos novos desafios para o Ensino Superior. O procedimento adotado para o alcance do objetivo caminha pela abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. No bojo dos levantamentos e questionamentos apresentados, buscou-se provocar reflexões no sentido de contribuir com as discussões acerca do papel da Universidade no contexto das mudanças atuais. Com isso, é evidenciado que o papel da Universidade na formação de professores na sociedade do conhecimento, deve encaminhar-se para intensas transformações, o que a direciona para uma atitude de vigilância quanto a sua missão, nessa era que exige uma formação cada vez mais condizente com as novas demandas oriundas do contexto social.

Palavras- chave: Universidade. Formação de professores. Contemporaneidade.

Notas introdutórias

“Universidade é o lugar privilegiado de uma formação adaptada às exigências de nosso tempo, o eixo de uma formação dirigida aos adultos que acaba alcançando também as crianças e adolescentes”. (NICOLESCU, 1999, p. 150)

A contemporaneidade é marcada por grandes transformações sociais, em especial as de ordenamento científico e tecnológico, caracterizado por tensões que se apresentam no contexto social, político e cultural, e que por sua vez tendem a refletir no campo da educação, haja vista que é por meio dela que se busca assegurar as transformações pensadas e discutidas pelas demais esferas.

Considerando a importância da universidade como uma instituição que acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas primando pelo princípio democrático, a

²⁵⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Pós-graduada em Educação Rural pela U. F. T. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC. Mestranda em Educação pela U.F.T.

²⁵¹ Graduada em Pedagogia (UFT). Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) UFT/2015. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC.

relação entre universidade e sociedade deve ser de interação, uma vez que esta, como instituição social formativa, contribui para o modo de funcionamento da sociedade, por se constituir como locus privilegiado de produção e disseminação de conhecimento.

É necessário considerar também a complexidade da educação superior, cujo julgamento ultrapasse os enfoques meramente econômicos, respeitando a necessidade de manter o equilíbrio da sociedade na sua totalidade. O papel da universidade precisa ser significativo no sentido de contemplar uma formação que possibilite ao indivíduo uma construção crítica acerca do conhecimento.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104), destacam que o ensino na universidade perpassa pelos seguintes arranjos: a) domínio de um campo de conhecimento e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; aumento da autonomia do aluno na busca do conhecimento; ampliação da capacidade de reflexão e domínio científico e profissional do campo específico;

b) necessidade de considerar o processo de ensinar e aprender como uma atividade associada ao processo de investigação;

c) mudança do ensino que simplesmente transmita conteúdos por um ensino que institua um processo de investigação do conhecimento;

d) associar a atividade de investigação à atividade de ensinar, o que pressupõe a realização de um trabalho coletivo;

e) procurar criar e recriar as condições de aprendizagem;

f) buscar valorizar a avaliação diagnóstica superando o entendimento de uma avaliação como controle;

g) buscar conhecer a natureza cognitiva e cultural dos alunos, a fim de ampliar os processos de ensino e aprendizagem buscando participação.

Cabe destacar que essas características, intrínsecas ao processo de ensinar, promovem ajustes junto aos resultados do ensino, bem como uma boa preparação nos campos dos conhecimentos pedagógicos, a fim garantir qualidade no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com as autoras, a formação dos sujeitos como trabalho da universidade enfrenta constantes desafios na contemporaneidade, e por isso é tão importante destacar as funções formativas desta instituição, as quais sejam:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para

a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.163).

Nesse sentido, a universidade se consolida como um importante espaço no sentido de fomentar a construção de uma gama de conhecimentos que propicie a aprendizagem de saberes científicos, e profissionais das mais variadas áreas do conhecimento.

E nesse cenário as instituições de Ensino Superior enfrentam vários desafios, sejam de ordem social, política e econômica que direcionam para mudanças paradigmáticas no contexto pessoal e coletivo, passando a exigir uma ressignificação de sua estrutura e função, bem como explicitam a necessária atenção para a complexidade existente no âmbito da educação, uma vez que é discutido e desejado a efetivação de processos educacionais que transcendam os muros da universidade, contemplando uma educação para a vida. Nas palavras de Zabalza (2004), as universidades não devem se contentar em apenas transmitir ciência, mas que a criem, que dêem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas; façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar.

É importante ressaltar que a universidade também passa por momentos de crise quanto a sua identidade social, e enfrenta dificuldades quanto ao papel de produzir e difundir os conhecimentos indispensáveis na atualidade. Deste modo, assim que as grandes empresas passam a financiar os centros de pesquisas, conseqüentemente os cientistas retornam estudos voltados para a obtenção de lucros. Por sua vez, o critério de desempenho tende a ser utilizado para a aplicação do capital financeiro em determinadas universidades, o que implica numa lógica do conhecimento como sendo uma mercadoria.

Desta feita, é necessária uma reconfiguração acerca do ensino e do papel da universidade enquanto difusora do conhecimento frente às novas necessidades que ora se apresentam e demandam um novo olhar, o momento atual se apresentando oportuno para a concretização deste objetivo haja vista que, “[...] quando há crise, há o prenúncio de mudança”. (BARRETO; HERMIDA; SOUSA, 2013, p. 83).

No bojo dessas discussões, é conferida à educação uma relevância indiscutível, pois, ela é fator fundamental para a busca da igualdade social, desenvolvimento humano, científico, econômico, político, tecnológico e cultural, e a universidade não foge a esta lógica, dado a importância e compromisso social atribuído ao seu papel. Com isso, pode-se dizer que a mesma é considerada como um espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento

científico através do tripé: ensino, pesquisa e extensão, se caracterizando, assim, como provedora potencial “[...] de uma formação adaptada às exigências de nosso tempo [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 150), visando à construção de um modelo de homem e de sociedade.

Nesse sentido, o compromisso social da universidade deve se traduzir de forma efetiva, num contexto de aprendizagem reflexiva no processo de construção do conhecimento, dado o entendimento de que o ensino deve ocorrer de forma dialógica com as demandas do contexto político, social e cultural.

Dessa forma, a partir das discussões levantadas no Grupo de Trabalho (GT)²⁵² dos Cursos de Pedagogia durante o II Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, organizado pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), realizado nos dias 26 e 27 de abril do ano de 2016, com o tema “Os novos desafios curriculares: a formação de professores em discussão”, surgiram algumas inquietações acerca da formação que a universidade vem encaminhando no atual contexto, dentre elas a seguinte: Qual o papel da universidade na formação de professores na contemporaneidade?

Diante disso, o presente texto busca tecer algumas reflexões e apontamentos a partir das discussões do GT dos cursos de Pedagogia, bem como do mergulho teórico junto aos estudiosos que discutem as questões do ensino superior, dentre eles, destacamos: Zabalza (2004), Morin (2002), Nóvoa (1992, 1997, 2007), Pimenta e Anastasiou (2002), os quais foram elencados para o estudo proposto dada a relevância de suas análises em torno do tema abordado. O percurso metodológico caminha para a abordagem da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, contemplando referenciais teóricos que sustentam a discussão apresentada.

Assim sendo, o artigo está dividido em tópicos 02 que se complementam entre si: no tópico 1, são apresentados alguns apontamentos acerca dos desafios que se vinculam à universidade na contemporaneidade; no tópico 2, são pontuadas reflexões que visam provocar uma discussão acerca da formação e do papel do professor. Com isso, também são elencadas algumas considerações finais, que se validam antes como considerações propositivas.

1 Os desafios da Universidade na contemporaneidade

²⁵² No referido GT reuniram-se docentes dos 04 cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins contemplando os seguintes câmpus: Arraias, Tocantinópolis, Palmas e Miracema. O evento ocorreu entre os dias 26 e 27 de abril de 2016 no Câmpus Universitário de Palmas/ TO.

Partindo do entendimento de que a educação é o elemento basilar na construção de uma sociedade do conhecimento, ensinar requer uma ampliação de possibilidades da prática pedagógica, onde não mais comporta um ensino conteudista, repetitivo e fragmentado, fundamentado na memorização de conceitos. Morin (2002) aponta que é preciso aprender a situar os conhecimentos, dado que o mesmo avança não tão somente pela formalização e abstração, mas em especial, pela nossa capacidade de contextualizar e compreender.

No cenário atual a universidade tem fundamental importância no processo de formação, mas não o encerra, uma vez que, esse se inicia antes da chegada à universidade e se desenvolve dentro e fora da sala de aula e continua após ter alcançado o título, por meio da formação permanente. Zabala (2004, p. 28), destaca algumas implicações atribuídas à docência universitária:

- Incorporação de novos grupos adultos com formações prévias e objetivos de formação diferenciados;
- Rever a concepção de formação, destacando sua importância como um processo que ocorre durante o ciclo de vida. A ideia de formação inicial se configura como uma formação básica voltada a estruturar os alicerces de um processo formativo que continua após o término da graduação num formato mais específico a atuação profissional;
- Existe uma intensa orientação profissionalizante da educação superior, o que provocou nos últimos anos, o surgimento de panoramas formativos complementares voltados na sua grande maioria ao exercício da profissão. Ampliou-se também o campo dos agentes de formação, não se resumindo aos professores, mas profissionais em exercício que atendem os alunos no seu período de estágio;
- Rompimento do padrão meramente acadêmico da formação nas universidades levando as universidades a ampliarem seu marco de influência sobre a obtenção de competências para o exercício profissional;
- O reconhecimento acadêmico de modalidades de formação não acadêmicas, alcançadas em contextos institucionais não universitários. Já não é mais o diploma por si só que determina o nível de conhecimento e competência do diplomado;

- Profundas alterações nas estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na universidade, sendo necessários novos procedimentos de ensino semipresencial e a distância, criação de materiais e novas dinâmicas de relacionamento e da rotina estudantil;
- Ampliação da oferta de formação. É exigido não apenas que haja diferentes cursos no sentido de contribuir com a formação inicial dos alunos, mas também que se amplie o número de cursos de especialização, de doutorado e reciclagem para profissionais, etc.

Nesses termos, as discussões desencadeadas no II Fórum das licenciaturas: “Os novos desafios curriculares: a formação de professores em discussão” constituiu um ambiente rico de trocas e aprendizagens, de forma que cada curso de graduação, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, fomentou de maneira coletiva um debate profícuo em torno da formação demandada em seus contextos. Para fins de ilustração, segue o quadro com a distribuição dos cursos de graduação da referida instituição:

Quadro 01: Oferta dos Cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins

Total de cursos de Graduação	64 Cursos
Total de cursos de Graduação (Regular/presencial)	57 cursos
Total de cursos (EAD/PARFOR)	07 cursos
Total de cursos de licenciaturas	33 cursos (51,56% dos cursos de graduação da UFT são licenciaturas)
Total de cursos de Licenciaturas (Regular/presencial)	26 cursos de Licenciatura (Do total de 33 cursos de licenciaturas, 26 (78,78%) são ofertados na modalidade presencial/regular.
Total de cursos de Pedagogia (presencial):	04 cursos
Câmpus que ofertam o curso de Pedagogia (regular/presencial)	Arraias, Tocantinópolis, Miracema, Palmas

Fonte: Catálogo de cursos da Universidade Federal do Tocantins, 2015.

Com esse contexto de experiências formativas, a promoção do evento que teve entre os seus objetivos o estímulo ao debate sobre a implementação das novas diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores (Parecer CNE/CP 2/2015), e da Base

Comum Curricular, converteu-se em espaço de elucidação dos desafios encontrados, atualmente, no cenário específico desses cursos.

Deste modo, com um olhar mais atento ao curso de Pedagogia, o GT que trouxe o envolvimento de representantes desse curso, desvelou um conjunto de obstáculos que se apresentam contrários à efetivação de uma formação de qualidade, dentre os quais foram destacados:

- Ausência de conexão entre teoria/prática, levando a dicotomias no decorrer de quase todo o curso;
- Ausência da integração da pesquisa no processo formativo dos discentes;
- Distanciamento da universidade com o contexto das escolas de educação básica, caracterizando uma formação descontextualizada;
- Sobreposição de disciplinas em detrimento de outras, o que provoca a fragmentação do conhecimento a ser construído e o prevalecimento de certos conteúdos;
- Falta de integração entre as disciplinas no decorrer do curso, fruto de uma organização curricular verticalizada;
- A existência de ambientes inibidores da valorização da diversidade, acarretando na exclusão e na marginalização de sujeitos oriundos de diferentes grupos étnicos;
- Esvaziamento de conteúdo, verificando-se um déficit teórico no corpo discente;
- Falta de diálogo entre os cursos para compartilhamento de experiências, causando um afastamento mesmo dentro de uma realidade educacional comum.

Esse rol de desafios apresentados corresponde a uma fotografia do cenário dos cursos de graduação de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, representando uma preocupação dos docentes formadores de como superá-los, uma vez que a partir da análise, realizada de forma coletiva, esses são desafios que não são novos, estão arraigados historicamente nesses cursos.

Diante dessas considerações, foi explicitado, constantemente, nos discursos dos docentes presentes no encontro que, o modelo de formação vivenciado na universidade no

momento atual, não contempla uma formação suficiente para o perfil profissional exigido para o contexto educacional da contemporaneidade, o que corrobora com o que destaca Nicolescu (1999, p. 141), ao enfatizar que vivemos “[...] um sistema de educação baseado nos valores de outro século, cada vez mais defasado em relação às mutações contemporâneas”. Fato este, que exige uma reflexão acerca de como situar a universidade, como instituição social formativa, a partir de bases mais coerentes e ancoradas nas dimensões do contexto da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, há a necessidade de uma formação, que se posicione de maneira atenta às demandas oriundas da realidade concreta da sociedade, que se proponha a romper com o paradigma da modernidade (paradigma conservador) que, firmando o formato da educação na lógica positivista, instaurou um modelo de formação que se encontra descompassado com as transformações que delinearam o cenário atual, e esse desequilíbrio, entre o pensamento e as vivências no campo da realidade, tem caracterizado e consubstanciado os atuais desafios e obstáculos encaminhados para a educação, pois conforme Nicolescu (1999, p. 141) “os abalos que permeiam o campo da educação, num ou noutro país, são apenas os sintomas de uma única e mesma fissura entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação”.

Este entendimento traz à tona a necessidade do debate acerca das intenções das instituições educativas, com vistas à proposição de caminhos que situem um projeto formativo alicerçado em uma dimensão provedora de mudanças significativas, considerando a importância do trabalho a ser desenvolvido a fim de permitir, pelo aprendizado da reflexão, a constante construção e reconstrução do conhecimento como um movimento dinâmico que jamais se esgota.

2 Refletindo aspectos da formação do professor: breves apontamentos

Quando falamos no sentido formativo da universidade isso nos remete a refletir sobre a formação como uma função básica da docência na universidade, o significado da formação nesse contexto, e de como essa concepção afeta o desenvolvimento das atividades docentes no interior das instituições. É importante iniciar reconhecendo que, em relação aos propósitos formativos, a universidade tem oferecido um marco discreto e inconsistente. Afinal, o que entendemos quando destacamos que a função básica da universidade é a formação? A esse respeito, Zabala (2004, p. 36), destaca alguns pontos que para ele possuem estreita relação com o real significado da formação: Primeiramente, a integração das universidades no centro

das dinâmicas sociais. Em segundo, o acesso de diferentes grupos sociais ao ensino superior, e, por último, a ampliação dos períodos formativos para além da escola e da universidade.

Com efeito, nessas proposições está implícita uma intensa revisão do tradicional significado de formação e desenvolvimento pessoal. Dado o fato de que, o crescimento das exigências de formação tem reivindicado profundas mudanças quanto à concepção e estratégias para sua realização.

A discussão sobre formação, não costuma ser algo rotineiro nos estudos no âmbito educacional e termos como educação, ensino, instrução e treinamento estiveram presentes no vocabulário pedagógico. A referência feita à expressão “formação” apareceu com mais intensidade ligada à formação profissional e nem mesmo nesse caso houve esforços para entender o seu real sentido. O que encaminhou para a produção de um vazio em relação à ideia de formação, sendo definida, com frequência, mais ao que se ofertou do que ao efeito exercido sobre os sujeitos que dela participam.

É notório que houve muitas mudanças na educação superior nos últimos anos, com destaques que vão desde a massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos, da nova cultura da qualidade às novas perspectivas na formação, de uma orientação centrada no ensino para uma organização centrada na aprendizagem, abrangendo também as novas tecnologias e a educação à distância. E de certa forma refletiu no modo como as universidades dispuseram seus recursos e rediscutiram suas propostas de formação Zabalza (2004).

Uma nova visão de sociedade, na qual se confere valor particular ao conhecimento, que se encontra em plena reconstrução, certamente deverá conferir à universidade o papel de agente de mudança no sentido atribuído à formação, alicerçando-a na perspectiva de processo, ressaltando a sua importância como elemento permanente que não se limita ao espaço acadêmico. Pois, conforme Nóvoa (1997, p.28):

[...] O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Nessa perspectiva, a formação, é entendida como parte da vida do professor e depende do seu desenvolvimento, do seu fazer, propiciando mudanças não somente no seu percurso formativo, mas na sua prática como professor e na maneira como percebe o mundo. Com isso,

ela deverá contribuir para o aperfeiçoamento e crescimento das pessoas no sentido integral, ou então não haverá sentido falar de formação se não sob a prerrogativa do crescimento como pessoa num constante processo de construção.

Nesses termos, estar em formação implica um investimento pessoal com vistas à construção de uma identidade profissional. Diante disso, concorda-se com Nóvoa (1992), quando destaca que a formação deve possibilitar uma perspectiva crítico-reflexiva que por meio de um pensamento independente facilite as dinâmicas de auto formação.

Cabe salientar que o professor não está pronto ao concluir cursos de formação. Para Zabalza (2004), o processo de formação perpassa a etapa escolar e está profundamente atrelada a realização pessoal e profissional dos indivíduos, ou seja, aprende-se durante toda a vida.

Na formação, o processo de reflexão, reconstrução, troca de experiência e capacidade de aprender sempre aparecem como condições da formação contínua, de forma que os docentes se reconheçam e sejam autores das suas práticas e do processo de seu ensinar e aprender. Desta feita, a formação não pode se apresentar como uma ação casual e de compensação, e sim como parte complementar do exercício profissional, no sentido de propiciar aos docentes a reflexão acerca de suas próprias práticas.

De acordo com Nóvoa (2007), o docente do ensino superior possui alguns desafios. Inicialmente, o desafio de colocar em prática o conceito de um melhor aparelhamento da profissão docente, seguido da carência de formação mais voltada para as práticas e suas análises. Destaca ainda, que a formação do docente que é, por vezes, demasiadamente de cunho teórico num viés metodológico, acaba por apresentar poucas práticas de reflexão sobre o próprio trabalho, num constante desafio de saber como proceder, como fazer. Assim sendo, o professor deve estar vigilante ao desafio de não simplesmente reproduzir o que porventura tenha sido elemento de seu processo de formação formal, o que muitas vezes acontece seja pela insegurança ou por não saber fazer de outra forma.

Um grande dilema posto ao professor é admitir que não aprendeu na prática “como fazer” quando ele ainda frequentava o ensino superior. Pois, uma vez assumida essa fragilidade pode acabar levando-o a um lugar de desprestígio e julgamento frente aos demais colegas e até mesmo pelas próprias instituições de ensino, e assim, não raras vezes, passa a ter seu trabalho profissional interrogado.

Quando falamos do ser trabalhador, logo pensamos que o mesmo é intrínseco do seu fazer, do seu agir. Para Nóvoa (1992), o ser professor nos leva a opções constantes que

atravessam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que revelam na maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nesse cenário, o professor não pode se tornar refém de determinados modelos teóricos e sim se sentir provocado cotidianamente a superar e buscar rever certos modelos, no intuito de refletir e inovar suas práticas, primando pelo seu bom desempenho e a qualidade do ensino.

A sociedade de uma forma geral deseja que o professor atue de forma comprometida e seja competente e contemporâneo. Desta feita, o mesmo precisa agir como um mediador entre o conhecimento e seus alunos, devendo apropriar-se de técnicas e recursos diversificados, objetivando acompanhar o processo de aprendizagem percorrido pelos alunos e as dificuldades e progressos alcançados.

Destarte, refletir sobre a docência no Ensino Superior remete inevitavelmente ao processo de formação para atuar na docência universitária, levando em consideração os aspectos teóricos e práticos, procurando compreender a disposição de saberes necessários ao exercício da docência, a fim de buscar uma formação pedagógica atualizada que evidencie um processo formativo ampliado, abrangendo tanto o âmbito profissional como também pessoal dos sujeitos.

As considerações assinaladas levam a pensar que, diante dos desafios que se apresentam, faz-se salutar uma mudança, ontológica, epistemológica, metodológica no modo como a universidade, espaço historicamente privilegiado da racionalidade, da ciência pura e despido da subjetividade, é pensada na atualidade. E mudar não significa descartar o que foi construído, pois, os novos olhares [...] não desconsideram os velhos (olhares) por entender que eles foram/ serão necessários ao surgimento do novo. (PEREIRA e PINHO, 2015, p. 48). É, no entanto, necessário avançar rumo a um projeto de universidade que se apresente como contemporâneo aos modos de viver e conceber a realidade que nos circunda, evoluindo frente ao modelo do pensamento positivista que impregna as propostas de formação, e que vem provocando graves incongruências.

À guisa da conclusão

O atual contexto requer que a universidade esteja organizada para responder às necessidades da contemporaneidade. Retomando o tema deste trabalho, que busca provocar reflexões acerca do papel da universidade na formação de professores, podemos destacar que se faz urgente o debate coletivo acerca das mudanças que se apresentam como indispensáveis para o projeto formativo desta instituição de ensino superior, com vistas a colaborar, a partir de sua função social, com os progressos da educação, no contexto da formação, no descortinar

da contemporaneidade que apresenta contundentes modificações na sociedade como um todo. Zabalza (2004) aponta que a formação deve estar vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas no sentido global, crescer como pessoas, pois não haveria sentido falar de formação se não sob a perspectiva de aperfeiçoamento como ser humano na e pela vida individual e social.

Face ao exposto, faz-se necessária à criação de condições que propiciem a implementação de um projeto de formação capaz de promover diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional, novos conhecimentos e habilidades, novas atitudes e valores e por fim, o enriquecimento e ampliação das próprias experiências dos sujeitos.

Ao destacar as discussões desencadeadas no evento ocorrido no contexto da Universidade Federal do Tocantins, abriu-se possibilidade para o repensar da própria formação de professores encaminhadas atualmente no contexto desta instituição de ensino, contribuindo, com o caráter de provocação e estímulo, o desencadeamento de um debate que busque a construção de outras alternativas para o processo formativo dos profissionais docentes.

Entendemos que a função formativa da universidade na perspectiva de formar o estudante para o mundo de hoje, perpassa pelo caminho defendido por Delors (2012) em seu trabalho: “Educação um tesouro a descobrir”, em que aponta os quatro pilares formativos da educação para o século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a conviver. O desafio que nos é apresentado é como implementar essas ideias num projeto de formação que atenda as particularidades das universidades.

Assim, formar na perspectiva de enfrentamento dos desafios que estão cada vez mais explícitos, é antes de tudo aderir conscientemente a uma proposta que motive o debate coletivo, a adesão de novas práticas, tanto no âmbito organizacional, curricular, como de ação pedagógica, e ter atitude para o desencadear de novas proposições, reconhecendo os limites que são apresentados pelos modelos de formação que, preconizam uma visão reducionista, segregada, estática do conhecimento e da própria realidade que nos rodeia.

Espera-se que as considerações aqui apresentadas possam contribuir com as reflexões a respeito da temática, dada a importância das universidades assumirem a formação nas dimensões da dinâmica do desenvolvimento pessoal, aprimoramento dos conhecimentos e capacidades dos indivíduos em um contexto de constantes incertezas e adversidades. Ressalta-se que o artigo não teve a pretensão de apresentar respostas, mas de provocar reflexões e estimular àqueles que acreditam que a educação, e consequentemente, a formação docente,

não é um elemento estático, mas um processo em plena construção, e, portanto, aberto a novas e melhores alternativas.

Referências

BARRETO; Sidirley de Jesus; HERMIDA, Jorge Fernando Aveiro; SOUSA, Clóvis Arlindo de. A criatividade como suporte da aprendizagem no ensino superior do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene (coord.). **Criatividade e inovação no ensino superior**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2013, p. 83 – 100.

BRASIL. **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. (Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada). Brasília, MEC/CNE, 2015.

CATÁLOGO DE CURSOS DA UFT. Palmas, 2015. Disponível em: <http://ww1.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/catalogo-de-cursos>. Acesso em: 15/03/2016.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

NÓVOA. A. Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) (1997). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Revista Aprendizagem**: a revista da prática pedagógica. v.1, n.2, set/out, 2007.

PEREIRA, Fabíola Andrade; PINHO, Maria José de Pinho. Política de formação docente do curso de Pedagogia- PARFOR: construindo novas possibilidades. In: NETO; Armindo Quillici Neto; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida (orgs.). **Formação de professores: perspectivas e contradições**. Uberlândia: Composer, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

A “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”: ANÁLISE DO CONCEITO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA

Leila Marcia Ghedin²⁵³
leilaghedin@gmail.com
UFMT

Edlauva Oliveira dos Santos²⁵⁴
edlauva.oliveira@bol.com.br
UFMT

Evandro Ghedin²⁵⁵
UFMT

RESUMO: O presente trabalho pretende propor um quadro analítico do tema “formação inicial de professores”, tendo como base a produção nas revistas eletrônicas assinadas pela Capes e USP no período de 2011 a 2015. A pesquisa ancora o tema na perspectiva de traçar o seu estado da arte, buscando neste contexto a tendências das abordagens do tema. O trabalho tem a intenção de contribuir para a compreensão do pensamento atual sobre a formação inicial de professores, isto aconteceu por meio da pesquisa bibliográfica no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, especificamente as revistas eletrônicas assinadas pela Capes e USP, além disso, são periódicos revisados pelos pares. Assim, encontramos como resultado cinquenta artigos que abordam o tema de maneira ampla, porém, foram realizados os vários filtros e por fim foram analisados sete artigos que tratam especialmente formação inicial de professores de educação em ciência e matemática. Os resultados da análise indicam que há uma tendência a compreender a formação inicial de professores como a formação de um professor crítico reflexivo. Nestes, foi possível perceber que a tendência da abordagem circunda a presença da pesquisa e da prática no cotidiano do licenciando.

Palavras chave: Formação Inicial de Professores; Formação de Professores; Pesquisa; Práxis.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma preocupação mundial, especialmente no Brasil há vários momentos de discussão sobre o tema. Neste trabalho buscamos analisar a produção presente nas revistas eletrônicas com boa avaliação pela CAPES. Os artigos analisados foram do período de 2011 a 2015 sobre o tema “formação inicial de professores” no intuito de elaborar o estado da arte do referido tema.

²⁵³ Aluna do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC/ Polo UEA.

²⁵⁴ Aluna do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC/ Polo UEA.

²⁵⁵ Professor do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC/ Polo UEA.

Iniciamos com a seleção das revistas eletrônicas que atendiam a característica de ser recomendada pela CAPES, logo depois realizamos a seleção dos artigos destas revistas levando em consideração os filtros do tema, do período e da área. Logo após foram criadas as categorias com elementos comuns aos artigos analisados. Daí saiu a análise, a discussão dos resultados e as considerações sobre a tendência da abordagem do tema “formação inicial de professores”.

Neste estudo percebemos que há uma preocupação constante com a formação do docente como um sujeito crítico reflexivo, entendendo que este processo passa pela formação do professor pesquisador e da inserção do licenciando no contexto escolar desde sua entrada no curso de licenciatura. Ficou claro também, que enquanto os cientistas que estudam a formação de professores discutem bastante o tema, os governos e governantes, pouco tem se ocupado disto, inclusive as políticas públicas para esta área são incipientes.

1. Formação Inicial de Professores

O tema formação inicial de professores permeia outras modalidades desta formação, tais como, a formação de professores de uma maneira geral, a formação contínua de professores, a formação profissional de professores, formação de professores em serviço, identidade profissional docente, formação docente, formação de docentes reflexivos, formação de professores pesquisadores, enfim não há como abordar o tema especificamente sem trazer à tona o contexto em que a formação inicial de professores está inserida. A formação de professores de um modo geral vem sendo discutida há muito tempo, mas o foco deste trabalho é trazer algumas conclusões específicas sobre a formação inicial de professores do período de 2011 a 2015, ou seja, queremos saber o que pensam e dizem os teóricos em suas produções sobre tema no intuito de observar se há uma tendência na abordagem do tema.

Ghedin (2007) destaca que o processo de formação de professores tem trazido uma abordagem bem variada, sobre isto, podemos citar os últimos 20 anos em que as ideias permeiam a formação do professor como intelectual crítico e como tal, transformador de sua realidade; a formação de professores para a pesquisa; a formação do professor reflexivo; a formação do professor como auto formador, a formação do professor de maneira contínua; a formação de professores no espaço coletivo da escola; a formação do professor em serviço; a prática pedagógica influenciando a formação de professores; o estágio atrelado a pesquisa, entre outras ideias que se inter-relacionam para formar um cenário propício para a formação inicial de professores.

Entendendo a formação inicial de professores que acontece na universidade por meio das licenciaturas, acreditamos as ideias anteriormente expostas perpassam por dimensões teóricas e práticas. A dimensão teórica que direciona para questionamento, principalmente, de formação intelectual do professor e a dimensão prática que leva a formação ao espaço escolar, dando uma especial relevância a vivência no cotidiano da escola. É possível perceber nos textos que abordam o tema aqui estudado, que a dimensão prática na formação de professores já foi menos valorizada. Inicialmente, esta ideia da vivência prática aparece de forma bem incipiente, passando por um processo de entendimento em que a formação de um professor crítico reflexivo seria um modelo a se considerar para o êxito na formação de professores, e por fim, culminando na formação de professores atrelada a prática docente, a pesquisa e ao contexto da escola e da sociedade para o qual estão sendo formados.

Fica evidente que a vivência do espaço escolar, com todas as suas nuances, desde o início da formação docente e, esta entrelaçada com a pesquisa, constituiu um processo de amadurecimento teórico e prático. Atualmente, os estudiosos da área defendem a formação inicial de professores com presença da atuação prática, pesquisa na prática docente e a produção como resultado desta prática. Desta forma, percebe-se uma tendência na formação inicial de professores que vai desde questões identitárias e ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Assim, ao estudar o processo de formação de professores percebemos que há teóricos que defendem suas posições a partir de suas experiências. Observa-se que, quando a formação de professores é o ponto de atração das atenções dos estudiosos, algumas características são comuns nas argumentações sobre o tema. Podemos citar a ideia de saberes docentes, de Tardif (2015), dos saberes da experiência de Lugli (2015), da formação contínua de Ghedin (2015) e da história de vida dos professores que se cruza com a história profissional de cada profissional de Rosa (2015). Sobre isto, Pimenta (2015) destaca que o “aprender a ser professor por meio da experiência” é uma ação diária e que permite, a nós professores, uma renovação constante. Assim, apesar de utilizarem termos diferentes para expressar suas ideias, estas convergem para um caminho comum, que é a formação inicial de professores relacionada e inter-relacionada com a vivência prática e com a pesquisa.

Pimenta (2015) destaca que apesar de se observar uma política de formação de professores muito insipiente no Brasil, ainda é possível que se perceba o compromisso com o processo de aprendizagem por parte dos formadores de professores, mas é preciso que se dê mais valor a autonomia docente e a educação emancipadora, só assim poderemos atribuir

mais sentido e significado às ações que valorizam a identidade profissional do “professor”. Desta forma, entendemos que esta identidade perpassa pelo processo de formação inicial e que não se faz, somente por um período de tempo, mas também por questões de ordem social, política e econômica que influenciam diretamente o significado social e a prática do dia-a-dia dos professores. Sobretudo, Nóvoa (2015) enfatiza que a educação é um processo, é um caminho para o conhecimento e sem conhecimento não há professor.

Contudo, a formação de professores deve ser tratada como processo principal para a melhoria da qualidade da educação. Frequentemente esta discussão vem sendo tratada em eventos da área, isto porque se acredita que a formação de professores é decisiva para uma educação de qualidade, porém esta carga não deve recair somente aos professores, mas principalmente, aos governos que pouco direcionam suas políticas e recursos para esta formação. Para Pimenta (2015), houve avanços significativos na discussão da formação de professores, porém pouco se avançou nas condições de trabalho do professor na escola. Melhorar as condições de trabalho do professor na escola é uma das formas de valorização da formação e do trabalho do professor.

2. A Constituição do *corpus* da análise

Para o corpus da análise desta pesquisa, tomou-se como modelo o artigo de Fernandes, Monford e Ferreira (2014), inicialmente partimos para a busca generalizada do tema “formação inicial de professores”, vieram aproximadamente 20 mil artigos. Com isto decidimos buscar na produção de uma grande universidade nacional e em uma revista da área de educação em ciência. Para a produção universitária foi escolhida a Universidade de São Paulo (USP), isto aconteceu por meio da pesquisa bibliográfica no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBi), foram utilizados como filtros a obrigatoriedade de ser revistas eletrônicas assinadas pela Capes e USP e periódicos revisados pelos pares.

Neste caso, primeiramente apareceram 50 artigos relacionados ao tema “formação inicial de professores”, os trabalhos foram ordenados pelas datas mais recentes e aplicar o primeiro filtro do período de “2011 a 2015” que foram gerados 30 artigos, destes foram selecionados os trabalhos que possuíam o tema explícito no título, o que houve uma redução para 17 trabalhos. Ao aplicar o filtro de “relação com educação em ciências”, o resultado foi apenas 2 trabalhos, um de química e outro de biologia.

No caso das revistas da área de Educação em Ciência e matemática, foi selecionada a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) da Associação Brasileira

de Pesquisa em Educação em Ciência e Matemática (ABRAPEC). Na busca geral com tema estudado apareceram 16 trabalhos de 2001 a 2015, porém ao aplicar o filtro de possuir o tema explícito no título reduziu-se para 9 artigos. Com a aplicação do filtro de “período de 2011 a 2015”, a quantidade reduziu-se para 5 artigos, todos relacionados com a área de educação em ciência e matemática.

A partir daí, a busca foi pelas palavras-chave dos artigos que possuísem os termos “formação de professores” e “formação inicial de professores”. Foram realizadas as leituras aos resumos e descartados os artigos que não tinham o foco principal no tema buscado. Após essa etapa partimos para a leitura dos textos completos dos 7 artigos selecionados que constituíram o *corpus* de análise para este trabalho, no intuito de **evidenciar a tendências de abordagem do tema formação inicial de professores**. A seguir, no quadro 1, apresentamos o resumo das informações básicas das revistas selecionadas e os respectivos artigos analisados.

Quadro 1: Resumo da seleção dos trabalhos para análise

Pesquisa Filtros	Revistas assinadas pela CAPES e USP e revisadas pelos pares (editadas pela USP)	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (editada pela ABRAPEC desde 2001)
Busca: Formação inicial de professores	50 trabalhos	16 trabalhos
Período de 2011 a 2015	30 trabalhos	5 trabalhos
Possuir o tema no título	17 trabalhos	9 trabalhos
Relação com a educação em ciências matemática	2 trabalhos	5 trabalhos
Um total de 7 trabalhos analisados.		

Fonte: elaboração própria, 2015.

Os artigos analisados estão listados no final das referências bibliográficas. Como nosso interesse era mais fortemente relacionado ao tema e menos nas autorias. Por uma questão de organização e para facilitar a apresentação dos resultados, optamos por numerar estes trabalhos, cada um recebeu um número de 1 a 7. Portanto, ao apresentarmos os resultados é esta referência que aparece.

3. Processo analítico e elaboração de categorias

Durante as análises dos textos completos, foram explorados os objetivos, a justificativa, a fundamentação teórica e os resultados. Em alguns artigos os objetivos foram encontrados na introdução, na fundamentação teórica e em outros somente no resumo. Buscamos analisar o texto como um todo de tal maneira que ficasse evidente a concepção do

tema “formação inicial de professores”, alguns autores somente deixam evidente a tendência da abordagem nas discussões e conclusões.

Seguindo o modelo de orientação de Fernandes, Manford e Ferreira (2014), foram realizadas três leituras dos artigos completos. Na primeira, criamos códigos relacionados a tendência da abordagem do tema. Na segunda, observamos quais categorias poderiam ser consideradas para cada tendência observada. Na terceira, foi realizada uma checagem destas categorias e procuramos informações adicionais, em especial no que se refere a bibliografia citada pelos autores e as relações estabelecidas com a tendência da abordagem sobre a formação inicial de professores e o processo de pesquisa. Depois disso, foi realizada uma análise de pontos comuns entre os artigos para auxiliar na busca da tendência na abordagem do tema.

No decorrer das leituras, foi possível perceber pistas que nos levaram a identificar as ideias da tendência do tema e nos permitiu uma aproximação com as categorias propostas e a categorização das mesmas. Assim, no Quadro 2 apresentamos a categorização baseada nos aspectos mais relevantes dos textos que consideramos para este trabalho. No quadro aparece a categoria, o artigo identificado pela numeração atribuída e pela página em que o texto aparece e logo o excerto do texto objeto da análise. No quadro a seguir apresentamos os aspectos que consideramos mais importantes da categorização para apontar a tendência dos estudos que estão sendo produzidos sobre o tema “formação inicial de professores”.

Quadro 2: Categorização dos artigos analisados

Categoria	Artigos		Texto
1- Inclusão do licenciando no cotidiano escolar desde o início do curso	01	p. 3	[...] percebe-se que a intencionalidade que orienta a prática de ensino seria a de possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa em atividades voltadas a seu futuro trabalho no ambiente escolar [...].
		p. 7	[...] a legislação atual traz em seu conteúdo a reflexão sobre a necessidade de currículos organizados que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências , da iniciação científica , da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, da identidade do curso de Licenciatura [...]
	02	p. 133	[...] São as experiências vivenciadas pelos futuros professores, desenvolvidas em ambientes e contextos que proporcionem oportunidades de reflexão/investigação , que os capacitam para práticas inovadoras e críticas [...].
		p. 234	[...] além de instigar os estagiários a refletirem sobre sua prática , poderá conduzi-los a construção de novos saberes, entre eles o saber da experiência , sobretudo o saber da experiência compartilhada em um ambiente, onde as relações colaborativas com outros profissionais são perspectiva das facilitadoras de confronto de saberes que facilita a mudança e/ou reestruturação do conhecimento profissional do futuro

			professor [...]
		p. 153	[...] Imersos na realidade escolar, os estagiários puderam entender a importância de refletir e melhorar suas práticas , buscando soluções para os problemas vivenciados [...].
		154	[...] Tiveram ainda a oportunidade de avaliar suas posturas enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de realizarem intervenções em sala de aula, visando ministrar um ensino de melhor qualidade, mais dinâmico, crítico e efetivo [...].
	03	p. 172	[...] Considerando que isto os tornarão mais maduros e com bases mais sólidas por conta das disciplinas pedagógicas e específicas já cursadas, [...]
	04	p. 133	[...] os espaços da sala de aula e da escola têm sido reconhecidos como espaços fundamentais para a construção dos saberes docentes de modo geral, [...]
	06	p. 98	[...] os momentos de reflexão que promovem sejam oportunidades de geração de interesse pela pesquisa que pode dar sustentação a processos de transformação social [...].
		p. 104	[...] ampliando o sentido de usar a prática como recurso de profissionalização e de reflexão sobre seus papéis como futuros professores [...]
2 - Diálogo entre a teoria e a prática	01	15	[...] nas suas falas ressaltaram o quanto é importante que a prática seja associada à teoria como um fator decisivo para a formação docente [...].
	02	p. 134	[...] a formação profissional que inclui no seu programa um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais , contribui para que os futuros professores se sintam capazes de enfrentar situações novas e diferentes, de tomarem decisões apropriadas e fundamentadas em um modelo eficaz que interligue teoria e prática . [...]
	03	p. 2066	[...] as oficinas têm sido realizadas principalmente com o objetivo de trabalhar as concepções dos futuros professores no que diz respeito ao papel da experimentação [...] alguns autores pontuam algumas das formas de como a experimentação tem sido realizada na Educação Básica [...].
	04	p.133	[...] No campo da formação de professores, a atuação no contexto da instituição escolar tem sido identificada como central na docência, valorizando-se os saberes construídos a partir da prática [...].
	06	p. 94	[...] oferecer condições aos professores para um exercício reflexivo que pode então conduzi-los ao envolvimento em pesquisas educacionais sobre temas e/ou situações inerentes ao dia a dia da educação básica [...].
		p. 98	[...] a prática crítica introduz uma relação professor-aluno baseada na amizade e trocas dialógicas , de forma que a vida escolar possa contribuir na transformação da própria sociedade [...].
	07	p. 153	[...] essa práxis comum criada pelo grupo representa, de acordo com Sartre, uma relação de reciprocidade e uma organização dos indivíduos que pretende protegê-los de ameaças aos seus interesses comuns [...].
3 - Construção da identidade profissional	01	p. 4	[...] verifica-se, ainda, como oportunidade de construção de uma formação baseada na reflexão sobre a ação, sobre a construção dos saberes docentes no lócus profissional com toda a sua problemática [...].
	04	p. 133	[...] os espaços da sala de aula e da escola têm sido reconhecidos como espaços fundamentais para a construção dos saberes docentes de modo geral [...]

	07	p. 156	[...] formação inicial dos professores e estão ligados à relação que os futuros professores estabelecem com essa área do conhecimento [...]
4 - Prática pedagógica como componente curricular	01	p. 4	[...] trata-se de produzir uma nova práxis por meio de um outro processo de formação, [...] Acredito, portanto, que, como componente curricular, a prática pode ser um dos meios de superação dos problemas que vêm envolvendo a licenciatura [...].
		4	[...] Sua definição como “componente curricular” pressupõe uma perspectiva transversal , por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas [...].
		p.8	[...] promover a articulação das diferentes práticas numa proposta interdisciplinar , destacando o método de observação e reflexão , para entender e atuar em situações contextualizadas [...]
	02	p. 132	[...] valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática [...].
	03	p. 1068	[...] pois desde o início do processo de formação os licenciandos passam a compreender a articulação dos conteúdos químicos e seus respectivos tratamentos pedagógicos [...].
		p.1068	[...] Ainda na primeira etapa do trabalho foi solicitado a cada grupo a produção coletiva do ‘diário do caso’, com informações sobre todo o processo de elaboração do caso e reflexões sobre a atividade [...].
		p.1071	[...] mostrar aos futuros docentes maneiras alternativas de abordar os conceitos químicos na sala de aula e ao mesmo tempo desenvolver habilidades formativas importantes como o trabalho em grupo, a capacidade de resolver problemas, a tomada de decisão diante de questões do mundo real, a capacidade de expressão oral e escrita, dentre outras [...].
		p. 1072	[...] Um ponto que merece destaque é a interação estabelecida entre o professor da disciplina de Química Inorgânica Fundamental e a professora da área de Ensino de Química. O conhecimento específico da área, especialidade do primeiro, aliado à metodologia conduzida pela professora, e o reconhecimento de ambos sobre a importância desse tipo de interação, contribuíram para o êxito da atividade [...].
	05	p. 163	[...] As diretrizes apresentam um o novo modelo que exige tomar como marco referencial as competências e habilidades almejadas para o futuro professor a ser formado, distribuindo as disciplinas com base em eixos articulados e tendo disciplinas de caráter integrador , distribuídas ao longo de todo o curso [...].
		p. 169	[...] novos docentes que tenham o perfil condizente com as novas práticas deles esperadas; por um trabalho sistemático de coordenação que favoreça as discussões e reflexões do grupo em torno de questões emergentes e por políticas de valorização das atividades docentes por parte da Universidade [...].
	06	p. 98	[...] nortear o olhar de professores e licenciandos para suas próprias práticas em uma perspectiva crítica-reflexiva [...].
		p. 105	[...] Surgiu assim, na figura dos próprios licenciandos [...] permitindo de forma espontânea o encontro da teoria estudada com a prática exercida [...]
		p. 154	[...] contribui efetivamente para o desenvolvimento

	07		profissional dos professores, em particular, no que respeita o domínio de conteúdos e de seu ensino [...]
		p. 155	[...] Durante o estágio os estudantes entram em contato com a prática docente , momento em que é preciso, de alguma forma, estudar e compreender assuntos de áreas específicas [...]
5 - Formação de um sujeito crítico reflexivo	01	p. 15	[...] as práticas incentivadoras da formação do sujeito crítico-reflexivo [...]
	02	p.133	[...] esta prática reflexiva permite, ainda, não somente conhecer e analisar a prática docente, mas transformá-la [...].
		p. 132	[...] a construção de um modelo de formação profissional, baseado na epistemologia da prática crítico-reflexiva , que pode levar o futuro professor a elaborar os saberes da docência e a construir sua própria identidade profissional [...].
		p. 133	[...] implica que os professores sejam capazes de interpretar as ações que implementam na sala de aula e justificar as decisões que tomam, a partir do desenvolvimento de atitudes e capacidades de reflexão na e sobre a ação que desenvolvem [...].
		p. 133	[...] a concepção de professor como um prático crítico-reflexivo “configura uma tendência atual de formação de professores” [...].
		p.133	[...] nas experiências de investigação em sala de aula, é de suma importância a conjugação da reflexão e a investigação das situações concretas da prática através do uso de documentos pessoais, sobretudo dos diários enquanto instrumentos para o conhecimento do pensamento dos professores [...].
		p. 134	[...] A reflexão favorece a análise e a interpretação da própria atividade do professor, assim pode estimular seu desenvolvimento profissional [...].
		p. 134	[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos , que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participem como protagonistas na implementação das políticas educativas [...]
		p. 154	[...] Com as reflexões sobre o fazer em docência , passaram a conhecer melhor a si mesmos, desenvolver a capacidade de improvisação e de observação, escolher metodologias e recursos didáticos adequados, planejar aulas e propor atividades e avaliações significativas [...].
	03	p.172	[...] se mostrou eficiente em demonstrar aos futuros professores a necessidade do desenvolvimento de estratégias de ensino que, além da aprendizagem de conceitos específicos da área em questão, estimulem no estudante habilidades formativas importantes como o trabalho em grupo, a capacidade de expressão oral e escrita, o pensamento crítico, a tomada de decisão e a capacidade de resolver problemas do cotidiano [...].
	04	p. 133	[...] A partir da reflexão na ação e sobre a ação , o professor estrutura problemas da prática e elabora caminhos para reformular suas ações futuras [...].
	05	p. 151	[...] mesmo tempo em que intenciona a formação de físico-educador , se organiza de modo a formar o físico-pesquisador [...]
		p.167	[...] espera-se que o docente universitário possa trabalhar de forma coletiva com seus pares, saindo dos modelos de ensino tradicional e/ou racionalista, partindo da resolução de

			situações problema, dentro de uma perspectiva integradora e contextualizada, propiciando condições e momentos para que ocorra a ação/reflexão/nova ação [...] .
		p. 167	[...] oferecer uma formação crítica aos seus participantes [...].
	06	p. 95	[...] promover a articulação entre o ensino e a pesquisa na formação inicial e continuada, tema ainda muito debatido e provocador de polêmicas sobre as possibilidades de construção de uma efetiva pesquisa colaborativa [...]
		p. 97	[...] edifica na consideração da capacidade reflexiva como ato de pensar, de examinar com senso crítico , de forma sistemática e contínua a sua própria prática [...].
	07	p. 155	[...] Ao considerar a complexidade do fenômeno, é possível admitir sua imprevisibilidade e incerteza, procurando compreendê-la do ponto de vista das escolhas subjetivas que os sujeitos fazem nos processos reflexivos de ensinar e de aprender [...] .

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4. Análise e Discussão dos Resultados

A análise e discussão dos resultados foi realizado com base no processo já exposto anteriormente, iniciando pelo referencial teórico, passando pelo processo metodológico e culminando na apresentação dos resultados no Quadro 2. A categorização veio em decorrência de pontos comuns encontrados nos artigos analisados e nos permitiram tecer algumas considerações sobre as categorias aqui evidenciadas. Acreditamos que estas categorias, “inclusão do licenciando no cotidiano escolar desde o início do curso”, “diálogo entre a teoria e a prática”, construção da identidade profissional”, “prática pedagógica como componente curricular” e “formação de um sujeito crítico reflexivo” ainda necessitam de mais pesquisas e discussões para afirmar que, verdadeiramente, é a abordagem atual sobre o tema formação inicial de professores, porém entendemos que esta tenha sido a tendência explicitada nos artigos estudados.

Ao desenvolver os procedimentos de análise, observamos nos textos uma preocupação constante com a forma que é tratada a formação inicial de professores pelos governos/governantes, porém em nenhum dos artigos houve uma discussão mais aprofundada a esse respeito. Com isto ficou a impressão de que os estudiosos se sentem de mãos atadas para resolver ou propor ações que resolvam esta questão. Outra preocupação e muito discutida nos textos, foi a educação de qualidade, os autores ressaltam que um professor bem formado irá formar bem, isto é, quando este profissional estiver atuando no ensino fundamental terá como preocupação principal a formação de seu aluno para a vida e, para uma vida digna, com direitos e deveres claramente definidos.

No Quadro 2 destacamos as categorias que ficaram explícitas e que mais foram comuns nas artigos analisados. Foi possível perceber que incluir o licenciando no cotidiano da escola é recorrente entre os estudos, dos sete artigos analisados, cinco abordam esta categoria. Desenvolvem a ideia principal de que a inserção dos professores em momento de formação inicial no cotidiano escolar é de suma importância para o seu desenvolvimento profissional, pois isto promove a incorporação dos “saberes da experiência” que auxiliam na busca de soluções do cotidiano profissional (artigo 01, p. 7; artigo 02, p. 234; artigo 04, p. 133), promove a “reflexão” sobre a ação docente e de pesquisador (artigo 02, pp. 133, p.234, 153; artigo 06, pp. 98, 104), promove o interesse pela “pesquisa” no contexto da escola (artigo 01, p.7; artigo 02, p. 133; artigo 06, p. 98), além de promover a discussão sobre as questões legais, de currículo e de intencionalidade da prática de ensino (artigo 01, pp. 3, 7; artigo 02, pp. 133, 154; artigo 03, p. 172).

Essas evidências observadas nos artigos nos levam a considerar que a inclusão do licenciando no dia-a-dia de sala de aula desde o início de sua formação, auxilia na sua formação de docentes críticos. Esta ideia corrobora com Schön (1997 *apud* Lima e Nuñez, 2011) quando ressalta que “a habilidade de refletir leva o professor a se envolver na descoberta dos conflitos observados entre as práticas de ensino, seus conceitos e atitudes e, então, desenvolver um posicionamento crítico em relação às suas próprias concepções”. Por meio de uma atitude como esta, os cursos de licenciaturas instigam o futuro professor a desenvolver processos comparativos da teoria com a prática, tornando-os profissionais mais críticos e seguros de suas ações.

A categoria, “diálogo entre teoria e a prática”, houve uma incidência em cinco dos sete artigos analisados. Em alguns é possível perceber as vozes dos sujeitos entrevistados, pois foi nos resultados onde encontramos as evidências. Observamos que a ideia desenvolvida direciona-se para uma prática associada à teoria que desencadeia reflexões sobre situação e práticas reais preparando os futuros professores na tomada das decisões corretas e eficazes (artigo 01, p. 15; artigo 02, p. 134). Além disso, defendem a experimentação como uma ação contextualizada que possibilita a elaboração de saberes construídos a partir da prática e do envolvimento com a pesquisa, estas provocam uma troca dialógica recíproca, focada em interesses comuns (artigo 04, p. 133; artigo 06 pp. 94, 98; artigo 07, p.153). Sobre isto, Nóvoa (1997 *apud* Ribeiro, Munfor e Perna, 2012) enfatiza que não há como pensar em uma educação de qualidade sem a adequada formação de professores e que esta tenha uma

preocupação no diálogo entre a teoria e a prática, que esta implique na valorização dos espaços da prática como espaço de reflexão sobre a prática.

Observamos que a categoria “construção da identidade profissional” foi incipiente nos artigos analisados, apenas três fizeram alguma observação sobre o termo. As observações estiveram direcionadas a destacar que esta construção está diretamente relacionada com uma formação docente fundamentada na reflexão sobre a ação e na construção dos saberes docentes que os futuros professores estabelecem com suas áreas do conhecimento (artigo 01, p. 4; artigo 04, p. 133; artigo 06, p. 105; artigo 07, p. 156). Assim, Massena, Guzzi Filho e Sá (2013) reafirmam que é um objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica é oferecer um destaque especial à construção da identidade profissional docente por meio de disciplinas que se mostrem como pilar de uma formação dialógica, crítica e reflexiva.

As questões legais, bem como as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, destacam que, tratar a “prática pedagógica como componente curricular” é um caminho que encurta e enriquece a formação inicial de professores críticos. Nos artigos analisados esta ideia se repete, percebemos ainda mais isto na medida em vamos lendo e analisando os artigos, as ideias relacionadas a uma nova práxis que auxilie na superação dos problemas que envolvem as licenciaturas numa perspectiva transversal, integrando teoria e práticas interdisciplinares vão se solidificando e ficando cada vez mais claros (artigo 01, pp. 4, 8; artigo 03, p. 1068; artigo 03, p. 1072; artigo 05, p. 163).

A reflexão sobre a prática docente e desenvolvimento profissional são itens recorrente e inter-relacionados nesta categoria (artigo 01, p. 8; artigo 02, p. 132; artigo 03, p. 1068; artigo 05, p. 169; artigo 06, p.98; artigo 07, pp. 154, 155). Em relação a integração interdisciplinar e a reflexão sobre a prática, estas estão dentro do que Rosa (2004 *apud* Souza, Pinheiro e Aragão, 2013) chama de racionalidade prática, que é aquela que valoriza o inter-relacional, o razoável, o que fundamenta e dá sentido a própria prática pedagógica. Neste sentido, podemos dizer que considerar a prática pedagógica como componente curricular, pode auxiliar no desenvolvimento profissional do professor, além de promover a formação crítica e reflexiva, ainda amplia a elaboração de saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, entre outros que tornam o licenciando mais pesquisadores dos problemas do cotidiano da escola.

A categoria “formação de um sujeito crítico reflexivo” foi abordada por todos os artigos analisados. Ficou evidenciado nos artigos, não só a necessidade da formação de um

sujeito crítico reflexivo (artigo 01, p. 15), mas de uma prática que siga estes preceitos também (artigo 02, pp. 132, 133, 134, 154). Que sejam inovadoras e que permitam conhecer e transformar a prática docente em ações que desenvolvam atitudes e capacidade de reflexão na e sobre a ação que desenvolvem (artigo 02, p. 133; artigo 04, p. 172; artigo 05, p. 167; artigo 06, p. 97; artigo 07, p. 155). Sobre isto, Schön (1997), Gianotto (2008b), Ibernnon (2002) e Nóvoa (1997 *apud* Gianotto e Carvalho, 2012), enfatizam que o ensino passou a ser concebido como uma atividade prática crítico-reflexiva e os professores como profissionais que devem estar sempre aprendendo, se informando e se transformando, para se adaptarem e conviverem com as mais variadas situações de mudança e a incerteza encontradas no contexto da sala de aula.

Observamos que nas cinco categorias analisadas houve uma incidência da questão da pesquisa e da reflexão. Todos os artigos, de alguma maneira, enfatizam a necessidade de não deixar a pesquisa e a reflexão fora da formação inicial de professores. A existência destas ideias em todos os trabalhos analisados pode nos dar uma pista sobre a tendência da abordagem atual na formação inicial de professores. Com base nisto, entendemos que a formação de um professor que guarde em seus princípios a pesquisa, a reflexão, a reflexão na ação, a ação reflexiva e que esta reflexão seja crítica e contextualizada, seria a tendência atual da formação inicial de professores.

Sobre o anteriormente exposto, Oliveira (2006) *apud* Souza, Pinheiro e Aragão (2013) defende que o ser humano pode ser compreendido como um ser de práxis (reflexão-ação) quando passa a ser um sujeito que age de maneira consciente, pensada, refletida e provocada pelos problemas relacionados à sua essência humana e ao mundo. Com isto, podemos observar a articulação entre a teoria e a prática docente para realizar ações específicas de pesquisa, implicando em um processo de reflexão contínua, que para Ghedin (2007) significa “pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e pensar sobre o momento em que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torna-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos”. Este processo nos leva a considerar que a formação do professor pesquisador é a tendência presente nos artigos analisado, tendo em vista que em cada artigo, de alguma maneira, a pesquisa e a reflexão estão presentes.

5. Considerações finais

No período e contexto das revistas eletrônicas examinadas, observamos que as pesquisas sobre a formação inicial de professores acompanham os resultados da pesquisa sobre formação de professores de ciências, realizada Fernandes, Munford e Ferreira (2014),

nesta as autoras destacam que as pesquisas da área de ciências tem sido desenvolvidas, em grande parte, por professores universitários que atuam como formadores nas disciplinas de estágio e prática pedagógica.

Da mesma maneira, a tendência da abordagem sobre a formação inicial de professores tem sido realizada por professores formadores que atuam nas licenciaturas. Ao identificarmos a tendência da abordagem do tema, percebemos que os professores formadores tem uma preocupação comum, relacionada à formação de um professor crítico e reflexivo, acreditam que para isto é necessário que esta formação passe pelo processo da pesquisa e da prática cotidiana na escola, ou seja, o licenciando experienciando as situações do dia-a-dia escolar e todas as suas nuances desde o início de seu curso.

Acreditamos que não há como formar um profissional que reflita e questione sobre sua prática, num processo de ação-reflexão-ação, sem passar pela formação do pesquisador. Esta ideia nos direciona a afirmar que a tendência da abordagem da formação inicial de professores está pautada na formação do professor pesquisador. Entretanto, consideramos que esta formação deva estar alicerçada no diálogo da teoria com a prática, que pode acontecer por meio da inclusão do licenciando no cotidiano escolar desde o início do seu curso e da transformação da prática pedagógica em componente curricular. Esta vivência proporciona no licenciando a construção da identidade profissional e cria laços entre a pessoa e sua profissão, provocando reflexões relacionadas a sua futura profissão e a relação desta consigo e com a sociedade contextual em que o licenciando está inserido, sendo este um processo que culmina na formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Portanto, compreendemos que a tendência da abordagem atual do tema, converge para uma formação inicial de professores que contemple no seu contexto o diálogo da teoria com a prática, a inclusão do licenciando no dia-a-dia escolar e a pesquisa como fonte principal de experiências profissionais. Neste sentido, entendemos que, apesar de não ter sido tocado pelos artigos analisados, ficou implícito nas entrelinhas, a ideia do desenvolvimento do estágio com pesquisa que complementa e fortalece a tendência da abordagem explícita nos artigos analisados.

6. Referências

FERNANDES, Priscila C. MUNFORD, Danusa. FERREIRA, Marcia S. **Sentidos de Prática Pedagógica na Produção Brasileira sobre Formação Inicial de Professores de Ciências (2000 – 2010)**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v 40, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061274>. Acesso em: junho de 2015.

GHEDIN, Evandro. **Cidade Pedagógica. Palestra 8: Processos cognitivos na aprendizagem.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JGBIN8zsF-o>. acesso em: junho de 2015.

GHEDIN, Evandro. **Tendências Contemporâneas na Formação de Professores na Perspectiva da Filosofia da Educação.** In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Perspectivas em Formação de Professores*. Manaus: Editora Valer, 2007.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. DE CARVALHO, Fabiana Aparecida. **Diário de Aula e sua Relevância na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas.** REEC: Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 2015, Vol.14, n. 2, p. 131-156. Disponível em: <http://www.usp.br/revistaelectronicadeenseñanzadelasciencias.org/produçãousp>. Acesso: setembro de 2015.

LUGLI, Rosário G. **A formação dos professores: o conhecimento científico e os saberes da experiência.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j72-q8PcO64>. Acesso em: junho de 2015.

NÓVOA, Antônio Nóvoa. **Ofício do Professor: colégio Gracinha.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE>. Acesso em: junho de 2015.

PIMENTA, Selma G. **Formação e Profissionalização Docente.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=outmfB7-hzI>. Acesso em: junho de 2015.

ROSA, Namu. **Formação de Professores na Contemporaneidade: formação contínua de professores e projeto pedagógico.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXkOK017EKc> Acesso em junho de 2015

SOUZA, Natália S. de. PINHEIRO, Sheila C. V. ARAGÃO, Rosália M. R. de. **Estágio Supervisionado como Espaço de Desenvolvimento Profissional Docente.** In: GONÇALVES, Terezinha V. O. (Org.). *Formação de Professores de Ciências e Matemática: desafios do século XXI*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

TARDIF, Maurice. **La professionnalisation de l'enseignement en Amérique du Nord.** Palestra disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sK_4kJDQxLk. Acesso em: junho 2015.

7. Artigos Analisados

1 - GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. DE CARVALHO, Fabiana Aparecida. **Diário de Aula e sua Relevância na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas.** REEC: Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 2015, Vol.14, n. 2, p. 131-156. Disponível em: <http://www.usp.br/revistaelectronicadeenseñanzadelasciencias.org/produçãousp>. Acesso: setembro de 2015.

2 - LIMA, Analice Almeida. NÚÑEZ, Isauro Beltrán Núñez. **Reflexões acerca da natureza do conhecimento químico: uma investigação na formação inicial de professores de química.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. volume 11, n. 3, ano 2011 pp. 435-333. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/419/278>. Acesso em: outubro de 2015.

3 - MASSENA, Elisa Prestes. GUZZI FILHO, Neurivaldo José de. SÁ, Luciana Passos. **Produção de Casos para o Ensino de Química: uma experiência na formação inicial de professores.** Revista Química Nova, 01 January 2013, Vol.36, n. 7, pp.1066-1072. Disponível em: <http://www.usp.br/revistaelectrónicaenseñanzadelasciencias.org/producçãousp>. Acesso: setembro de 2015.

4 - RIBEIRO, Natália Almeida. MUNFORD, Danusa. PERNA, Giácomo Porfírio de Araújo. **Experiências de leitura em Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos: um estudo das práticas de professores em formação inicial.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. volume 12, n. 2, ano 2012 pp. 310-351. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/351/310> Acesso em: outubro de 2015.

5 – CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. NARDI, Roberto. **Intencionalidades detectadas no processo de elaboração e implementação de um projeto de formação inicial de professores de física** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. volume 13, n. 3, ano 2013 pp. 310-351. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/428/353> Acesso em: outubro de 2015.

6 - MACHADO, Maria Auxiliadora Delgado. QUEIRÓZ, Glória Regina Pessoa Campello. **A Cultura de Projetos, Construída Via Parceria Escola-Universidade, Contribuindo para a Qualidade da Formação Inicial e Continuada de Professores.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. volume 12, n. 1, ano 2012 pp. 310-351. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/>Acesso em: outubro de 2015.

7- BELUSCI, Heloisa Trenche. BAROLLI, Elisabeth. **Impasses na formação inicial de professores das séries iniciais para o ensino de Ciências.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. volume 13, n. 1, ano 2013 pp. 435-333. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/435/333>. Acesso em: outubro de 2015.

COMO OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL REPRESENTAM OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES DE SUAS PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE?

Ivany Pinto do Nascimento²⁵⁶
ivany.pinto@gmail.com.
UFPA

Jaqueline Batista da Silva²⁵⁷
jackbatista.ufpa@gmail.com
UFPA/ CNPq

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo a discussão sobre as representações sociais de docentes do ensino fundamental público do 6^a ao 9^a ano sobre os desafios e as superações de suas práticas na contemporaneidade. O instrumento de coleta de informações foi a entrevista com 17 professores voluntários. A teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) funcionou, neste estudo, como uma referência fundamental para compreender como são produzidas as imagens e os sentidos consensuais sobre os desafios e as superações de suas práticas na contemporaneidade. Utilizamos a análise de conteúdo Bardin (1997) para compreender as objetivações e as ancoragens que constituem as representações sociais desses professores. Desse modo, inferimos com base nos depoimentos desses professores que as representações sociais que possuem acerca dos desafios e superações da prática docente na contemporaneidade se organizam em torno de imagens que referendam características da identidade do professor como: a formação inicial e continuada, ensinar o aluno a ser cidadão, prepará-lo para um futuro melhor e para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Professor. Alunos. Representações.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre os resultados parciais da dimensão: as representações de docentes do ensino fundamental sobre os desafios e superações da prática docente na contemporaneidade.

O eixo central deste estudo se articula na pesquisa de título: PERMANECER OU NÃO NA DOCÊNCIA²⁵⁸: uma análise psicossocial sobre a permanência na profissão docente por parte de professores e suas implicações em suas permanências na perspectiva de seus trabalhos e dos desafios da contemporaneidade, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq no período de 2013 a 2015. Iniciamos nossa escrita com um preâmbulo teórico para fundamentar as discussões analíticas sobre a dimensão mencionada.

²⁵⁶ Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente e Pesquisadora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE).

²⁵⁷ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE).

²⁵⁸ Participaram do estudo os pesquisadores Prof^o. Dr. Kleber Moraes (UFPA) e o Mestre em Educação Marcelo Silva (UFPA).

Na contemporaneidade inúmeras problematizações são feitas sobre a educação. Uma reside sobre o tipo de educação de maneira geral e outra sobre a educação escolar. Ambos os questionamentos se atêm sobre o objetivo da educação e respectivos valores para a formação do cidadão. Estas indagações emanam do contexto histórico-social que estamos vivendo nos dias atuais. As opiniões sobre a educação no Brasil com base nas informações e nas experiências convergem para um direcionamento. Aquele que aponta a necessidade de ressignificarmos o projeto educacional em nosso país.

Não estamos desconsiderando os avanços que tivemos, mas ainda precisamos fortalecer os cenários educacionais propositivos como também ampliá-los. Na atualidade brasileira os índices de aproveitamento escolar ainda permanecem alarmantes. A segunda edição do relatório produzido pela empresa de sistemas de aprendizado Pearson em 2014 (ligado ao jornal britânico Financial Times) e pela consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU), mostra que o Brasil se distancia da média mundial em ranking de educação ao comparar os resultados de provas de matemática, ciência e leitura, e também índices como taxas de alfabetização e aprovação escolar. A capacidade cognitiva e o sucesso escolar assinalaram declínio nestes relatórios.

No entanto, apesar do Brasil ter um baixo índice educacional, ele subiu uma posição no ranking – de penúltimo para antepenúltimo ficando acima o México que apresentou queda maior do que o Brasil em seu índice.

Em contraposição a economia brasileira ocupa a sétima posição maior do mundo. Estes indicadores ratificam a necessidade de repensarmos a educação brasileira. Posto que, dela depende o desenvolvimento permanente das estruturas econômica, política e social do país.

O contexto contemporâneo se por um lado abriga inércias, avanços e recuos no âmbito da educação. Por outro lado, se articula as novas demandas tecnológicas de produção, somadas a diversas razões de ordem econômica e social, exigindo cada vez mais do sujeito o aprimoramento de aprendizagens, na qual o raciocínio lógico em curto espaço de tempo, o poder decisório, a solução de problemas, a inventividade, a reflexão, dentre outros requisitos garantam o atendimento e a oferta das necessidades concernentes à realidade vivida. Cumpre destacar que a dimensão emocional e afetiva se insere no rol de aprendizagens importantes para o amadurecimento do sujeito nos dias atuais.

A sociedade em meio a estas e outras transformações lança sobre nós novos desafios que causam dúvidas e angústias, encantos e desencantos. Não é simples responder as

indagações sobre a educação mencionadas no início deste artigo em uma sociedade como a nossa plena de complexidades e de paradoxos socioculturais.

Quando pensamos no trabalho do professor, neste cenário de novas demandas de conhecimentos e formação de sujeitos em meio à complexidade, paradoxos e fragilidade de valores fazemos as seguintes indagações: Qual o papel do professor na contemporaneidade? Quais os desafios e as perspectivas que o professor possui no seu trabalho para acompanhar as inovações necessárias? Qual é a cultura de ensinar-aprender utilizada em seu trabalho? Quais as práticas pedagógicas e educativas que podem responder às novas culturas de aprendizagens e a formação cidadã dos alunos? Por certo que não temos a pretensão de responder estas problematizações ao longo do texto, mas compartilhar e instigar o leitor e os autores deste artigo a uma reflexão.

O trabalho do professor, sobremaneira, é um grande desafio nos dias atuais. A idealização da profissão e as condições reais de trabalho se distanciam cada vez mais. A complexidade e a multiplicidade de tarefas que realizam nas escolas, as tensões, a violência, as agressões, e a desvalorização vivida no contexto escolar contribui para o desestímulo, o adoecimento e o abandono da profissão. Somado a estas, os professores reivindicam por melhores condições de trabalho, por remuneração que atenda às suas necessidades tanto de vida quanto de atualização em sua profissão, plano de carreira, segurança adequada dentre outros itens importantes para o desenvolvimento e para a qualidade de seu trabalho.

Acreditamos que as demais profissões partilham deste cenário desafiador em que pesa as diferentes demandas, desafios e funções. A diferença é que o professor é responsável pela primeira socialização do sujeito fora da família. A função de educar, ensinar e possibilitar a aprendizagem do sujeito recai sobre o professor.

Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações que modificam as formas e as relações de trabalho nos diversos âmbitos profissionais. Significa que estamos inseridos em um contexto histórico complexo, cujo cenário de relações sociais e de trabalho refletem esta complexidade, ao introduzir uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional, a responsabilidade é sem sombra de dúvida grande e exige que o professor esteja preparado, atualizado e disposto a escutar e enxergar as realidades culturais que transitam na escola e que configuram modos de ser, de viver, de sonhar e de aprendizagem de seus alunos.

Enfim, que o professor possa fazer da sua prática não apenas alicerces para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, como também alicerces de princípios humanos

capazes de editar valores, atitudes favoráveis, solidárias e respeitosas para consigo e com o outro.

Desse modo, ao professor se destina o desenvolvimento de habilidades para refletir sobre si mesmo, sobre sua conduta e postura diante da sua profissão, das realidades e diferenças de seus alunos e dos desafios que terá de superar (FANFANI, 2006; GATTI, 2007; TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006).

Estas e outras habilidades envolvem a dimensão subjetiva do sujeito-professor e da profissão. Estas subjetividades participam e tonalizam a vida do sujeito-professor mediante os sentidos que atribuem a si, a profissão, as suas práticas e as relações que estabelecem com o universo escolar.

A complexidade não se encontra somente no contexto educacional, nas transformações socioculturais, mas em processos mais amplos como os sentidos que os professores tecem a identidade de sujeito e de profissional e suas formas de atuação no contexto educacional contemporâneo (BARRETTO; GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2000; MARIN, 2004;).

Os estudos realizados para compreender as pesquisas sobre o trabalho do professor, os seus saberes, a sua formação e permanência na docência, por André et al. (1999), Menin e Shimizu, (2005); Mizukami, Reali, (2002), e Placco, (2005), evidenciam a complexidade de se pensar e abordar esta temática. Significa requerer a delimitação de referenciais teóricos que sejam, ao mesmo tempo, abrangentes para compreender tanto as injunções sociais e históricas, quanto às questões subjetivas e práticas que envolvem o estudo sobre a profissão docente.

Delineamento da Pesquisa:

Apresentaremos a seguir os resultados parciais da dimensão mencionada, qual sejam as representações de docentes do ensino fundamental sobre os desafios e as superações de suas práticas na contemporaneidade.

A coleta de informações foi realizada por meio da entrevista de aprofundamento com os 17 docentes voluntários que lecionam em escolas públicas e particulares do ensino fundamental de 6ª ao 9ª ano.

Constatamos a predominância do sexo feminino no magistério. Em 1827, a Lei de 15 de Outubro, implantou as primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império. Como naquela época, no Brasil e também na Europa, as aulas eram ministradas em turmas separadas por sexo. Deste modo, as primeiras vagas foram criadas para professoras para lecionarem nas turmas femininas. Como frisa Demartini (1991, p. 32) "A escola normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres

prossequirem seus estudos além do primário". De acordo com a autora, desde a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil, ficou determinado em lei que o magistério público poderia ser exercido por mulheres.

A teoria das representações sociais, criada por Moscovici (1978a), a partir do redimensionamento do conceito de representações coletivas de Durkheim (1898) funcionou, neste estudo, como uma referência fundamental para compreender como são produzidas as imagens e os sentidos consensuais sobre os desafios e as superações de suas práticas na contemporaneidade. Estas imagens funcionam como objetivações, e os sentidos como ancoragens que, segundo Moscovici (1978b), são dois processos pelos quais as representações se organizam e se consolidam.

Com base em Moscovici (1978c), entendemos que as representações sociais são conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade e partilhados nas interações entre os grupos. A lógica que institui estes conhecimentos ultrapassa a razão formal, aquela que se liga diretamente ao fato em si. Assim, o campo psicossocial, que organiza as construções mentais, só pode ser compreendido à luz do contexto que o engendra, e das funções que ocupa nas interações sociais do cotidiano (JODELET, 1989).

Para a análise qualitativa das informações, utilizamos a análise de conteúdo que se caracteriza como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977. p. 38), cujo objetivo é a inferência de novos conhecimentos que fundamentam a compreensão quanto ao pensamento consensual de professores sobre o trabalho docente e suas perspectivas.

Os discursos desses professores entrevistados, foram agrupados pelas unidades de significados. Essas unidades formaram redes temáticas analíticas que deram base para identificar as objetivações e ancoragens que se inscrevem no processo de composição das representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho do professor e suas perspectivas na contemporaneidade (NASCIMENTO, 2011).

Caracterização da População

Os professores lecionam de 6ª a 9ª série do ensino fundamental do turno matutino se encontram na faixa etária de 25 a 45 anos, distribuídos entre o sexo feminino e o masculino, este em menor número. Observamos que é um dado comum existir, maior número de professoras conforme mencionado anteriormente - no caso presente são 16 professoras e 01 professor. Vale notar que apresentaremos em conjunto a análise, uma vez que as diferenças existentes entre o professor e as professoras é bastante tênue.

O que dizem os professores sobre os desafios e as superações de suas práticas na contemporaneidade:

Formação muito mais teórica...

Os entrevistados revelam que nutrem muitas dúvidas, pois sentem que o Curso de Pedagogia, que cursam é muito teórico e a prática é bem menor. Contudo, é consenso que o curso tem nível bom e prepara para ser professor e aprovação em concurso da área. A fala de uma das professoras representa esse pensamento: *O curso que nós fazemos é muito teórico e falta a prática e isso nos deixa um pouco em dúvida quanto ao futuro. No geral é um curso bom, dá condições de passar em concurso da área e ser professor.*

Nesse sentido, algumas pesquisadoras ao estudarem as ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia evidenciam que existe um grande foco na oferta de conteúdos teóricos. Segundo as autoras, “isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 114). Possivelmente o Curso de Formação de Professores ainda não venceu o desafio de articular adequadamente a teoria com a prática na medida em que essa queixa é antiga.

Dificuldades para dar continuidade a formação...

Os professores se ressentem com as dificuldades que enfrentam para dar continuidade a formação ou atualiza-la. Observamos ainda no discurso da maioria dos professores que não existe o incentivo para fazerem uma pós-graduação. A formação no nível de atualização, denominada de continuada, geralmente não são todos os que fazem em função do número de vagas determinadas pela secretaria, para cada escola. Além disso, as demandas de atualização dos professores não são atendidas. As falas abaixo de alguns professores representam o pensamento da maioria:

Para fazermos uma Pós-graduação cada um vai se quiser, pois, não existe incentivo da secretária.

A formação continuada não consegue nos atualizar. Não escutam o que nós estamos precisando para ensinar melhor e educar os alunos.

A ação de ensinar é o que caracteriza a profissão do professor de outros atores sociais e de outros profissionais, muito embora o ato de ensinar não seja consenso para todos. Na contemporaneidade o ensino exige do professor muito mais do que saberes já elaborados.

Exige também o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica e ações que possam estimular a criação de formas de se relacionar e conviver entre os outros e formas de

ensinar e aprender responsáveis. Essas formas partem da criação e são elaboradas na convivência e na necessidade tanto do professor quanto do aluno para crescer e aprender. Desse modo, é um saber que se funda nas razões contextuais sócio históricas (ROLDÃO, 2007).

Qualificação para trabalhar com novas situações presentes na sala de aula...

Segundo esses entrevistados, o professor deve preparar-se para trabalhar com as novas situações que aparecem na sala de aula e na sociedade. Por exemplo: alunos com necessidades especiais, alunos que só possuem pai, e outros que só têm mãe, as diferenças, o preconceito, a sexualidade, *bullying*, etc. Duas das professoras verbalizam:

O professor tem que preparar o aluno para a vida e aceitar a realidade. Uns tem só o pai, outros só tem a mãe ou a avó. Tem aluno que é surdo, outro é cego, aquele aluno com síndrome. Como vamos lidar com eles?

Ah! Tem aluno que é afeminado, tem aluna que é igual a um menino, tem aluno negro e outras coisas mais. Tem menino que apelida, ameaça os outros. Olha não é fácil, temos que ter sempre uma qualificação. A sociedade mudou

A valorização da diversidade e respeito às diferenças é fundamental no ensino do professor na contemporaneidade. O ensino como já mencionamos, que contempla o aprendizado para além dos conteúdos pode e deve se responsabilizar em disseminar saberes e ações que comprovem a presença das diferenças entre nós, os humanos. Essas diferenças são muito mais complexas do que a diferença de estatura, peso, etnia, sexo dentre outras. As diferenças são fundantes na espécie humana e que, portanto aparecem, pois são importantes para o aprendizado e crescimento de ambos, professor e alunos. O professor só pode contribuir com a educação e o exercício da cidadania de seus alunos se ele desenvolver em si a habilidade de pensar diferente dos padrões instituídos em um dado contexto histórico-social uma vez que o contexto atual é outro. Ele nos convoca para dialogar e resignificar conceitos e estereótipos que existiram e ainda existem fazendo com que só respeitemos e valorizemos o igual, o ideal.

É durante os seus anos de formação que as crianças adquirem o entendimento das diferenças, Pois, segundo Senra (2008, p.19):

A escola regular, enquanto um ambiente plural e segundo a Constituição Federal, deve retratar a sociedade como ela é. Nesse sentido, deve reconhecer que cada indivíduo tem necessidades particulares. Mesmo que a escola seja eminentemente o lugar do coletivo, é fundamental que haja uma

reflexão sobre a escola que queremos, onde a educação seja pensada a partir de cada um, visando ao pleno desenvolvimento de todos.

O respeito e o apoio mútuos em ambientes educacionais que celebram a diversidade humana. São importantes ações que enriquecem a formação do aluno.

A função e o trabalho do professor...

Estes professores, ao avaliarem como representam o trabalho docente neste cenário de desafios e superações, são unânimes em afirmar que o lugar do professor é de grande valor para a sociedade. Muito embora exista uma contradição quanto a este reconhecimento, uma vez que não somente a infraestrutura na qual o professor realiza o seu trabalho é inadequada, como também a remuneração que este recebe, evidencia muito mais a desvalorização do que a valorização por aquilo que fazem e representam. Associado à falta de reconhecimento e desvalorização pelo trabalho que o professor realiza, comparece também o desprestígio por esta profissão. A frustração desses professores transita entre o idealizado e o vivido pela profissão que produz em cada uma delas a decepção com o que escolheram para trabalhar.

Estas condições e contradições de acordo com Gatti (2011) devem ser alvo de estudos para se aprofundar a compreensão sobre as dimensões social, afetiva e cultural, dentre outras, que envolvem o trabalho do professor e a escolha por essa profissão.

A situação que as escolas brasileiras se encontram, bem como, o ensino e aprendizagem de professores e alunos, merece destaque no sentido de sua precarização. Esse contexto, nos quais as escolas se inserem, é desalentador sem dúvida, associado ao alto índice de reprovação, abandono dos alunos e despreparo do professor. Somado a isso o atraso do crescimento das regiões que dependem da educação para resignificar e qualificar seus modos de vida e a sua dinâmica econômica política e social.

Em outra perspectiva verificamos que ao longo da história da profissão de professor a escolha por esta, se relacionava a um dom representado como algo inerente a cada um ou até mesmo algo dado por Deus.

Nossa intenção, de trazer para o texto essa ideia, foi muito mais para refletir sobre esse equívoco. Visto que, acreditamos que toda a profissão, sobretudo a do professor necessita do desenvolvimento de habilidades para se inserir nela e em outras que são adquiridas em função das mudanças históricas e sociais. Se no passado foi importante que acreditássemos que somente o dom dado a cada um era o que determinaria a nossa profissão, na

contemporaneidade, constatamos que, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da ressignificação permanente desses significados sociais.

A profissão se constrói e reconstrói a partir da partilha de significado que cada professor, atribui à sua atividade profissional no seu cotidiano. Os princípios e os valores se incluem nesse movimento de construção e reconstrução, assim como a sua existência e o lugar que ocupa para si para outro e para o mundo. Os saberes do professor e sua relação com a profissão também se costuram nas suas angústias, nos seus projetos, nas suas dúvidas, nas suas alegrias e decepções (PIMENTA, 2002).

Em síntese, podemos considerar que possuímos inclinações e interesses para desenvolver habilidades que caracterizam esta ou aquela profissão. Assim é a profissão de professor se não houver desejo para ser professor, estaremos fadados a não desempenhar bem a profissão e nem vencer os desafios inerentes a esta.

Não estamos desconsiderando esse cenário desestimulante para quem é professor o que destacamos é que precisamos refletir sobre porque optamos por ser professor, como nos sentimos e o que fazemos nessa profissão. Possivelmente a partir desses e outros questionamentos podemos compreender a nossa identidade com a profissão docente e a nossa disponibilidade e possibilidades a despeito de todas essas e outras dificuldades mencionadas. As falas das três professoras abaixo traduzem estes pensamentos:

O papel do professor é importante para a sociedade. É com ele que tudo começa. A criança inicia o seu caminho no aprendizado e vai se desenvolvendo. O ensino é a base para a formação das pessoas que fazem parte da sociedade.

Apesar de o professor ser uma figura importante para a sociedade, eles são muito desvalorizados e isto faz com que os alunos desconheçam o nosso valor na vida deles.

O desvalor começa pelo salário, pelas condições de trabalho, pois tem escolas que a gente não tem nada, falta tudo e nós temos que dar jeito em tudo para os nossos alunos aprenderem.

É um grande desafio nos dias de hoje, mas na minha sala a muito tempo atrás, várias pessoas, e colegas meus dizem que a pedagogia se você não se identifica com ela é bem complicado você viver da pedagogia [...]

Novos métodos de ensino motivadores e de acordo com a....

O trabalho do professor para esses informantes é desafiador sempre. O professor deve descobrir novos métodos de ensino que motivem os alunos na medida em que os que são

conhecidos e utilizados já não conseguem despertar o interesse deles pela aprendizagem. Daí que a maioria dos entrevistados possui o consenso de que a qualificação do professor é imprescindível para a aprendizagem do aluno. Uma das professoras nos diz:

O que o professor faz é um desafio. Ele tem sempre que buscar novos métodos de ensino que despertem no aluno a motivação para aprender. As metodologias que já estão em uso não conseguem despertar o aluno para aprendizagem. A qualificação do professor é fundamental.

A motivação/desmotivação pelo trabalho...

Os professores ao nos falarem da motivação que sentem pelo trabalho docente afirmam que ela vem do aprendizado sobre o desenvolvimento da criança. Além de gostarem de criança, também gostam de ensinar-lhes. Com base nas suas vivências esses professores observaram que a família dos alunos não se constitui em fonte de motivação no trabalho que fazem. Elas destacam, que os pais, em sua maioria, são distantes e pouco ajudam seus filhos. Às vezes prejudicam e causam mais problemas do que os próprios alunos. Eles, hoje em dia, se responsabilizam menos pelos filhos. Por esse motivo, os professores consideram que os pais não sabem educar seus filhos por que os deixam fazer o que querem.

A fala de duas professoras exemplificam as ideias que eles partilham sobre a família:

(..) na maioria das vezes a mãe e o pai acham que a escola é que deve educar e eles não assumem a educação do filho. Eles fazem o que querem e não acontece nada.

(...) Se os professores fossem esperar pela família deles eles não seriam nada. Tá difícil hoje os pais saberem educar.

A dificuldade de educar na contemporaneidade decorre do rompimento com as concepções tradicionais que orientavam a educação e as práticas educativas, fossem elas familiares ou escolares. As regras de condutas sofreram transformações com o tempo, o que torna necessário a problematização sobre a finalidade da educação escolar e da prática educativa para a formação do sujeito frente ao processo de mudança social permanente, nos dias atuais. Isto representa uma lacuna, tanto para a família quanto para a escola.

A afirmação de que a educação é um processo natural - e que, portanto, as duas instâncias família e escola saberiam, de antemão o que ela significa - não é verdadeira. A educação é construída em um complexo relacional que carrega um significante da ordem da polissemia. Com isso, se faz importante a família e a escola estabelecerem princípios e valores que vão nortear a vida. Esses princípios e valores, sobretudo humanos devem ser seguidos

pelos pais em suas vidas, pois, senão estarão ameaçados a não serem incorporados pelos filhos.

A distribuição do tempo/trabalho...

Um ponto de destaque na fala dos professores entrevistados é a disponibilidade de tempo para o planejamento de várias atividades escolares ao levar em consideração que grande parte do tempo desses professores é dedicado à sala de aula. Segundo eles, sobra pouco tempo para o planejamento de atividades, correção de trabalhos e das provas, leitura, pesquisa e reuniões com a coordenação ou pais dos alunos, sem contar que o tempo que sobra deixa para as atividades da vida privada, tornando-as bastante restritas. Nos finais de semanas, de acordo com suas informações, elas se dividem entre o planejamento escolar e as atividades de casa. Vejamos a transcrição abaixo da fala de uma das professoras sobre o assunto mencionado:

A nossa vida vai ser de dedicação com a escola, com os alunos o tempo que sobra para outras coisas da nossa vida, ainda vai dividir com os afazeres da escola como: preenchimento do diário de classe, correção de provas de trabalhos, planejamento semanal, avaliação... A escola cobra, e observei que as professoras elas fazem pois gostam de ter tudo organizado.

A essas atividades mencionadas pelos entrevistados se somam, ainda, o tempo gasto para deslocamentos entre residências e escolas em que atuam e vice-versa. Conforme a fala de três professoras, A sobra de tempo segundo estes entrevistados:

(...) é muito pouco tempo para o lazer, cultura e vida pessoal."

A sugestão de um ritmo de trabalho que contemplasse as necessidades do professor para além da sala de aula se constitui em uma das demandas comuns desses professores que, certamente, contribuiria com a vida e com a boa saúde do professor como também com o seu trabalho dentre outras dimensões.

Hargreaves (1994) analisa a intensificação do tempo de trabalho do professor e afirma que ele reduz tanto o tempo disponível dedicado para uma atividade de sua vida privada quanto o tempo dedicado a sua atualização. Isto acarreta uma sobrecarga que reduz a qualidade de seu trabalho e do seu profissionalismo.

Considerações Finais

Inferimos com base nos depoimentos desses professores que as representações sociais que possuem acerca dos desafios e superações da prática docente na contemporaneidade se organizam em torno de imagens que referendam características da identidade do professor como: *a formação inicial e continuada, ensinar, ensinar o aluno a ser cidadão e prepará-lo para um futuro melhor e para o mercado de trabalho e a ter muita garra. A formação permanente* comparece nessas representações como forma de fornecer suporte, desenvolvimento e aprimoramento a esses traços específicos do trabalho do professor uma vez que ele é de grande valor para a sociedade.

O trabalho do professor da contemporaneidade na fala desses professores entrevistados ancora ainda em sentidos como: demanda de formação inicial na qual a prática se articule com a teoria, uma vez que, o curso que fazem é essencialmente teórico; em novas metodologias de ensino que despertem no aluno interesse pela aprendizagem e; na qualificação para trabalhar com situações presentes na sala de aula: alunos com necessidades especiais, alunos que só possuem pai, e outros que só têm mãe, as diferenças, o preconceito, a sexualidade, *bullying*, etc.

As imagens e os sentidos mencionados que compõem as tendências de representações sociais desses professores sobre o trabalho do professor se articulam ao questionamento e as contradições existentes sobre o modo de existência do professor, assim como de seu trabalho.

Todos os entrevistados destacam aspectos a serem superados no trabalho docente, mas não sabem por onde começar. Dentre eles podemos destacar os seguintes: a) a ajuda dos pais dos alunos na educação e no aprendizado de seu filho; b) a distribuição do tempo; c) a desvalorização e a falta de reconhecimentos; d) os baixos salários praticados para a profissão e; e) a falta de infraestrutura física e pedagógica na escola.

Esses aspectos representam para os entrevistados não somente o que eles vivenciam nos dias atuais, mas a realidade, a ameaça à saúde, a motivação, a dedicação e o compromisso que o professor assume no seu trabalho.

Por entre a desvalorização do trabalho do professor e as demandas que se constroem na sociedade contemporânea sobre ele, é uma tarefa de difícil compreensão a complexidade que se enlaça na constituição deste profissional e de seu trabalho.

Por fim, esses professores partilham sentidos sobre os desafios que a profissão e o trabalho do professor vivem nos dias atuais, decorrentes das demandas do contexto histórico social contemporâneo, no qual o processo ensino-aprendizagem, tanto do professor quanto do

aluno, requer transformações não somente pelas inovações tecnológicas, como também, pelo acelerado número de informações e transformações nas relações e modos de vida.

Os professores emitem sugestões para superar estes desafios, sem, contudo, visualizarem formas de realização. É consenso entre eles à formação continuada e a hora pedagógica para se discutir situações do processo ensino-aprendizagem e atualização dos conhecimentos relativos ao ensino.

Cumprе observar que as tênues, e quase imperceptíveis, diferenças de pensamentos entre os professores - que em sua grande maioria são do sexo feminino - quanto ao trabalho do professor e os desafios que encontram para realizá-lo, circulam na esfera das contradições entre os sentidos que estes professores produzem sobre o seu trabalho e as condições que ele possui para realizá-lo.

Os adoecimentos, que os professores entrevistados nos contaram, nos possibilita inferir que, para além da presença de patologias orgânicas, eles existem, e juntamente com ele a corporeidade do professor entendido como a construção de sua existência que dá corpo e sentido à sua identidade profissional e ao seu trabalho, e vice-versa.

Por esta lógica, constatamos que as recontextualizações e as resignificações necessárias ao processo de ensino e da aprendizagem do professor se dinamizam juntamente com o contexto sócio histórico, tanto da profissão quanto do trabalho que realizam.

É neste contexto, em que a escuta sobre o que os professores dos anos iniciais pensam sobre o trabalho do professor e os desafios que acreditam encontrar para realizá-lo, que se tecem as interações, partilhas de pensamentos, sentimentos e ações sobre a profissionalidade do professor, assim denominada por Sacristán (1991, p. 64) como “a afirmação do que é específico na ação professor, isto é, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Esse conjunto de aspectos específicos que personalizam o trabalho do professor é representado por esses professores com marcas das trajetórias de suas vidas, mas é na formação inicial que eles resignificam suas representações acerca da profissão de professor e de seu trabalho principalmente quando fazem estágios na escola, ou passam por vivências afins como de monitor que possibilita pensar o contexto e o trabalho do professor.

Esse estudo não esgota as problemáticas sobre o trabalho docente. Novos estudos se fazem necessários para melhor compreensão à luz da perspectiva crítica

Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n.68, p.301-309, dez. 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

DERMATINI, Z. B. F. **Magistério primário no contexto da 1ª República**. Relatório de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991.

DURKHEIM, E. De la définition du phénomène religieux. **L'année Sociologique**. 2º ano, 1898, p.1-28.

GATTI, B. A. Escola: multiculturalidade e universalidade. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Orgs.). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. Vitória: Edufes, 2007. v. 1, p. 17-27.

_____, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, DF:UNESCO, 2009.

_____, B. E., BARRETO, S. S. ANDRÉ, M. E. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HARGREAVES, A. **Changing teaches, changing times: Teacher work and culture in the postmodern age**. New York: Teachers College, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões de nossa época; 77).

JODELET, D. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Les représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

MARIN, A. J. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champanhath, 2004. p.171-182.

MENIN, M.S de S.; SHIMIZU, A. de M. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área- período de 2000 a 2003. In: _____. (Org.). **Experiência e Representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 93-130.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Udufsc, 2002.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, I. P. As Representações Sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola. In: _____. **Relatório final das Atividades desenvolvidas entre Janeiro de 2011 a novembro de 2011 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação – PROPED da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como parte do Estágio Pós-doutoral no âmbito da Linha de Pesquisa: Currículo, Sujeitos, Conhecimentos e Cultura Pesquisadora – Supervisora: Drª Maria de Lourdes Tura**. Rio de Janeiro 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PLACCO, V. M. N. S. Professor Universitário e as dimensões da formação do professor contrapontos a uma prática estabelecida. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 26, p. 151-154, 2005.

ROLDÃO, M.C. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, Jan-Abril. Vol.12, nº 34, 94- 103.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (ORG). **Profissão do professor**. Porto Codex: Porto Editora, 1991.

SENRA, A. H. et al. **Inclusão e singularidade**: um convite aos professores da escola regular. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (Org.). **El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

_____, J. C. **El nuevo pacto educativo**: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Alauda Anaya, 1995.

CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Maria José da Silva Moraes
mel.smassis@gmail.com
UFT

Maria José de Pinho
mjpgon@mail.uft.edu.br
UFT

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados finais de pesquisa que objetivou analisar a formação continuada dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie). E se propôs a responder a indagação: há indícios de criatividade na formação continuada de professores da Escola Daniel Batista de acordo os indicadores Vadecrie? Para tanto, a investigação apoiou-se na abordagem qualitativa exploratória e no estudo de caso e utilizou como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental, a observação direta — apoiada no uso do questionário Vadecrie — e as entrevistas semiestruturadas. A análise teórica indica, que a criatividade fomenta diferentes caminhos que potencializam o desenvolvimento de novas formas do aprender e do ensinar. Conclui-se que a formação continuada de professores da Escola Daniel Batista ocorre a partir de suas necessidades formativas, com indícios de criatividade, ao propiciar um constante (re)pensar, (re)planejar e (re)significar das realidades educacionais.

Palavras-chave: Criatividade. Formação continuada. Indicadores Vadecrie.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade vem sendo marcada por grandes mudanças científicas, tecnológicas e planetárias; tais modificações afetam a dimensão social, ambiental, política econômica e cultural. Diante disso, é urgente a inserção de uma formação continuada de professores pautada na criatividade, de modo a construir novas possibilidades do aprender e do ensinar. Essa concepção implica primeiramente perceber que a sociedade evolui frequentemente e que tal evolução requer transformações na compreensão de mundo, no conhecimento. Mas ela demanda, principalmente, que os professores tenham consciência da necessidade e da importância da constante formação para mudanças de práticas e renovação do saber, de forma que esta seja pautada em ações criativas.

Nesse sentido, a escola enquanto instituição educacional na sociedade atual precisa urgentemente de práticas pedagógicas pautadas na transformação do sujeito, atitudes de responsabilidade e autonomia, buscando a construção do conhecimento em sua totalidade. Tal ação no âmbito escolar requer uma formação continuada e contextualizada dos professores,

pois essa inquietação e essa consciência da necessidade de procurar novos saberes é uma possibilidade para solucionar os problemas no espaço de sala de aula.

Nesse aspecto, este trabalho apresenta o resultado final da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Palmas. O objetivo de tal estudo e, por consequência, deste artigo foi analisar a formação continuada dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores Vadecrie.

Compreendemos a criatividade como caminho de mudança na educação e, sobretudo, na perspectiva da formação de professores. Com isso, buscamos perceber os indícios de criatividade na formação continuada dos docentes do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista bem como verificar se tal formação é realizada na compreensão dos seguintes indicadores (TORRE, 2012): Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora.

Considerando os pressupostos apresentados, o artigo inicia explicitando o embasamento metodológico da pesquisa em tela. Posteriormente, busca a fundamentação teórica que discute o conceito de criatividade e sua relevância na formação continuada de professores do ensino fundamental; para em seguida, compreender o aspecto formativo na contemporaneidade, a fim de relacionar essa discussão com a criatividade no espaço escolar. Na análise dos dados, buscamos identificar as compreensões de professores, gestores e pais/responsáveis acerca da criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental da Escola Daniel Batista. E por fim, serão trazidas as considerações sobre os resultados finais da investigação.

Trajetó metodológico da pesquisa: desvelando os caminhos da investigação

A pesquisa fundamentou-se metodologicamente no enfoque qualitativo exploratório (GIL, 2012) e no estudo de caso (ANDRÉ, 2013). Na coleta dos dados, utilizamos a pesquisa documental, a observação direta em campo e o questionário Vadecrie.

A partir desses pressupostos, a questão principal que se interpõe ao estudo é: há indícios de criatividade na formação continuada dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista de acordo os indicadores Vadecrie?

A fim de responder a tal problemática, o primeiro instrumento de coleta de dados objetivou fazer o levantamento dos cursos de formação continuada previstos no PPP (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2013, 2014) e nos documentos que evidenciam a realização da referida formação na instituição. Gil (2012) destaca esse instrumento como importante para a composição da análise. Lüdke (1986), tratando especificamente da análise documental, indica que essa é uma técnica significativa na pesquisa qualitativa por complementar as informações obtidas por outras técnicas e por desvelar novos aspectos de um tema ou problema.

Ademais, realizamos a observação. Ela possibilita ao pesquisador perceber, sobretudo, aquilo que não é dito, mas que pode ser visto e compreendido por um observador atento e persistente, além de fornecer o maior número de informações sobre o tema em questão (GIL, 2012).

Após essa etapa, foi aplicado o questionário Vadecrie²⁵⁹ aos professores, aos gestores (35 participantes) e aos pais (60 responderam ao instrumento). Em seguida, aplicamos o questionário aos 40 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Todos os sujeitos têm suas identidades preservadas²⁶⁰, no caso dos estudantes isso foi ainda mais necessário porque são menores de idade. Os educandos serão identificados como: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 e A13.

Depois das etapas descritas, entrevistamos os professores e os gestores do ensino fundamental que participaram da formação e responderam ao questionário. O diálogo se estabeleceu com quatro professores do ensino fundamental — 1º, 5º, 6º e 9º ano —, duas coordenadoras (anos iniciais e anos finais) e a diretora da Unidade de Ensino.

A observação foi realizada na sala de aula dos quatro professores que participaram da entrevista. Ela buscou identificar as ações criativas desenvolvidas na docência após a participação na formação continuada.

²⁵⁹ O questionário VADECRIE é um instrumento de coleta de dados que permite a análise qualitativa das respostas para o melhor diagnóstico dos resultados, ou seja, dos indícios de criatividade na formação continuada dos professores (SUANNO, 2013). Esse instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre com a parceria de pesquisadores da América Latina e da Europa e possui dez parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional (TORRE, 2009). São eles: Liderança estimuladora e criativa; Professorado criativo; Cultura inovadora; Criatividade como valor; Espírito empreendedor; Visão transdisciplinar e transformadora; Currículo polivalente; Metodologia inovadora; Avaliação formadora e transformadora; e Valores humanos, sociais e ambientais.

²⁶⁰ Este estudo assumiu as disposições contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, sobretudo no que diz respeito à ética na pesquisa com seres humanos. Portanto, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT e aprovada por esse conselho.

O total de sujeitos que participaram da amostra foi 135 (professores, gestores, pais e alunos). Essa multiplicidade de sujeitos e grupos estudados se deve ao intuito de identificar as compreensões acerca da criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos quatro indicadores do questionário Vadecrie.

A importância da criatividade no contexto educacional

Na atualidade muitos são os desafios enfrentados pela educação brasileira. No âmbito escolar não é diferente, ele necessita de alterações tanto no espaço físico quanto nas práticas escolares. Sob esse prisma, Torre (2008) define a criatividade como uma condição e uma atitude que todo o ser humano precisa para resolver os diversos problemas da educação. A criatividade é definida ainda pelo autor como um bem social, compreendida como um conjunto de valores e bens de serviços que necessitam ser compartilhados pelos membros de uma sociedade e reconhecidos pela cientificidade (TORRE, 2005).

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável que a formação de professores parta da perspectiva da criatividade. Isso decorre da importância dessa temática para as mudanças da formação humana como princípio de produção do conhecimento na contemporaneidade.

Sob esse olhar, a grande necessidade da sociedade atual é o desenvolvimento da criatividade nas pessoas, principalmente no contexto escolar. Contudo, segundo Araújo (2009), pouco se tem estimulado nos alunos o pensar criativo, cujas características são: persistência, autoconfiança, independência, disposição e capacidade de pensar novas ações para os problemas. Esses traços exigem que a aprendizagem parta dos próprios erros para possibilitar maior compreensão das dificuldades.

Percebemos a necessidade de investimento na formação dos professores nessa temática para que estes possam conhecer e estimular a criatividade, em primeiro lugar, em si mesmos, para depois desenvolvê-la em sala de aula, abrindo, dessa forma, diferentes caminhos para múltiplas descobertas (WECHSLER; NAKANO, 2011). Segundo Wechsler e Nakano (2011), a formação ainda apresenta lacunas, uma vez que tende a enfatizar conhecimentos já adquiridos e não busca desenvolver novas formas para solucionar os problemas que surgem no caminhar da ação do professor. Com isso, a criatividade faz-se necessária tanto nas atitudes dos docentes quanto em suas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Na busca por uma educação criativa, são essenciais constantes mudanças no pensar, no dimensionar, no compreender e no interpretar a realidade em que se vive. Torre (2005, p. 40) indica que toda a mudança promovida

na educação deveria ser assumida pelo professorado. Não fazê-lo é jogar com as palavras sem que estas cheguem a mudar a realidade. Se quisermos que a criatividade faça parte da educação, temos que antes formar os professores nela atendendo a três dimensões do conhecimento, habilidades e atitudes. Somente quando o professor toma consciência do valor da criatividade com respeito a formação, podemos pensar em mudança em nível curricular.

Como exposto, o professor precisa ter consciência da importância da criatividade na formação, pois, a partir desse entendimento, é possível pensar uma mudança na perspectiva da formação continuada. Para isso, os docentes carecem privilegiar conteúdos relacionados à criatividade, pois um dos desafios da formação continuada na atualidade é criar oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do potencial criativo dos professores (FLEITH, 2011).

Para que o ato criativo ocorra de forma gradual, é necessário que esse processo seja inserido no âmbito educativo desde o início da formação profissional. Assim, passa-se a compreender a dimensão formativa como condição indispensável para as mudanças da realidade educacional.

Partindo desse ponto de vista, são imprescindíveis atividades criativas na escola, sobretudo na contemporaneidade, período que realça a urgência de transformações nas instituições de ensino. Desse modo, são elaborados projetos com mudanças físicas e pedagógicas. Também percebemos a importância da inserção da criatividade nos planejamentos de cada professor, com o objetivo de solucionar os problemas bem como de realizar diferentes estratégias para o desenvolvimento das atividades docentes.

Diante dessa aceção, notamos que o professor criativo está constantemente buscando estratégias pedagógicas para o aprender e para o ensinar. O docente com princípios criativos preocupa-se com seu entorno e ainda procura desenvolver um trabalho compartilhado para a transformação da sociedade. Cabe ressaltar que o trabalho compartilhado é imprescindível na perspectiva da criatividade, uma vez que requer um fazer pedagógico voltado às necessidades da escola e ao respeito às diversas opiniões, conhecimentos, experiências e transformações.

Ainda na dimensão da importância da criatividade para a formação do educador, Zwierewicz (2012) atesta que o ato criativo é uma premissa de sobrevivência planetária. Isso

indica que na atualidade é cada vez mais urgente a realização de um trabalho docente que busque diariamente ações pautadas nos valores da criatividade.

Mas viver na perspectiva da criatividade significa ir além do conhecimento dos conteúdos, significa ter curiosidade, imaginação, bem como buscar a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, contribuir para uma educação mais criativa e significativa. Cabe salientar que a criatividade consiste “[...] em uma visão singular do mundo que se faz acompanhar da emoção e isso ajuda o ser humano a refletir sobre a realidade. Portanto, é somente a partir das experiências e dos conhecimentos anteriores que é possível criar” (CARNEIRO, 2013, p. 137).

É indispensável, portanto, que os professores tenham clareza que o processo criativo não se inicia espontaneamente; ele carece de uma aproximação das ideias anteriores para que seja possível ressignificá-las em seu fazer pedagógico em sala de aula.

Para que se construa uma prática criativa na dimensão social, faz-se imprescindível a construção de potencialidades humanas e a busca de soluções de problemas na educação. Essas ações implicam primeiramente mudança na formação de professores para que esses tenham pensamentos e atitudes ampliadas para desenvolver atividades criativas com seus alunos, propiciando-lhes novos caminhos e maneiras para agir na vida pessoal e profissional.

Como podemos perceber, é urgente que a escola atual busque uma formação pautada nos valores da criatividade. Isso implica atentar também para a fundamentação da ecoformação e da transdisciplinaridade para propiciar um conhecimento integral dos sujeitos. Torre, Pujol e Moraes (2008, p. 21) compreendem a ecoformação “como uma matéria sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”. A transdisciplinaridade para Nicolescu (apud SUANNO, 2013, p. 68), “é o que está entre, através, e além das disciplinas e, ao considerar tais pressupostos de forma interativa e relacional”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Suanno, (2013, p. 157) reforça que na contemporaneidade é cada vez mais urgente que os professores estejam conscientes de seu “[...] importante papel na ação formativa do sujeito e da sociedade em relação à sua interação com a natureza e os meios de realizar uma inteligência sadia e duradoura, que perpetue o bem-estar pessoal e social com o ambiente”. Dessa forma, consolida-se a busca por uma formação comprometida com o ser humano, com a sociedade e com a natureza e atenta aos saberes que estejam interligados com e para a vida.

Portanto, a contemporaneidade implica uma formação pautada nos valores da criatividade bem como a percepção de nós mesmos, do entorno e da sociedade a nossa volta. O período atual também demanda sujeitos que consigam compreender esse processo de forma integradora para fomentar um conhecimento integral que prime pela interligação dos diversos saberes.

Formação continuada no espaço escolar: impasses e perspectivas

Na atualidade as transformações sociais, políticas e econômicas têm propiciado mudanças cada vez maiores no ritmo de vida das pessoas. Essas modificações implicam todas as áreas da educação, pois são muitos os desafios dessas novas formas de pensar e fazer, sobretudo na dinâmica da formação continuada de professores. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 55) orienta que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Isso implica considerar a escola como locus de formação e levar em conta a responsabilidade do professor de se assumir como produtor de sua formação (NÓVOA, 1992).

Para que se possa ter uma formação investigativa e criativa, faz-se indispensável a mudança do aspecto formativo, que muitas vezes é realizada apenas por meio de cursos pontuais, sem considerar a alteração das realidades dos professores e, sobretudo, seu fazer docente.

Nessa perspectiva, o desafio que se coloca na dimensão da formação é que esta não se restrinja apenas a ofertas pontuais ou exigências operativas da Secretaria da Educação. Ela precisa acontecer em todo o espaço educacional e incluir todos os docentes, levando à transformação permanente das práticas educativas. Assim, o processo formativo no âmbito escolar passa a ser parte viva do projeto educativo da instituição, partindo também das experiências dos professores.

Nesse aspecto, Davis et al. (2014, p. 14) afirmam que na formação no âmbito escolar “[...] só faz sentido propor os programas de formação continuada se eles forem capazes de desencadear as mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela”. Em face disso, é possível compreender que a ação formativa carece ir além dos problemas do cotidiano escolar, necessita de uma ampla visão do processo que concebe essa dimensão.

Em consonância com o exposto, Imbernón (2011) indica que a formação centrada na escola parte da compreensão de um trabalho compartilhado pelo grupo de professores,

refletindo concomitantemente as estratégias para solucionar os problemas do âmbito educativo na busca de um ensino que forme alunos e alunas em sua totalidade. O autor salienta como a formação continuada de professores necessita ser pensada em seu sentido amplo, sendo decidida e planejada pelo conjunto de seus pares. Com isso, os professores se tornam sujeitos de suas práticas: investigam os contextos em que atuam e propiciam a troca de experiências diárias a respeito do que acontece na sala de aula e na escola como um todo. Essas informações demonstram que a formação continuada, neste viés, tem relação com a perspectiva criativa, além de representar uma constante busca para a construção de novas práticas educacionais.

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável que os professores sejam protagonistas de sua formação. Eles devem se configurar como agentes de transformação das realidades educativas que percebem este espaço como lugar de criação e permanente aprendizagem para professores e alunos.

Formação continuada de professores do ensino fundamental: o que revelam os dados

No que concerne à análise documental, caracterizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Daniel Batista como instrumento que busca atender as necessidades pedagógicas dessa instituição (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2014). Para entender esse olhar, podemos identificar a validade dos aspectos explorados por Nóvoa (1992, 1999) quando assegura a necessidade de os professores reconhecerem a escola como locus de formação e, sobretudo, de se assumirem como protagonistas dessa ação. Assim, a formação continuada de professores deve ser diversificada tanto nos modelos quanto nas práticas.

Partindo desse pressuposto e da formação do contexto escolar, os professores procuram aprender metodologias criativas, capazes de suscitar uma educação crítica nos educandos. Elas devem ser relacionadas aos conteúdos e aos saberes para a vida. Sob esse viés, as entrevistadas afirmam a relevância de a formação ser realizada pelos professores no interior da escola, respaldando-os em seus saberes:

O que acho mais importante na formação continuada é devido à escola mesmo fazer, primeiro de tudo porque nos deixa sempre preocupados com a nossa prática, está sempre refletindo se o método que estou usando está funcionando. Vamos vendo as ideias novas dos autores que escolhemos para

estudar, e começa a se questionar, e questionar-se é bom, porque não ficamos acomodados. (P4, 2015).

[...] Para formação, nós procuramos o tema de acordo [com] a adequação nossa sobre o contexto escolar. [...] nos reunimos, e buscamos algo para contemplarmos a realidade da nossa comunidade escolar. (P2, 2015).

A gente percebe sim, que os professores mudam com a formação na escola, muitos pegam aquela ideia e trabalha, [...] eles mostram para a gente como que está trabalhando. (G1, 2015).

Dos relatos supracitados é possível perceber que as professoras e gestores compreendem a importância de a formação ocorrer a partir das necessidades da escola. Elas entendem que esse momento é fundamental para compartilhar as experiências, aprender novas metodologias de ensino, além de buscar formas de resolver os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Com respaldo nas entrevistas dos professores e dos gestores, compreendemos que são imprescindíveis as práticas pedagógicas pautadas na dimensão global do sujeito. Essa ação pressupõe disposição do educador no processo de ensino e aprendizagem para ultrapassar a forma linear e fragmentada de ensinar e aprender, ou seja, para imprimir um olhar abrangente das dimensões educativas.

Assim, podemos considerar que a motivação dos professores na realização da formação continuada se dá a partir dos problemas e dos anseios e que essa ação da instituição tem o apoio da equipe gestora (direção e coordenação). Os dados coletados revelam a presença do indicador *Liderança estimulante e criativa*, uma vez que há um trabalho compartilhado e facilitador dos projetos e das ações dos professores na busca de práticas criativas para a aprendizagem.

Identificamos ainda nas observações dessas formações o indicador *Professorado criativo*. Os professores possuem espírito criativo e atitude aberta, flexível e colaborativa. Pensam sua própria formação na busca de novos conhecimentos para o fazer em sala de aula e compreendem que os saberes são para a vida.

Nas análises do instrumento de coleta de dados *Vadecrie* estudamos as respostas dadas pelos professores, pelos gestores e pelos pais/responsáveis da Escola Municipal de Tempo Integral *Daniel Batista*. Utilizamos como referência a Tabela 1 para a análise qualitativa dos dados dos questionários dos gestores, dos professores e dos pais.

Tabela 1 – Valoração e conceitos

Presença do indicador	Valoração	Valoração

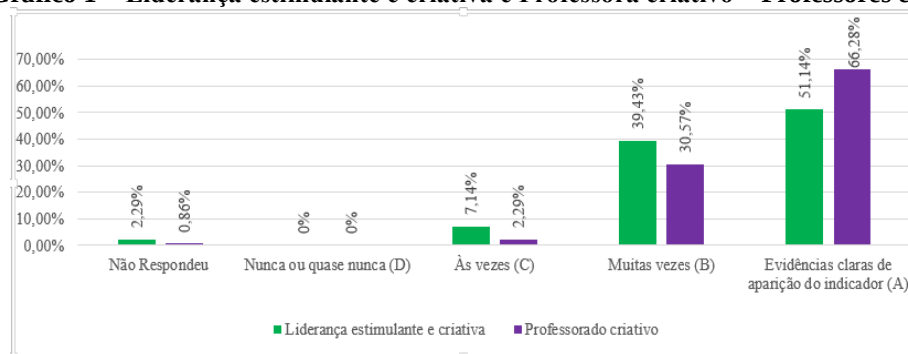
	Qualitativa	Numérica
Nunca ou quase nunca está presente	D	1-2
Às vezes se faz notar	C	3-4-5
Em muitas ocasiões existem evidências do indicador	B	6-7-8
Continuamente há evidências claras do indicador	A	9-10

Fonte: Adaptado de Suanno, (2013)

Com respaldo em Suanno, (2013) para identificar as evidências criativas na formação continuada da Escola Daniel Batista, a análise dos indicadores nos questionários foi realizada com notas de zero a dez (avaliação numérica) e com conceitos de A a D (avaliação qualitativa). Tomamos como critério de avaliação, nesta pesquisa, os quatro indicadores para identificar a compreensão de professores, gestores e pais. Para haver indícios de criatividade na dimensão da formação continuada dessa Unidade de Ensino, é indispensável evidenciar por meio dos questionários, no mínimo, o conceito B ou a nota seis, conforme descrito na Tabela 1.

Na percepção dos professores e dos gestores, a gestão tem uma Liderança estimulante e criativa, que se evidencia no agrupamento A. Este é escolhido em 51,14% das respostas desse indicador. No indicador *Professorado criativo*, atentamos para as trocas de conhecimento em relação ao que é desenvolvido na escola e à importância do uso da criatividade na formação continuada, propiciando, dessa forma, momentos de debates, discussões e trocas de experiências (SUANNO, 2013). Os resultados podem ser verificados no gráfico a seguir:

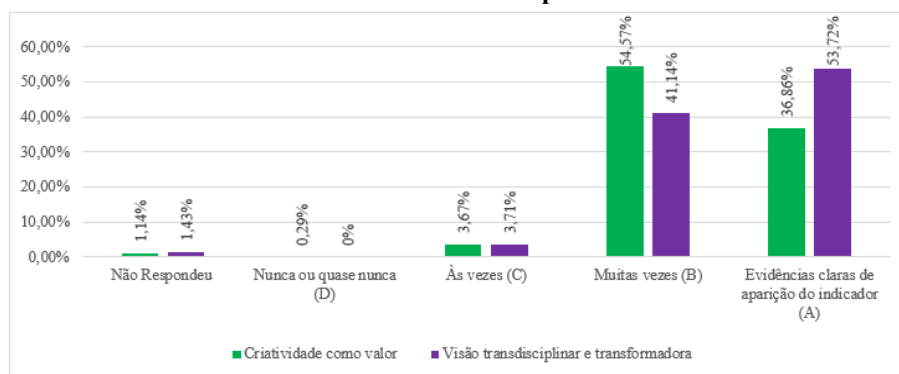
Gráfico 1 – Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo – Professores e Gestores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise do indicador *Criatividade como valor*, objetivamos identificar na escola as particularidades de cada um dos alunos no uso da criatividade em planejamento, ações e projetos bem como propiciar a eles debates e discussões que levassem em consideração seus interesses e seus sentimentos (SUANNO, 2013). Esse aspecto foi avaliado com o conceito *B* (muitas vezes ou ocasiões) por 54,57% dos sujeitos. O gráfico abaixo revela as outras porcentagens da avaliação desse indicador e os dados relativos ao indicador *Visão transformadora*.

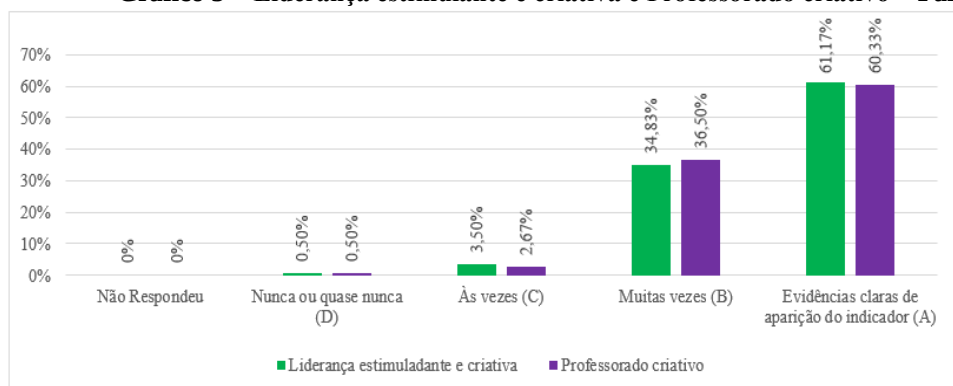
Gráfico 2 – Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora – Professores e Gestores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na percepção dos pais, exposta no Gráfico 3, consta também uma Liderança estimulante e criativa e um Professorado Criativo:

Gráfico 3 – Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo – Pais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

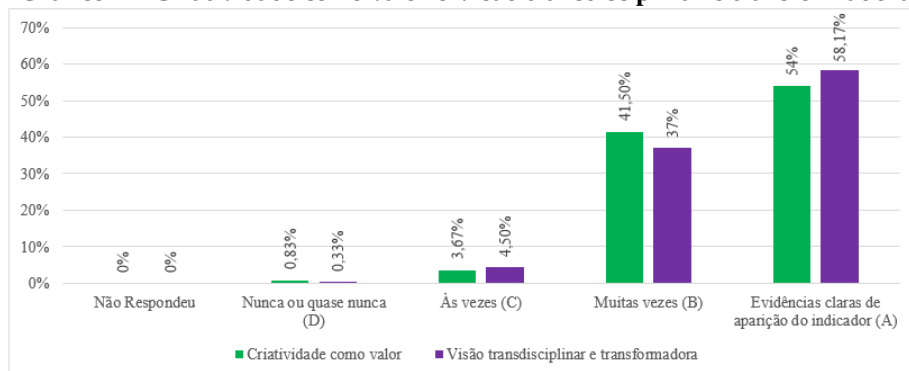
A percepção dos pais em relação ao indicador *Liderança estimulante criativa* é visível. Eles reconhecem uma gestão comprometida e compartilhada, impulsionadora e facilitadora de

projetos criativos, com evidências claras de aparição do indicador (conceito A), tendo 61,17% indicado esse parâmetro.

Em relação ao indicador *Professorado criativo*, constatamos que 60,33% dos pais consideram que sua aparição se destaca (conceito A). Eles percebem que os professores têm atitude aberta, flexível, colaborativa e empreendedora e buscam a formação docente e discente em termos de competências para a vida.

Quanto aos indicadores *Criatividade como valor* e *Visão Interdisciplinar*, os pais apontaram que há evidências claras de aparição, ou seja, indicaram o conceito A, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora – Pais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os gráficos, os participantes de nossa pesquisa reconhecem que a Escola Daniel Batista possui acentuados indícios de criatividade na realização dos projetos e na formação continuada dos professores. Também indicam que a direção impulsiona o trabalho compartilhado dentro da instituição, além de construir situações atrativas, originais, para as aulas.

As respostas dos questionários dos alunos também foram analisadas com base nos indicadores *Vadecrie*. Eles apresentaram as características que mais observavam na dimensão dos valores: carinho, prazer em aprender, interesse pelas disciplinas e reconhecimento das atividades, tanto no aspecto cognitivo quanto na importância para a vida. Solicitamos aos alunos que descrevessem, com relação aos professores, o que mais gostam. Os alunos assim se expressaram: “Gosto das atividades divertidas que eles fazem” (A1); “Eu gosto de quando eles chegam na sala de aula com uma aula diferente, com vontade de ensinar” (A2); “Sempre estão me ajudando a aprender mais” (A3).

Notamos a preocupação da instituição com o ambiente de respeito e também com a busca por uma convivência harmoniosa. Em virtude disso, solicitamos aos discentes que pensassem uma frase que revelasse seu sentimento em relação a seus professores. A5 escreveu: “Professores sábios que ensinam para a vida dos alunos serem melhores”. Na percepção do aluno A6 o professor está entre a “sabedoria e a aprendizagem”. Outros alunos afirmaram: “Meu professor é nota dez” (A7); “Os professores são muito especiais para nós” (A8); “Meus professores são legais” (A9). Feita a análise dessas frases, consideramos indispensável destacar a afirmação da aluna A5, que indica que o conhecimento vai além do aspecto cognitivo, pois os saberes são para a vida.

Outro ponto relevante desta análise é a percepção dos alunos em relação às aulas. Eles indicaram o que acharam interessante e por que. As disciplinas que mais se destacaram foram matemática e ciências. A aluna A8 diz que é a “matemática porque ela é muito legal” (A8). Para aluna A10, a “aula de ciências porque ela ensina sobre nosso corpo e ensina coisas que a gente não conhecia”. Percebemos ainda a compreensão que os alunos têm sobre o que as disciplinas representam em suas vidas. O discente A7 põe em destaque a aula de “educação física porque ela ajuda a pessoa ter saúde”. O ambiente da biblioteca também é tido como um espaço de muitos aprendizados, o que reforça a importância dos projetos de leitura desenvolvidos na escola.

Na contemporaneidade, muitos são os desafios que a sociedade tem enfrentado com relação à preservação da natureza. Nesse ponto, perguntamos o que os alunos têm aprendido na escola. A 11 respondeu: “Aprendo que não pode queimar a mata e nem matar os animais”. A 13, por sua vez, afirmou que a natureza [...] é muito importante para nossa vida, ela é importante para nós respirar. E sem a natureza teria só poluição”.

Essa questão relaciona-se com o indicador *Visão transdisciplinar e transformadora*. Nos relatos das crianças é perceptível uma integração do conhecimento com as questões da vida e, sobretudo, com as consequências de suas atitudes para a natureza e para todos os seres vivos que habitam a Terra.

Diante das declarações dos alunos, é possível identificarmos os quatro indicadores: Liderança estimulante, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora. Com isso, fica evidente que o professor ultrapassa o conteúdo, pois discute em sala de aula noções do aluno acerca da felicidade, do prazer em aprender e do carinho. Além disso, conecta os conteúdos escolares à vida, tornando-os significativos para os educados.

Passemos para as observações da sala de aula, estas incluíram turmas do 1º e do 5º ano dos anos iniciais e do 6º e do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. Como esta pesquisa busca indícios de criatividade na formação continuada dos professores da Escola Daniel Batista, foi necessário perceber ações criativas realizadas pelos docentes nessas turmas.

Em relação às análises na sala das turmas descritas, consideramos indispensável evidenciar a presença do indicador *Liderança estimulante e criativa* nas duas turmas dos anos iniciais e na última turma dos anos finais. Os professores propiciaram atividades que envolviam e facilitavam a aprendizagem dos alunos, além de impor limites e comprometimento na execução das tarefas.

Notamos que esses professores apresentam indícios de criatividade nas atividades realizadas, uma vez que o indicador *Professorado criativo* foi evidenciado em suas práticas. Esses aspectos foram revelados por meio das atividades realizadas em três turmas.

Na dimensão do indicador *Visão transdisciplinar e transformadora*, os professores trabalharam o sentimento e a emoção com os alunos, relacionando as atividades com a vida. Era notório o carinho entre docentes e discentes, mesmo quando se fazia necessário chamar a atenção dos alunos por conta de alguma ação inoportuna.

Pelas observações em sala constatamos que a maioria dos professores consegue relacionar muitas das atividades realizadas com as temáticas trabalhadas nas formações. Esse aspecto foi evidenciado principalmente nas aulas que objetivavam instigar o aluno a ser protagonista de sua formação e a buscar constantemente a criticidade e a autonomia.

Diante disso, percebemos que a Escola Daniel Batista tem buscado uma formação que prima pelos aportes da criatividade, aspecto evidenciado no questionário Vadecrie, nas entrevistas, nas observações e nas análises dos documentos. Os dados ainda revelam indícios de criatividade na formação continuada de professores da Unidade de Ensino, a qual oportuniza um constante planejar e ressignificar de suas necessidades formativas no âmbito escolar.

Considerações finais

Os resultados revelam a importância de o desenvolvimento da formação continuada de professores ocorrer a partir das necessidades da escola para os avanços conquistados desde o início dessa ação formativa na Unidade de Ensino, o que foi sinalizado pelos próprios

docentes. Segundo Nóvoa (2009), os programas de formação precisam ocorrer em todo o espaço educacional para todos os professores. Isso implica investimento em redes de trabalho coletivo, baseadas na partilha e no diálogo profissional para a transformação permanente das práticas educativas. Nesse contexto, podemos afirmar que a formação continuada no âmbito da Escola Daniel Batista é parte viva do projeto educativo da instituição, uma vez que emerge das experiências e das necessidades dos professores.

A partir da percepção dos professores, dos gestores, dos pais/responsáveis e dos alunos e da triangulação dos dados coletados, identificamos indícios de criatividade na formação continuada de professores da Escola Daniel Batista. Os dados evidenciam a aparição acentuada dos indicadores: Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo e Visão transdisciplinar e transformadora.

Com isso, pudemos responder à questão inicial e chegamos à seguinte conclusão: a formação continuada no âmbito escolar é motivada, uma vez que os professores acreditam que sua realização propicia novas metodologias e uma aprendizagem significativa aos educandos, além de permitir o constante compartilhar entre a equipe docente. Dessa forma, salientamos que os professores, em sua grande maioria, desenvolvem atividades com os alunos que desencadeiam mudanças de postura em relação ao ambiente, ao outro e a toda a equipe educativa.

A pesquisa ainda possibilita que a comunidade educativa perceba que muitas das ações e dos projetos desenvolvidos possuem fortes indícios de criatividade. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da existência de profissionais que valorizam o desenvolvimento desse potencial para proporcionar uma aprendizagem que contemple tanto os conteúdos quanto as realidades vividas. Por conseguinte, faz-se indispensável que os resultados desta investigação sejam compartilhados com outras instituições de ensino, no intuito de fomentar essas práticas pedagógicas transformadoras e criativas.

Percebemos que as potencialidades alcançadas pela Unidade de Ensino investigada possibilitam a percepção da realidade. Além disso, conduzem os professores a estarem atentos para a criação de novas maneiras de aprender e ensinar, na constante busca pela autonomia dos educandos e pela construção do conhecimento crítico e criativo.

Dessa forma, os dados evidenciam que as ações que os professores e os gestores têm desenvolvido na perspectiva da formação integral dos alunos são pautadas por um fazer coletivo de toda a equipe educativa (profissionais, pais, alunos e comunidade). Mas, para potencializar ainda mais essas ações, a Secretaria Municipal de Educação precisa viabilizar

recursos para as formações ocorrerem no âmbito escolar, propiciando um ensino ainda mais criativo e transformador.

As pesquisas sobre criatividade na formação continuada de professores ainda são incipientes. Aqui procuramos compor algumas peças para o universo investigado que essa dimensão pode nos apontar. Esperamos que os resultados revelados neste estudo possam ser (re)pensados e (re)significados no aspecto formativo e pedagógico das instituições de ensino para que de fato a criatividade seja uma semente plantada no aprender, no fazer e no ensinar, e cultivada por toda a vida.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acessado em: jun. de 2014.

ARAÚJO, T. **Criatividade na Educação**. São Paulo: CPCD, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CARNEIRO, M. A. B. Criatividade: Potencial a ser desenvolvido em profissionais da Educação Infantil. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.). **Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia: UEG/ED: América, 2013. p. 131-146.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2014.

FLEITH, D. de S. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. de (Org.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. Campinas: Loyola, 2011. p. 33-51.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In:_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In:_____(Org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SUANNO, J. H. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 297 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2013.

TORRE, S. de la. **Criatividade Aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

_____. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. Tradução Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras, 2005.

_____. **Instituciones educativas creativas**. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE). Barcelona: Editorial Círculo Rojo, 2012.

_____. Rede de escolas criativas: em direção a uma escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p.101-116.

TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. Tradução Susana Vidigal. São Paulo: TRIOM, 2008.

WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. de C. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. de. (Org.). **Criatividade e aprendizagem**: caminhos e descobertas em perspectiva internacional. Campinas: Loyola, 2011. p. 11-31.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Criatividade na adversidade** - personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

CURRÍCULO MULTICULTURAL: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL CONTEMPLADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ACELERA BRASIL

Lidiana da Cruz Pereira Barroso
libarroso33@gmail.com
UFPE

Carmen Tereza Velanga
carmenvelanga@gmail.com
UFPE

RESUMO: Reconhecer a Diversidade Cultural é fundamental para as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, a quem compete, despertar nos discentes a dimensão ética e estética de sua formação com a finalidade de contribuir para a melhor convivência entre as diferenças culturais. O objetivo foi *Analisar as concepções docentes sobre a diversidade cultural contemplada no currículo das escolas em que atuam e na formação continuada do Programa Acelera Brasil em Porto Velho (RO)*. A pesquisa teve abordagem qualitativa e é do tipo exploratória-descritiva, tendo sido realizada no primeiro semestre do ano de 2016. Para a coleta de dados foi utilizado aplicação de questionário e diálogos empreendidos durante um encontro de formação, com seis (6) professores que atuam no ensino Básico Anos Iniciais. Os resultados da pesquisa apontam que os professores não identificam no currículo da escola em que atuam elementos que fomenta a cultura dos alunos, porém o programa Acelera Brasil em seu material didático (módulos de estudo), atende temas referente a diversidade cultural mais geral, promovendo nos alunos a reflexão sobre sua identidade.

Palavras-Chave: Currículo, Multiculturalismo, Acelera Brasil

Introdução

Entre os diversos fatores que compõem a função social da educação escolar, o currículo deve compor a formação do cidadão esclarecido e crítico, a partir da realidade cultural em que vive, promovendo a construção de sua autonomia social, são alguns dos importantes elementos de coesão na formação humana por meio da educação institucionalizada. Para isso, faz-se necessário compreender criticamente o currículo formal e o real, prescrito e vivenciado na escola. A configuração dos objetivos do Ensino Básico, tal como a função dos currículos que versa sobre o multiculturalismo como instrumento da valorização das identidades culturais, determinamos o objetivo geral da pesquisa: *Analisar as concepções docentes sobre a diversidade cultural contemplada no currículo das escolas em que atuam e na formação continuada do Programa Acelera Brasil em Porto Velho (RO)*.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e é do tipo exploratória-descritiva, tendo sido realizada no primeiro semestre do ano de 2016. Para a coleta de dados foi utilizado aplicação de questionário e diálogos empreendidos durante um encontro de formação, com dez (10)

professores que atuam no ensino Básico Anos Iniciais. O local da aplicação dos questionário foi em um encontro de formação continuada de professores pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC teve como participantes seis (6) professores que atuam em escolas públicas municipais Ensino Fundamental em Porto Velho (RO).

A primeira seção com o título, diretrizes curriculares para a educação básica e a diversidade cultural, com base nos documentos: LDB (9394/96); PCN (1997); DCN/EB (2010); Lei nº 10639/2003. A segunda seção, apresenta-se os saberes da docência e a diversidade cultural no ensino escolar, autores: Tardif (2012); Freire (1996), e demais autores como: Arroyo (2012); Libâneo (2007); Veiga (2013); Moreira e Candau (2008). A terceira seção, análises e interpretação dos dados com autores: Arroyo (2012); Libâneo (2007); Veiga (2013); Moreira e Candau (2008); Sacristán (2000). Finalizamos com as considerações.

1 Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e a diversidade cultural

Inicialmente apontamos o documento que trata da estruturação da Educação Básica, é legalizada pelo Decreto nº 5.154/2004, e fundamentada no Parecer ²⁶¹CNE/CEB nº 7/2010, homologado, em 9 de julho de 2010. O artigo primeiro do documento fomenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, vem complementar a sistematização proposto pela Constituição Federal (1988), bem como, contido na LDB (994/96), esse documento legaliza a escola diante da sua função e objetivos. Neste sentido, a escola é uma instituição formal e deve seguir a base legal. A escola por ser um espaço social de formação, deverá adequar seus projetos curriculares de acordo as necessidades locais.

No que se refere à organização curricular dos estabelecimentos de ensino público e privado o CNE/CEB (4/2010), apresenta no Artigo 13:

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010, p. 4-5).

²⁶¹ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

As DCN/EB, possui base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino em instituições escolares públicas e privada. Bem como, a parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura local e regional, da economia e da clientela. Cabe ao Distrito, Estados e Municípios construir seus projetos curriculares a partir de suas realidades regionais e locais, tendo como base os referenciais Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), no Brasil, orientam a inclusão da diversidade cultural regional e nacional. Formar professores aptos a lidar com a diversidade cultural tem sido ressaltado no âmbito de iniciativas curriculares, tais como os PCN.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº (9394/96), contempla o currículo com base comum e abarca a diversidade cultural no ensino regular. A Lei também obriga as escolas a incluir elementos da cultura indígena no currículo escolar, determina que os sistemas normativos das culturas afro-brasileiros e indígenas integrem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, dando ênfase às áreas de Literatura, Artes e História.

O *Projeto Político Pedagógico* é Regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96), a Lei dá autonomia às escolas na elaboração da própria identidade. O marco do Projeto Político Pedagógico é a LDB – (9694/96), que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição escolar.

A LDB, diz que os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Assim sendo, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência, conforme o Artigo 12, “elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros”. Assim, os atores das instituições de ensino, ao construir seus projetos tem a autonomia de incluir as necessidades de aprendizagem, a cultura da comunidade diante do que a lei orienta.

Segundo Gomes (2013), apesar da iniciativa do Ministério da Educação e Cultura-MEC, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros para a implementação da Lei, ainda encontra-se muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores(as) à introdução da discussão que ela apresenta.

A oferta do tema como componente curricular é legalizada pela *Lei 10.639/03*, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ao ressaltar a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira, como expressa Lei nº 11.645,

de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Gomes (2013, p. 72) enfatiza, do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos. A autora afirma, essa iniciativa proporciona uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial, bem como uma riqueza da diversidade cultural humana. Do ponto de vista político, “essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de denominação e dos contextos das desigualdades e de colonização” (GOMES, 2013, p. 72). Aponta, no contexto da lei 10.639/2003, essa discussão deveria fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores e das discussões em sala de aula. A este respeito, cabe aos gestores na elaboração democrática dos projetos políticos pedagógicos, a discussão junto com a comunidade a base legal e documentos que fundamenta o currículo escolar. O corpo docente e funcionários tem a responsabilidade de participar da elaboração do PPP, com isso pode-se restaurar o senso crítico e participativo de todos sobre a formação dos sujeitos.

Veiga (2013, p. 13), diz que o “Projeto Político Pedagógico propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. O Projeto Político Pedagógico não deve ser elaborado apenas para cumprir uma determinação legal, muito menos ficar engavetado ou ausente do cotidiano escolar. A proposta pedagógica, é o ápice da educação, é a ponte que liga escola e sociedade, propondo meios para desconstruir paradigmas e concepções pré-formadas, tentando restaurar princípios e construindo novos conhecimentos. Segundo a autora os princípios norteadores do Projeto político-pedagógico deve estar fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita.

Na concepção de Veiga (2013 p. 21), “os princípios em torno do PPP, deve contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos políticos pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas que frequentam a escola”. A este propósito, o projeto Político Pedagógico tem papel fundamental no funcionamento da escola, bem como a educação dos sujeitos. É político porque é construído a partir dos referenciais nacionais, base legal, pois define os direitos de aprendizagem dos discentes, e é pedagógico por que orienta as práticas dos atores envolvidos no processo educativo, esse documento vincula a escola aos processos sociais.

No ano de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03, uma medida de ação afirmativa que tornou obrigatório a inclusão do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de escolas públicas ou particulares da educação Básica. Essa ação tratou da alteração da Lei 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. Essa iniciativa, marcou a vitória das lutas travadas pelas sociedades de classe. A oferta do tema como componente curricular é legalizada pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ao ressaltar a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira, como expressa a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Todos os documentos que legalizam a educação brasileira, referenciam a importância e obrigatoriedade da Diversidade Cultural no currículo de ensino nas diversas modalidades. Essa tendência ocorre a partir da diversidade regionais, socioculturais que o país apresenta. A miscigenação cultural brasileira, iniciado pelos processos de colonização, onde vieram para este continente, diversos povos, trazendo consigo suas culturas.

A prática pedagógica do professor, diante das mudanças que os currículos vêm sofrendo, parte do universo que envolve a cultura do professor e do educando, a temporalidade, o momento real, e as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. O conhecimento humano e a formação docente tudo isso perpassa pela prática pedagógica, pois o professor é um sujeito que tem sua cultura, experiência e formas diferentes de compreender o mundo. Neste contexto, o currículo deve sofrer interferências de referências teóricas e culturais de forma democrática, incluindo culturas que a tempo vinham sendo silenciadas pela cultura do dominador, expressamente nos governos neoliberais.

O Estado de Rondônia, é uma região com uma diversidade cultural muito ampla, por ser localizada na Região Norte do Brasil, e faz fronteiras com os Estados: Mato Grosso, Acre, Amazônia, bem como faz fronteira com o País Bolívia. Diante dessa realidade geocultural, o Estado tem a obrigação de garantir nas instituições de educação, proposta curricular que ensine a cultura local, para que seus membros sejam incluídos.

2 Os Saberes da Docência e a Diversidade Cultural no Ensino Escolar

Em relação aos saberes docentes transmitidos em saberes de práticas de ensino, buscamos em Tardif (2012) e Freire (1996), esses significados, no qual os autores enfatizam

que os saberes profissionais dos docente, não são aleatórios, se fundamentam a partir de sua formação, suas experiências profissionais e sua cultura.

Os saberes mobilizados pelos professores a partir das ideias de Tardif (2012), indicam os saberes importantes na profissão do professor, vinculando aos saberes mobilizados na prática. Assim, buscamos perceber nos estudos de Tardif (2012), as atividades dos profissionais que mobilizam diferentes ações, o ensino é concebido por Tardif (2012, p. 175), como “uma técnica, basta combinar, de modo eficaz, os meios e os fins, sendo estes últimos considerados não problemáticos”.

Segundo Tardif (2012, p.175-176), outros “teóricos destacam muito mais os componentes afetivos, assimilando o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo a uma terapia”. Afirma, que outros autores privilegiam uma visão ético-política da profissão, concebendo o ensino como uma ação ética ou política e as muitas concepções que associam a educação à luta política, à emancipação coletiva.

O ensino também é definido como uma interação social e necessita, de um processo de “co-construção” da realidade pelos professores e alunos. “Esse ponto de vista é defendido especialmente pelos enfoques socioconstrutivistas” (TARDIF 2012, p. 175). Afirma ainda, que há determinadas concepções assimilam o ensino a uma arte, cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos e valores considerados fundamentais. Segundo Tardif (2012), consta-se que esses diferentes concepções da profissão docente privilegiam com frequência um único tipo de ação em detrimento de outros.

Então como considerar os saberes mobilizados por Tardif (saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial), os de Freire, que diz que ensinar exige: rigorosidade nos métodos, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento, entre tantas outras, apresentadas por Freire.

Quando Tardif afirma que todo “saber do professor é um saber social” (2012, p.12), consolida com as ideias de Freire, que afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social. Buscamos entender como os saberes são mobilizados pelos professores na visão destes autores, verificando a concepção de docência dos professores e como esses saberes são concebidos como importância na prática docente.

Para melhor entender as ideias de Tardif (2012), relacionamos as seguintes conceituações por ele definido: O *saber da formação profissional*, conjunto de saberes

transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem.

O *saber disciplinar*, saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) (TARDIF 2012, p. 38). São saberes transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

O *saber curricular*, estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF 2012, p. 38). Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Tardif (2012), assim como Freire (1996) expressa, que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para Tardif (2012, p. 39) o professor é “alguém que deve conhecer sua disciplina e seu programa”, além disso o professor deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação em sua formação inicial e a pedagogia e desenvolver competências e habilidades da profissão, ou seja, um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Em consonância com Tardif (2012), buscamos nos estudos Freire (1996) “Pedagogia da Autonomia (1996)”, os saberes que ele considera necessários à prática educativa. Exige incorporar a prática da docência, extraindo dos professores e alunos o que há de melhor. Freire (1996), expõe suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. O autor discute os saberes indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores, afirma que é preciso, desde o princípio de sua experiência formadora, o dever de assumir-se como sujeito também da produção do saber, e que entenda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.11-12). Enfatiza a necessidade de respeito os conhecimentos que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, o professor precisa compreender que "formar é muito mais do que puramente treinar o

educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996, p. 15). Neste sentido, o professor deverá focar seu olhar para o discente, buscar perceber suas dificuldades, e seus interesses para que o aluno seja conquistado à aprender.

O autor define essa postura como:

Ética e defende a ideia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de ética universal do ser humano, essencial para o trabalho docente. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos [...]. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 17).

É preciso considerar o aluno como um sujeito real, que passa por fases e transformações tão complexas quanto o professor. Sente emoções, passa por transições sociais, culturais, econômicas e familiar, tudo isso precisa ser percebido pelo professor ao construir seu plano do trabalho pedagógico.

Freire aponta que existem *diferentes tipos de educadores*: críticos, progressistas e conservadores, apesar das diferenças, os professores necessitam de saberes comuns desde sua formação inicial, saberes que visa o controle na relação teoria e prática; saberes que gerem possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, ao invés de transferir os mesmos de forma alienada, sem a discussão crítica; saberes que implica reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo; portanto, não desenvolver um ensino a “educação bancária”, onde apenas introduz conhecimentos nos alunos. O professor deve saber despertar no aluno a curiosidade, a busca do conhecimento, a necessidade de aprender de forma crítica.

A este respeito Freire (1996) afirma:

Essas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE 1996, p.14).

O autor aponta as condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Neste sentido o saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

O autor destaca a necessidade de *reflexão crítica sobre a prática educativa*, pois sem ela a teoria pode ser apenas discurso, e a prática, ativismo e reprodução alienada. Quando

Freire diz que não há docência sem discente, quer dizer que, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Entendemos que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Dessa forma, o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprender não é algo apenas para o aluno, as duas atividades se entrecruzam, os participantes são sujeitos ativos e não objetos um do outro. Freire (1996) aponta que o educador comprometido com sua proposta de educação, deve propor a rigorosidade do método em sua prática pedagógica, tendo clareza em seus objetivos, e que seu discurso deve ser interligada com sua prática. Assim, tanto educador quanto educando devem ser sujeitos na construção do conhecimento.

3 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRAMA ACELERA BRASIL

Esta pesquisa foi realizada com professores da rede pública estadual e municipal que atuam em turmas *Acelera Brasil* em parceria com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e Instituto Ayrton Senna. A Solução Educacional *Acelera Brasil* destina-se a alunos alfabetizados das turmas do 3º, 4º e 5º anos prioritariamente, na faixa entre 10 a 14 anos, com dois anos de distorção idade/série-ano. O professor da rede pública é o responsável pela classe do *Acelera Brasil*, assume a turma logo após a aplicação do teste diagnóstico de alfabetização para a “enturmarão” dos alunos. Entretanto, há uma capacitação inicial dos professores para atuarem nessas turmas.

Os dados foram através de questionário e diálogos empreendidos durante a formação por um período de três consecutivos.

A primeira questão foi se o professor se depara com a diversidade cultural dos alunos, e como percebe isso nos alunos? As respostas foram as seguintes:

“Sim na maneira de ser e de agir de cada um”. P1.

“Sim, cor da pele, forma dos cabelos, vestimentas dos pais, linguagem dos aluno”. P2.

“Sim, origens dos países, e vindos de diversas regiões do Brasil”. P3.

“Sim, nos comportamentos, linguagens, religião”. P4.

“Sim, pela formação da educação familiar, pelos modos de vida”. P5.

Os docentes identificam a cultura local por meio de comportamentos, religião e linguagem dos alunos. Com base nos dados, observamos que os professores enfatizam a cultura pela condição socioeconômica e comportamentos dos alunos na escola. Tudo isso, dificulta o atendimento à diversidade cultural, o currículo implica nos conteúdos que os

alunos precisam aprender, o elemento cultural é indispensável para que a aprendizagem seja a partir do currículo real. O ensino escolar deve partir da realidade em que vivem os alunos, despertando ação consciente e segura no mundo imediato, que promovam a ampliação de seu universo cultural.

A este respeito, buscamos em Moreira e Candau, (2008), onde configuram a cultura como sendo:

Cultura corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Cultura identifica-se, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. [...] cultura como prática social, não como coisa(artes) ou estado de ser(civilização). [...], conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA e CANDAU 2008, p. 27).

Neste sentido, entendemos a importância, dos professores entender o que concerne a cultura, principalmente a cultura dos alunos em que trabalham pedagogicamente, para que não confundam, cultura como algo negativo, que faz do aluno ser o que é, devido sua cultura, o seu jeito de ser.

Sacristán (2000, p. 18) discorre, “os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem”. Segundo o autor a escola no processo de ensino educa e socializa ao mesmo tempo, por mediação da prática pedagógica e estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que tem encomendados, função que cumpre através da seleção dos conteúdos disciplinares e culturais, e também pelas práticas que se realizam dentro da escola.

Neste sentido, Sacristán (2000, p. 19), entende, “numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo, uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”. Para o autor o plano do conhecimento educativo, a análise da função cultural da escola define todo um programa de investigação e análise que parte desde a filosofia até a técnica pedagógica. Assim sendo, o primeiro responsável pela execução do currículo é o professor, um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural

A questão a seguir foi se o PPP da escola contempla projetos referente a diversidade cultural dos alunos? Responderam da seguinte forma:

“Sim, no calendário escolar, festas folclóricas, dia da consciência negra”. P2

Sim, uma das atividades é festas do folclore e da família”. P6.

“Sim, na feira de ciências, e gincanas”. P1.

Os relatos dos professores mostram que o PPP da escola em que atuam, tratam a diversidade cultural em a partir de alguns projetos isolados, como festas folclóricas. A este respeito Veiga (2013, p. 49), explica a implantação do projeto político-pedagógico é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania. Assim sendo, o projeto político pedagógico é o instrumento fundamental que concretiza o ensino, às relações sociais dentro e fora da escola, o qual deve inferir o significado real.

Em relação ao currículo real, Arroyo (2013), centra seu olhar na sala de aula, espaço central do trabalho docente, para o autor é nesse espaço, onde acontece as tensas relações entre professores e alunos. Assim nos reportamos as seguintes indagações: Sobre o que ensinar e aprender; sobre o currículo, redefinido na prática, tantas ações e projetos impostos pela comunidade e sistema educacional.

Sacristán (2000, p. 21), defende que, “nessa perspectiva a única teoria capaz de dar conta da complexidade que é o ensino institucionalizado é o do tipo crítico, pondo em evidencia as realidades que as condicionam”. Na mesma perspectiva, Arroyo (2013, p. 13) discorre “Na construção do espaço escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Para o autor o currículo é o território mais cercado, mais normatizado, apesar dos professores não se atentarem a isso. Neste sentido, o currículo é o campo mais politizado, inovado, resinificado no contexto do sistema de ensino.

Freire (1996) aponta o saber de *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*. É preciso estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social dos indivíduos. O professor precisa respeitar e utilizar esses saberes inter-relacionado com os conhecimentos.

A este respeito o autor afirma:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE 1996, p.16-17).

A escola tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, como os da classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária

mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

A questão sobre a formação continuada Programa Acelera Brasil, abordou temas sobre a diversidade cultural? Os relatos foram de que:

“Sim, quando tratamos dos temas transversais”. P1.

“A partir de reflexões como respeitar a individualidade dos alunos”. P2

“Através dos textos interdisciplinar”. P3.

“Pelos temas transversais”. P4

“Sim, através do material didático dos alunos”. P5.

“Percebe-se que devemos trabalhar a partir da realidade dos alunos”. P6

Os relatos reflete a necessidade de um aprofundamento referente aos temas da diversidade cultural na escola e na formação continuada. O ensino no contexto da diversidade cultural não é tarefa fácil para os professores, isso por que os cursos de formação inicial pouco abordou sobre essa temática nas últimas duas décadas.

No Brasil, a formação continuada de professores da rede pública vem ocorrendo através do ²⁶² Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo realizado em 2012, entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, e governos federal, estadual, municipal e instituições. Essa política, tem ampliado o quadro da formação de professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais, através da formação em serviço.

Esse cenário, mostra que as políticas pública de formação continuada de professores vem crescendo no Brasil, essa dinâmica tem sido uma válvula de escape para os professores que atuam no ensino Básico, devido a oportunidade que os docentes tem em refletir sobre suas práticas e trocar experiências durante a formação.

A respeito da formação docente, Feldmann (2009, p. 71), explica, “escrever sobre a questão da formação do docente, convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significado do que é ser professor”. Nota se, que para a autora ser professor, nada mais é, do que ser um sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

A este respeito Feldmann (2009, p. 71), afirma que:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio as pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público,

²⁶² **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

De acordo com a autora, formar professores para atuar na dinâmica dos direitos sociocultural dos sujeitos, torna-se um desafio, pois depende do perfil curricular das instituições formadoras e se os currículos estão reformulados segundo as orientações dos documentos sobre essa temática nos currículos de formação de professores, bem como, a formação continuada promovida entre os grupos em serviço.

Nesta perspectiva Freire (1996), enfatiza que ensinar exige *reflexão crítica sobre a prática*. A prática docente crítica envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O “pensar certo” tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (práxis). É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE 1996, p.22).

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O professor em sua atuação, reflete seus saberes ao ensino, mediando o ensino e a aprendizagem contribuindo com a transformação social. Os conteúdos disciplinares, mediado ao saber docente (consciência política, pedagógica e realidade cultural), implicam na transformação social, profissional e cultural do educando.

Neste sentido, Tardif (2012, p.41), afirma:

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado [...]. A relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científico e pedagógicos, ao passo que aos professores compete a

apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

Compreende-se que o currículo é uma ferramenta importante à formação dos sujeitos, a construção do saber docente vai além das possibilidades que o currículo traduz à formação através dos conhecimentos teóricos. Todo saber perpassa pelo saber disciplinar, pelo saber ideológico, pelo saber cultural. Bem como, perpassa ao processo da atuação do docente. O Professor ao se deparar com a realidade na escola reflete sua formação acadêmica, as ideologias, sua cultura, a partir daí constrói novas possibilidades no mundo real em que vive, e cria novas possibilidades para enfrentar os paradigmas da profissão. O docente organiza seus saberes construídos culturalmente, aos saberes disciplinares ou conteúdo científicos, aos saberes culturais dos discentes, aplicando-os aos objetivos do ensino e a aprendizagem dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural não poderá ser inserida nos conteúdos e práticas pedagógicas, sem antes levar em consideração as raízes culturais nacional tais como a cultura afrodescendente e a cultura indígena brasileira, e fazer com que os membros da cultura escolar não sejam tratados com discriminação, é o problema principal do currículo na perspectiva multicultural. Entendemos que não será por meio de imposição de documentos legais, inserções de novos conteúdos curriculares que estas mudanças virão, mas a partir da consciência crítica dos professores, nas atitudes dos envolvidos na educação, e das instituições que formam os professores. Os autores estudados afirmam que a escola não está preparada pedagogicamente para atuarem em um modelo de currículo multicultural, pois é necessário que os professores e gestores compreendem historicamente como esse processo ocorreu a partir das lutas de classe.

Conclui-se a inclusão da cultura local na formação docente implica a automática e transferência para as práticas escolares. E estas precisam dos seus atores conscientes da realidade multicultural e das consequências disso da não adesão nos currículos. A este respeito, as instituições formadoras de professores, precisa adequar o currículo de formação às realidades sociais, econômica e cultural, bem como, aos desafios que escola enfrenta no seu cotidiano. A competência de ensinar se inter-relacionam com a teoria e a prática, o professor deve ser capaz em sua prática, resolver problemas e conflitos que surgem a cada momento.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel G. Currículo, **território em disputa**/ 5º Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/> > Acesso em: 29/06/ 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm> Acesso em: Junho de 2015.

_____. **CNE/CEB - RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf > Acesso em: 12/09/ 2015.

FELDMANN, Maria. Graziela. **Formação de professores e escolas na contemporaneidade**/ In: AUTOR, Maria Graziela Feldmann (Org.). São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25º.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Antônio Flavio, e CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (orgs.). 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Antônio Flavio, e CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: **diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (orgs.). _____. In: A questão racial na escola: **desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03,67**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimenes. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / Tradução Ernani F. da Fonseca. Rosa. – 3º. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. O trabalho docente: **elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: **Uma construção possível**/Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.) – 29º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA

Felipe Alex Santiago Cruz²⁶³
felipealex10@yahoo.com.br
UFPA

Emmanuel Ribeiro Cunha²⁶⁴
emmanuelcunha@yahoo.com.br
UEPA

RESUMO: A pesquisa é resultado da Dissertação de Mestrado em Educação a partir do PPGED-UEPA. Buscou problematizar a forma pela qual os professores desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos. Pesquisa predominantemente qualitativa. Os dados obtidos foram analisados nas manifestações mais significativas dos sujeitos e organizados por categorias temáticas, posteriormente confrontadas a partir das contribuições de Ética da Libertação, proposta pelo filósofo Enrique Dussel. Os resultados sinalizam que a forma pela qual os docentes desenvolvem a formação ética dos educandos sugere alterações de suas práticas, maior embasamento teórico-crítica, bem como elementos que potencializam a ética libertadora, humanizada, e que promova a emancipação dos alunos, ou seja, “vítimas de um sistema” que oprime, adentra e segrega a partir dos currículos do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação de Professores. Ética. Prática Docente. Curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

No atual contexto contemporâneo, onde a cultura globalizante contribui para a ratificação dos princípios e valores veiculados pela modernidade, a ética apresenta-se como uma temática de estudos que desperta o interesse de várias áreas da atividade social, sobretudo a docência. Dito assim, podemos compreender que os problemas que ameaçam a sobrevivência da vida humana, o equilíbrio social e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional, advêm de subjacentes e instigantes problemas éticos e morais.

Casali (2000) conceitua a ética como:

um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. A ética existe como

²⁶³ Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas do PPGECEM-IEMCI-UFPA (2016-2020); Mestre em Educação pelo PPGED-CCSE-UEPA (2010-2012).

²⁶⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2000-2003); Professor Titular da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA.

uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 178).

Neste sentido, a ética baliza o comportamento dos seres humanos e viabiliza a formação humana. Contudo, cabe-nos enfatizar que a perspectiva ética libertadora a partir da prática dos professores, que enfatize o “discurso ético mais abrangente, com a pretensão de fazer a crítica do “sistema-mundo” (DUSSEL, 2005, p.143) pode ajudar-nos a “desvelar certos elementos constituintes da ideologia (dominante) que permeia nossa educação” (RIOS, 2010, p.58. destaque nosso).

Sendo assim, levantamos para investigação o seguinte problema de pesquisa: Como os professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará desenvolvem em sua prática docente a formação ética dos educandos?

O problema definido nos conduz a reflexão e ao estabelecimento de algumas indagações, que nos auxiliaram na sistematização da pesquisa, e nos indicaram, assim, possíveis respostas para a compreensão das problemáticas construídas, que são: Qual a compreensão de ética que norteia a prática docente dos professores do Curso de Pedagogia da UEPA? De que forma os docentes desenvolvem o processo de construção e/ou desconstrução de possíveis práticas excludentes, no âmbito do Curso de Pedagogia?

Neste sentido, o objetivo geral do estudo desenvolvido foi aprofundar o conhecimento acerca de como os professores do Curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos.

A abordagem dialética serviu de referência neste estudo, pois, se constitui como paradigma teórico que, ao nosso juízo, apresentou melhores condições epistemológicas para analisar criticamente o objeto, a fim de obter ou não funções imprevistas na pesquisa.

O estudo se caracterizou como uma Pesquisa Qualitativa, com enfoque analítico-descritivo, considerando que nesta forma de abordagem não se investiga em razão de resultados objetivos, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16).

O *lócus* de estudo foi a Universidade do Estado do Pará – UEPA, precisamente no Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, na capital, Belém do Pará.

As fontes de informação da pesquisa, os agentes que dela participaram foram 06 (seis) professores que atualmente desenvolvem suas atividades docentes no referido curso e que

trabalham com disciplinas de Estágio Supervisionado e Filosofia da Educação, ou seja, disciplinas teóricas e práticas.

Entendemos que a escolha das referidas disciplinas atende ao próprio objeto de estudo, que busca investigar o contexto ético, bem como fundamenta a prática desenvolvida pelos professores do Curso de Pedagogia da UEPA.

QUADRO 01 – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITOS	CÓDIGOS	DISCIPLINAS	PERFIL DOS SUJEITOS
P1	PAC 01	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 41 anos, Graduada em Pedagogia, 11 (onze) anos de atual no magistério superior
P1	PJC 02	Filosofia da Educação	Sexo Masculino, 49 anos, Graduado em Pedagogia e Filosofia, 14 (quatorze) anos de atual no magistério básico e superior.
P1	PDF 03	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 39 anos, Graduada em Pedagogia, 08 (oito) anos de atual no magistério superior.
P4	PMR 04	Filosofia da Educação	Sexo feminino, 43 anos, Graduada em Pedagogia, 12 (doze) anos de atual no magistério básico e superior.
P5	PML 05	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 28 anos, Graduada em Pedagogia, 03 (três) anos de atual no magistério superior.
P6	PMB 06	Estágio Supervisionado	Sexo feminino, 37 anos, Graduada em Pedagogia, 04 (quatro) anos de atual no magistério superior.

FONTE: Pesquisa de Campo 2012.

Os critério de escolha dos professores considerou o tempo de atuação na docência do curso pesquisado, tendo em vista o considerável quantitativo de profissionais que atualmente ministram disciplinas com conteúdos relacionados à temática da pesquisa, ou seja, buscamos favorecer a participação de profissionais com mais e menos tempo de atuação na docência. Também foi tomada como critério a delimitação temporal definida em nossa problemática e a expressa aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa.

Como técnicas de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturada, que conforme Lüdke e André (1986), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34).

No entanto, no decorrer do estudo, sentimos a necessidade de ter uma ambiência mais próxima com os professores entrevistados. Pensamos: ora, se é de nosso interesse tentar compreender como os professores desenvolvem em suas práticas docentes a formação ética dos educandos, é importante que, para dar maior consistência à pesquisa, realizar a Observação.

Para Marconi e Lakatos (2001), na observação:

o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada (...) presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (p.78).

A análise documental foi de fundamental importância para o levantamento de dados já existentes. Assim ela se constituiu “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (MARCONI E LAKATOS, 2001, p. 38).

Neste sentido, o projeto político-pedagógico do curso, as ementas das disciplinas e o plano de curso se constituíram como fontes de informações e possibilitaram levantar outros dados necessários e relevantes ao estudo face às características específicas de concepção política, técnica e base filosófica para a formação de professores.

Os dados foram sistematizados a partir das respostas dos entrevistados, confrontando-se com os referenciais teóricos utilizados no estudo.

Os dados obtidos foram analisados nas manifestações mais significativas dos sujeitos e organizados por categorias temáticas. Essas categorias surgiram a partir das manifestações dos sujeitos e os dados foram posteriormente confrontados a partir das contribuições de Ética da Libertação, proposta por Enrique Dussel.

QUADRO 02 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Pressupostos Filosóficos de Ética	1.1. Conhecimento/desconhecimento dos pressupostos;
2. Prática Docente	2.1. Respeito ao outro; 2.2. Solidariedade e cooperação;
3. Ética no currículo do Curso de Pedagogia	3.1. Desconhecimento da ética no currículo do Curso de Pedagogia;
4. Currículo excludente de formação docente	4.1. Currículo excludente/hegemônicos; 4.2. Emancipação política e social

FONTE: Pesquisa de Campo 2012.

2. A ÉTICA COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOS PROFESSORES.

Segundo origens etimológicas o termo ética deriva do grego *ethos* e *moral* surge a partir do latim *mores*, e que, conforme Oliveira (2006) significam “costumes”, “morada humana”, “jeito” ou “modo de ser”.

A moral é definida como “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada” (VAZQUEZ, 1995 *apud* RIOS, 1993, p. 22). Por outro lado, a ética apresenta-se como uma “reflexão crítica sobre a moralidade sobre a dimensão moral do comportamento do homem” (RIOS, 1993, p. 23).

Enrique Dussel (2007) anuncia a possibilidade concreta de um repensar ético, diferentemente da lógica ético-discursiva, que ignora os enunciados normativos críticos, partindo do princípio daquilo que denominou de ética da vida, ética crítica, a partir das vítimas.

A Filosofia da Libertação em Dussel tem como linha inicial a Ética da Libertação, que determina uma crítica à histórica proposta filosófica eurocêntrica, que privilegia o cenário euro-norte-americano, estando este a serviço de direcionamentos majoritários de dominação, ocupação e de encaminhamentos de ações políticas e culturais alheias ao seu contexto. Na verdade:

a ética da libertação não pretende ser uma filosofia crítica para minorias, nem para épocas excepcionais de conflito ou revolução. Trata-se de uma ética cotidiana, desde em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, na presente “normalidade” histórica vigente (DUSSEL, 2007, p. 15).

O conteúdo material desta ética é justamente a vítima (OLIVEIRA, 2004). A ética em Dussel pressupõe o direcionamento e o respeito pelo viver humano, sem escamoteamentos de sua liberdade e autonomia, estando este ser condicionado e legitimado em sua ação cidadã, a partir de sua condição enquanto partícipe social.

Ainda na perspectiva de Oliveira (2004, p. 102), Dussel desconstrói o discurso “ético hegemônico e socialmente excludente desenvolvendo um contra discurso ético crítico-libertador, que tem como referência o outro (vítima) negado, excluído, afetado em seu direito fundamental à vida”.

A ética da libertação parte da noção da existência real de “vítimas”, onde a crítica, posteriormente, se apresenta enquanto processo de consciência real de uma relação de dominação.

Na compreensão de Oliveira (2004), a ética da libertação em Dussel fundamenta-se em seis princípios: o Material; Validade Moral; Factibilidade; Ético material-crítico; ético-crítico discursivo comunitário; Factibilidade Crítica ou libertação.

O primeiro princípio, o Material ²⁶⁵, apresenta-se como a “ética da vida”, o reconhecimento da existência real de vítimas, sendo estas o produto de um sistema capitalista macro, que atua de forma inteiramente desigual, deixando marcas sociais e causando acentuados problemas na vida humana. Neste momento, ocorre a negação da dignidade da vida das vítimas, pelo sistema. Este princípio ético sinaliza as necessidades fundamentais da vida.

Para Dussel (*apud* OLIVEIRA, 2004), o critério de validade moral está na consolidação da “validade intersubjetiva, que consiste na pretensão de alcançar a intersubjetividade atual acerca de enunciados veritativos, como acordos obtidos racionalmente por uma comunidade. É o critério procedimental ou formal por excelência” (p. 107).

²⁶⁵ Segundo a autora, “o significado de “material”=“conteúdo”, que se diferencia de “material”= “matéria física”. Em Dussel, o material tem a ver com o conteúdo e com a verdade.

Nesta perspectiva, entendemos que a contestação de Dussel encontra-se na não participação democrática das pessoas no processo decisório ditado pelo sistema macro, que não pode ficar apenas no plano formal, pois, é preciso conceber o nível material, sendo que este mesmo sistema, a nosso ver, não considera as condições reais e diversificadas da vida social e das necessidades básicas das vítimas do regime neoliberal.

3. A ÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE E NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA

No momento da realização de nossa pesquisa de campo (entrevistas) com os professores, buscamos identificar, a partir de suas práticas, quais os pressupostos filosóficos de ética que conhecem.

sinceramente, não procuro ler sobre os pressupostos filosóficos da ética, mas procuro atuar da forma como conheci e aprendi na universidade. Procuro focar mais na ética da atuação cotidiana, mas não carrego comigo os pressupostos teóricos como referência de estudo e de atuação profissional. São esses pressupostos que trabalho: o do respeito ao outro, de seu ponto de vista a partir dos diálogos em sala de aula e do bom viver (PAC. 01)

os pressupostos voltados para sentido da solidariedade e cooperação são imprescindíveis. E ética é isso. Solidariedade pra mim é você estar sempre ajudando os outros o trabalho conjunto, coletivo, de compartilhar. Então partindo por esses aspectos, podemos chegar naquilo que é humano, superando o individualismo, a falta de solidariedade. As pessoas têm buscado ascender academicamente, fazendo mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas isso não se materializa de fato em solidariedade na relação de afetividade, em reflexão, entre professor e aluno em sala de aula. As pessoas no seu aperfeiçoamento profissional têm ficado mais egoístas, nada éticas (...). Enfim, os pressupostos que direcionam a minha prática é o respeito, a solidariedade, cooperação e apreço com o outro, que pode ser meu aluno e também meu colega professor (PDF. 03).

a compreensão sobre os pressupostos deveria ser fundamental para todos nós, pois o que realizamos na prática é produto de um respaldo teórico. Entretanto, infelizmente não é isso que ocorre aqui na universidade. Sei que ainda falta muito para chegar nesse patamar de mesclar minha prática com o que a filosofia realmente sinaliza como pressuposto de ética, mas há muitos problemas por parte da universidade como um todo. Um exemplo disso são os grupos de pesquisa. Dificilmente ocorre uma socialização das produções dos grupos de pesquisa. Na verdade, eles se constituem de fato, mas não vejo um movimento contínuo a partir de reuniões e encontros. Também não vejo uma movimentação em aglutinar um maior número de professores e alunos em seu ciclo, enfim. Nós, professores carecemos de estímulo, de formação continuada, de parceria. E penso que essa parceria deveria vir pelos grupos de pesquisa (PMB. 06).

Os discursos dos dois primeiros entrevistados mostram um aparente desconhecimento acerca dos pressupostos filosóficos da ética. Nota-se que, a princípio, as falas dos professores (PAC 01 e PDF 03) evidenciam uma concepção de ética voltada para o cotidiano, ou seja, dos “pressupostos” de ética voltados para ação docente alinhada ao “dever-ser” (RIOS, 2008). Entretanto, o professor (PDF 03), em sua fala, enfatiza a necessidade de solidariedade e cooperação por parte do professor em sua prática docente, como fator de superação do individualismo.

eu gosto de trabalhar com pressupostos filosóficos do Morin, pois ele discute ética num grau maior, falando da ética no sentido de solidariedade humana. Me identifico melhor. Tem também a Terezinha Rios, principalmente quando fala da ética na docência. Acho interessante as ideias do Celso Vasconcelos, tratando sobre competência e realizando uma abordagem geral. Gosto do Freire também, do contexto da ética freireana (PML 05).

O professor (PML 05) quando indagado acerca de que pressupostos de ética conhece e mobiliza em sua prática docente, informa que conhece a teoria de Edgar Morin, pois ele “discute num grau maior o sentido de solidariedade humana”. Relata ainda que se identifica com as contribuições teóricas de Terezinha Rios.

Neste sentido, e não objetivando desvalorizar os contributos das ações humanas voltadas para solidariedade e cooperação, pensamos serem esses fatores não o ponto de partida, mas um momento de chegada, ou seja, o resultado empírico, palpável, daquilo que pode ser antecedido, segundo Severino (2011) por uma

intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríptico universo das mediações existenciais: (...) no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas; universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. Em suma, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens (p. 145).

Em que pese à procedência da luta por permanentes posturas solidárias e cooperativas não somente nas práticas docentes, mas em todas as circunstâncias de ação da vida humana em comunidade, a ética só pode ser estabelecida através de um processo “permanente de decifração do sentido da existência humana, tal qual ela vai se desdobrando no tecido social e no tempo histórico, não mais partindo de um quadro atemporal de valores abstratamente concebidos e idealizados” (SEVERINO, 2011, p. 142).

A crítica a esta ação, tal qual o autor se refere, pode ser resumida também como ações éticas de cunho pontual, imediatistas, adotada pelos professores que, a princípio, lhes pareçam como o adequado entendimento dos pressupostos filosóficos de “ética” necessários à compreensão que direcionará suas práticas docentes.

defendo o compromisso com a educação, sobretudo o compromisso político com as classes populares, a preservação da cultura, dos costumes, da cultura popular, regional. Sigo os pressupostos de sempre buscar o bom e o belo. Acho que a formação deve ser condicionada na preservação de sua característica, de sua cultura, no sentido de ajudar em seu desenvolvimento. Veja, na minha prática docente, sempre busco enfatizar a perspectiva da filosofia marxista, existencialista, multicultural, da abordagem freireana e do construtivismo. São esses pressupostos que orientam a minha ação, não só na sala de aula, mas em todos os momentos de minha vida (PJC. 02).

Ainda em relação aos pressupostos de ética, a fala do professor (PJC 02), revela que o mesmo possui um compromisso político com a educação, enfatizando que em sua prática docente prioriza os pressupostos da filosofia marxista, multicultural, freireana. Entretanto, no momento da observação da prática do professor em sala de aula, percebemos que em nenhum momento emergiram atitudes que condigam à resposta citada pelo docente, não tendo proporcionado o necessário *feed back* teórico anunciado anteriormente na entrevista com a prática posteriormente estabelecida.

Sendo assim, a maioria dos sujeitos entrevistados revelam significativas proximidades com os discursos teóricos sobre a ética e três professores revelam que realmente não se preocupam em ler sobre os pressupostos de ética a partir da filosofia, em geral os docentes que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado. Já dois professores que trabalham com Filosofia da Educação revelam ter conhecimento dos pressupostos, porém, um professor não cita diretamente os mesmos a partir de fontes teóricas, apresentando suas ideias naquilo que denomina de “compromisso com a educação e com as classes populares” (PJC 02); o outro professor vai um pouco mais além, pois, ao momento da indagação, afirma ter conhecimento dos pressupostos teóricos e que trabalha com abordagens a partir de “Tomaz Tadeu da Silva, Freire, Marx, Terezinha Rios” (PMR 04).

Entretanto, em que pese os argumentos dados pelos professores e a ênfase anteriormente explicitada por nós sobre os objetivos da pesquisa - Ética da prática docente -, observamos que em nenhum momento houve uma manifestação significativa sobre a importância da valorização dos pressupostos filosóficos de ética, pelos professores. Nem

tampouco expressaram de forma explícita como trabalham em suas práticas com a ética, sendo destacados mais aspectos atitudinais de solidariedade e de respeito ao outro.

3.1. A ética no currículo do Curso de Pedagogia da UEPA na perspectiva dos professores

Ao serem indagados sobre como identificam a presença da ética no conteúdo das disciplinas ministradas pelos mesmos e ao PPP do Curso de Pedagogia, os docentes responderam:

sinceramente, nunca parei para observar fielmente no projeto, mas sempre procuro associar posturas éticas com os conteúdos das disciplinas que ministro, pelo menos nos debates e nas orientações que trabalho com eles (alunos). Entendo que assim, valorizo a temática da ética. Penso que em cada momento ou área de conhecimento devemos valorizar as discussões éticas sobre a maneira adequada de se portar em público no momento da apresentação dos trabalhos, do respeito com o outro, com seu ponto de vista, respeito aos locais onde estamos, enfim, independente se esta se mostra explícita nos documentos das disciplinas ou no P.P.P do curso. (PAC. 01)

nunca observei uma orientação específica sobre ética no PPP. Acho que no decorrer da prática o professor deve adaptar. No entanto, minha disciplina sinaliza essa orientação, pois a ética é um estudo da filosofia. Acredito que deveria permear todo o currículo dos cursos de formação de professores e de outros profissionais, mas é uma pena que não ocorra (PMR 04).

ela é implícita, em todos os sentidos. Se concretiza e aparece nos acordos pedagógicos que são feitos, na elaboração de trabalhos individuais ou em grupo. O estágio, a meu ver, se resume ao cumprimento de carga horária, preenchimento de fichas... isso deve ir mais além. O professor deve incentivar os alunos a pensarem de outra forma, mostrando o potencial da disciplina. Pra te ser sincera, nas ementas das disciplinas, no projeto pedagógico do curso pouco observo a palavra ética. Acredito que o trabalho com a ética depende de cada um. Fazer a provocação é válido, chamar o aluno a pensar as múltiplas realidades também. O currículo é implícito e não tem como não ser, porque você não ensina ninguém a ser ético (PDF. 03)

não digo ética no currículo pela palavra em si, mas se houvesse um grande movimento ético político, de compreensão da realidade social excludente, interdisciplinar, transversal, realmente a educação seria outra. Entendo que o professor em sua prática não é ético. (...) O sistema atual nos acostumou a ter uma vivência errada. A escola com sua grade curricular nos direciona para a prática do capital que modelo de sociedade nós queremos. Então a ética não vai resolver sozinha sem a política. Acredito que a prática docente no sentido ético só é possível quando você tem uma matriz de pensamento. É como freire diz: há professores ingênuos, astuciosos e crítico-transformador, que é realmente o ético, que na sua essência busca modificar o contexto. O ato educacional só acontece quando a pessoa se modifica. Esse é o princípio ético-prático do professor. E aí se não tiver isso, companheiro, acabou... (PJC. 02)

No primeiro momento, os discursos dos sujeitos revelam o modo como compreendem o sentido da ação ética à identificação desta nos currículos do curso. As três primeiras falas dos entrevistados reconhecem que nunca observaram de fato as orientações sobre a prática docente e a dimensão ética do profissional a ser formado, mostrando, a nosso ver, um aparente desconhecimento acerca do fato. Nota-se, sobretudo, que em um determinado momento os argumentos caminham para a ética do “fazer o bem”, constatar a existência do “mal no ser humano”, ou as noções do que é “certo” e “errado” e ainda, entre “humanização” e “padronização/normatização”.

Na contramão dos argumentos citados pelos professores sobre a ética oriunda do currículo do Curso de Pedagogia, podemos inferir que os discursos dos mesmos, baseados na “adequada postura ética no desenvolvimento da prática” e justificando que ser ético é seguir uma “fidelidade ao cronograma proposto”, dentre outros, relaciona-se a uma postura burocrática, normalista e atitudinal, na perspectiva do dever-ser, sendo esta última determinada pela ética kantiana.

Neste sentido, é notório que a base de desenvolvimento das práticas realizadas pelos professores do Curso de Pedagogia ainda assume um caráter tradicional, ao momento em que não reconhecem que formar eticamente significa proporcionar “abertura ao diálogo, estar aberto ao contraditório e que esteja consciente de que sua prática deve ser embasada por uma base teórica que a sustente, buscando sempre o equilíbrio e o *feedback* com a comunidade ao qual está inserido” (SANTOS, 2004, p. 71).

A entrevista do professor (PJC 02) revela-nos questões interessantes de serem analisadas e debatidas. O professor inicia seus argumentos expressando a necessidade de possibilitar, a partir da prática docente, ‘um movimento ético político’, que favoreça a compreensão das desigualdades sociais pelos alunos.

Entendemos que o referido professor demonstra ter conhecimento teórico acerca da necessidade da formação direcionada ao contexto dialético, político, e transformador. É um militante político-partidário assumido, e fez questão de enfatizar essa condição no momento de realização da entrevista. Entretanto, não revela em termos de concepção de ética a dimensão política que expressa em seu discurso.

3.2. Currículo excludente de formação docente

Em relação à pergunta orientadora sobre como o contexto contemporâneo da sociedade hegemônica direciona ou não uma exclusão de sujeitos a partir da constituição dos currículos de formação docente, os docentes expressaram:

eu entendo que não há como não excluir um determinado grupo ou seguimento social no momento das discussões para elaboração de uma proposta de plano de ensino ou de projeto político pedagógico de curso. Eu por exemplo, quando defendo uma causa, vou até o fim. Pra ser bastante sincera, tenho dificuldades em compreender o ponto de vista do outro. E sobre o contexto contemporâneo, ele viabiliza sim uma exclusão das pessoas que não estão em um patamar social de superioridade, porém, nossa tarefa é redefinir esse contexto (PAC 01).

a educação é resultado de um sistema maior. Se esse sistema tem a preocupação com a exclusão, ele vai trabalhar para que isso aconteça. Por muitos anos os projetos possuíam apenas dois “Ps”, excluindo a palavra político de seu bojo, pois se dizia que não poderia misturar com política. Os governos capitalistas não incentivam a democracia na sociedade. As vontades políticas dependem das concepções filosóficas. Embora se perceba uma discussão acentuada para inclusão dos alunos com deficiência, pouco percebemos esta luta e debate para inclusão política dos pobres, pela universidade. Não podemos esperar transformação dos governos capitalistas, aristocratas, ou seja, que busquem efetivar mudanças da sociedade. Os currículos estão impregnados de estereótipos que afunilam e acentuam as desigualdades. Isso é resultado de um histórico cenário neoliberal, capitalista, global e antiético (PJC 02)

o nosso currículo educacional, desde a educação básica até a universidade é completamente excludente. O currículo prioriza sim uma classe em detrimento de outras. Um exemplo disso é o ensino noturno, pois nós temos uma perda enorme de carga-horária, onde os alunos só podem utilizar a biblioteca até determinada hora. Aí como podemos conciliar teoria e prática sem condições para estruturar esse trabalho? Aí a gente fica mesmo só na teoria, mas o currículo é muito excludente, ele é uniforme. Quando estiver no profissional o aluno sofrerá limitações. É o que chamamos de exclusão dentro da exclusão. Aí o professor se torna muito conteudista (PDF 03)

os currículos são absolutamente hegemônicos, pois eles representam o sentido de olhar o mundo das pessoas que pensam e o consolidam. Há tempos venho observando a dinâmica dessa formação voltada para esse caráter. Você não observa alguns conteúdos voltados para a emancipação social. Quando observa, são apenas pontuais. Com a justificativa de consolidar competências, ele mantém o prisma positivista. Competências de verdade é você viabilizar espaço para o próximo, re-criando currículos que contemplem o maior número de segmentos sociais possível. Ele representa sim a hegemonia da sociedade, ou seja, as classes dominantes (PMR 04).

é claro que os currículos se apresentam como excludentes, mas já houveram momentos mais complicados acerca dos currículos. Antigamente a gente só podia trabalhar aquilo que era determinado pelo governo. Vejo que hoje a coisa é diferente. Não estou dizendo que conseguimos chegar onde queríamos, mas já há mudanças nisso tudo. A universidade já discute a causa dos negros, dos índios, dos homossexuais, dos quilombolas, enfim, entendo que já temos uma valorização nisso tudo. Agora a próxima etapa é ampliar mais o leque de possibilidades para a emancipação de todos, tanto aluno quanto nós, professores no desenvolvimento de nossas ações docentes. (PML 05).

Percebe-se que, exceto a fala do primeiro professor (PAC 01), os discursos dos demais docentes ganham conotação de críticas ao atual modelo de currículo que orienta a formação de professores. O referido professor, no início de sua fala, enfatiza que “não há como não excluir um determinado grupo ou segmento social no momento das discussões para elaboração de um plano de ensino ou projeto político pedagógico” (PAC 01).

Em nossa avaliação, as críticas anunciadas pelos outros professores se caracterizam como sendo o currículo originário de um “sistema excludente” (DUSSEL, 2004), que prioriza uma determinada classe social em detrimento de outras.

O outro professor (PML 05) nos revela em sua fala que atualmente os currículos se apresentam como excludentes, porém, já “houve momentos mais complicados acerca dos mesmos”. Enfatiza como causa positiva aos currículos a existência de discussões e debates voltados para os “negros, índios, homossexuais, quilombolas”, sem, no entanto, reconhecer que as bases para consolidação de uma outra “cultura curricular está justamente na construção coletiva, na participação popular, no sentido de encaminhar uma agenda subjetiva, que verdadeiramente possibilite um repensar crítico de mundo e de contexto” (CALDEIRA, 2007, 21).

Os professores (PJC 02 e PMR 04), a partir de suas falas, pautam suas análises dando ênfase ao atual currículo como resultado de um processo global, ou seja, produto de um sistema que determina a exclusão dos alunos socialmente desfavorecidos, se apresentando como “absolutamente hegemônicos, pois eles representam o sentido de olhar o mundo das pessoas que pensam e o consolidam” (PMR 04).

No entanto, um exemplo merece destaque: uma sessão de observação das aulas do professor (PMR 04) se deu em pleno período da greve dos professores da instituição. Notamos a ausência de uma análise crítica pelo professor em sua aula, com os alunos, acerca dos fatores que culminaram para ocorrência da Greve docente. De fato, houve comentários do tipo:

participei da última assembleia e observei que o movimento já está desgastado; as aulas logo reiniciarão e nós não iremos entrar em janeiro tendo de cumprir reposição de aulas. A greve é importante, mas quando é movimento de docentes e não com infiltração de pessoas de outros locais, de partidos políticos ou de organizações que não representam os professores, alunos e funcionários da universidade (PMR 04).

Em nossa avaliação, o caráter pedagógico, a partir da prática docente do professor pressupõe sempre uma ação política (FREIRE, 2000), com objetivo de formar para determinados fins de conscientização crítica pelos sujeitos.

Diante de tudo que foi dito, emerge a seguinte indagação: o que significaria, a partir da prática docente, uma educação a partir das vítimas? Que currículo se aproximaria de forma condizente com a ética da libertação em Dussel?

De acordo com Oliveira (2004, p. 117).

o ponto de partida da crítica (dusseliana) é a relação que se produz entre a negação da corporalidade expressa no sofrimento da vítima, de dominados (operários, índio, escravo africano ou explorado asiático do mundo colonial) e discriminados (mulheres, velhos, incapacitados, crianças de rua abandonadas, imigrantes, etc.), ou seja, a negação pela exclusão de toda comunidade de comunicação real possível e a tomada de consciência dessa negatividade, tendo-se como referência o reconhecimento da dignidade da vítima como Outro, que o sistema nega. (contribuição nossa).

As reflexões do discurso ético dusseliano nos conduzem ao debate sobre a concepção de currículo na perspectiva da práxis libertadora, de pensar a realidade e a forma de exclusão social que este (currículo) simbolicamente direciona, no decorrer da história, assim como a busca por uma educação pública de qualidade em seu próprio espaço de vivência, pelas vítimas e com as vítimas.

Portanto, o desafio que se coloca aos professores, alunos e pesquisadores da área da educação é justamente compreender os fundamentos da Ética da Libertação, favorecer a relação com o currículo, formal e/ou oculto, mas que viabilize o repensar da práxis docente, a partir do diálogo crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que a abordagem dusseliana apresenta melhores condições epistemológicas para compreensão e (re) encaminhamento das dinâmicas de estudo ora apresentado. Em Dussel (2007) podemos associar que no âmbito acadêmico, para que a prática ético-docente se efetive precisamos, necessariamente, da participação crítica de todos os sujeitos da comunidade acadêmica – professores, alunos, funcionários, coordenação, administração – que compõem os “Outros” desconhecidos na tradição docente eurocêntrica, vítimas de práticas curriculares descomprometidas com pleno direito de manutenção plena vida.

A análise da observação realizada recomenda que prática dos professores do Curso de Pedagogia não pode se resumir tão somente em momentos de leitura de conteúdos difusos da realidade dos alunos, sujeitos históricos (FREIRE, 1979) ou de diálogos que não corresponda uma visão crítica de mundo, de conjuntura social, educacional e política.

Por outro lado, a questão ética a partir contexto curricular contemporâneo pode ser traduzida como a constante tensão entre a perspectiva educacional ontológica e a discussão no campo da prática docente concreta.

É necessário que haja uma compreensão, pelos docentes, sobre as questões que possibilitam identificar os desafios na construção das diferenças, não só no nível coletivo, mas também no individual, o que implica em defrontar-se com dilemas, impasses e limites das subjetividades. O currículo ético libertador certamente envolve sentimentos e pensamentos distintos, incluindo as dimensões políticas do *nós*, o que possibilita a existência de contradições.

Por fim, os resultados deste estudo não se constituem como conclusivos, nem tampouco objetivam obter respostas definitivas nem totalizantes, mas passíveis de questionamentos e reinterpretações. Consideramos que este trabalho pode fomentar ações reflexivas que busquem redefinir as práticas docentes, em (maiores) perspectivas críticas, libertadoras, populares, pois “cada volta é um (re) começo”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L.B.L, **Habermas e a Ética do Discurso**, Ética e Filosofia, Departamento de Filosofia da UERJ, pp. 01-09 (s/d);
- ARAÚJO, J.C. De Souza. **Ética e profissão docente no século XVI**. História da Educação. 6ª Ed (2012). Pelotas, Set. pp. 39-65;
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Os Pensadores. Vol. IV. São Paulo: abril, 1973;
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977;
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus, 1996.
- CAPUTO, Estela Guedes, **Sobre Entrevistas**. Teoria, prática e experiências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006;
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, ano 2000, pág. 170-172;
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007;

ESTRELA, Maria Teresa; MARQUES, Joana.; ALVES, Francisco Cordeiro; FEIO, Mariana. **Formação ético-deontológica de professores do ensino superior – subsídios para um debate.** Pesquisa publicada na SÍSIFO - Revista de Ciências da Educação. pt nº 07, Set /Dez-2008;

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** (9ª ed.). São Paulo; Olho D'água, 1998

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2001;

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2000;

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986;

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Ética: de Platão a Foucault.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2007;

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** – 7ª Ed, São Paulo: Atlas, 2011;

MELLO, F. T. **Pressupostos Fundamentais da Intersubjetividades na Ética do Discurso de Habermas.** 2007. 116p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Ceará;

MONTEIRO, Agostinho dos Reis Monteiro, **Educação e Deontologia**, Lisboa: Escolar Editora, 2004;

MONTEIRO, Albene Lis.; CUNHA, Emmanuel Ribeiro.; SÁ, Pedro Franco de.;MORAES, Lainy Bezerra. **Ética: o que pensam os profissionais da educação sobre a questão?** Pesquisa publicada no XVIII Colóquio da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação, 2010;

MOREIRA, A . F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995;

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates** / Ivanilde Apoluceno de Oliveira. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006;

_____. **Saberes, Imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social** / Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004;

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia**, Universidade do Estado do Pará, Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2006, Belém/PA, 127 pg;

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004;

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008;

_____, **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010;

_____, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** – São Paulo: Cortez, 2011;

SEVERINO, Antônio Joaquim. Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão** – São Paulo: Cortez, 2011;

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. – 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002;

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975;

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, J.C.S; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Ética e profissionalização docente**. *Revista de Educação PUC-CAMPINAS*. Campinas, n.22, p. 41-55, junho 2008

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA AMAZÔNICA - ANANINDEUA/PA

Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra
cristianne.giselle@gmail.com
UEPA/FAPESPA

RESUMO: Trabalhar formação continuada de docentes da educação básica para uso de Tecnologias Digitais (TD) me permitiu compreender a dinâmica de ações formativas feitas nas escolas públicas estaduais. Selecionei a Escola Amazônica como uma das poucas onde a maioria docente participou de cursos do Núcleo de Tecnologia Educacional de Ananindeua (NTE). Fenômeno este instigante por ser avesso ao que ocorria em outras escolas. Foram 10 os docentes participantes da pesquisa. O objetivo geral foi compreender significados atribuídos por eles aos cursos de formação do NTE sobre uso das TD. Os objetivos específicos foram compreender significados do uso das TD no processo de ensinar e aprender; analisar como os significados atribuídos aos cursos favorecem o desenvolvimento profissional; analisar se os processos de formação vividos na escola favorecem o uso das TD na prática docente. A análise do material das entrevistas semiestruturadas foi qualitativa, por meio de técnicas da Análise de Conteúdos. Os resultados mostraram que há muitas dificuldades no uso das TD quanto ao domínio das mesmas e às condições de trabalho. Porém, os processos formativos vêm diminuindo barreiras nesse uso ao notarem melhorias no processo de ensinar e aprender e ao perceberem seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Formação Continuada. TD. Significados.

INTRODUÇÃO

O século XXI se caracteriza como um tempo de constantes transformações nas ciências como um todo, mas, principalmente, no âmbito sociocultural, a exemplo dos avançados aparatos de transmissão de informação. As formas de comunicar evoluíram de modo espantoso, se comparadas a práticas similares em sociedades de séculos passados. A difusão da informação, nesse século, caracteriza-se pela rapidez com que se propaga. Logo, novos desafios surgiram para os diversos setores sociais, dentre os quais, a educação.

Nesse cenário, a volubilidade de informação se espraia pelos mais variados meios de comunicação, os quais, neste trabalho, denomino de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação²⁶⁶ – TDIC ou simplesmente Tecnologias Digitais – TD (ALMEIDA e

²⁶⁶ Considero o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de maior abrangência e mais atual em relação ao termo anterior, referenciado como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Para Almeida e Valente (2012), as TDIC são originadas na convergência das novas mídias, a exemplo do celular, que reúne diversas mídias em um mesmo aparato tecnológico. Segundo Belloni (2001), essas tecnologias são resultado de uma fusão de grandes vertentes técnicas: as tecnologias de informação, anteriormente referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, que reúnem as telecomunicações e as mídias

VALENTE, 2012; SCHLLEMMER, 2013; VALENTE, 2013), por serem estas mais utilizadas na formação continuada docente realizada pelo núcleo de tecnologias em que trabalho.

A sociedade da informação (MORAN, 2000; SAVIANI, 2011; SCHAFF, 1992) ou sociedade tecnológica (ALONSO, 2013; KENSKI, 2014) é assídua usuária das tecnologias digitais, ávida pelas mais avançadas novidades. O contexto cibercultural²⁶⁷ que permeia a atual sociedade traz em seu bojo a abertura para uma aprendizagem mais participativa a partir das TDIC. Entretanto, ainda é um dos desafios macro que se abre no campo educacional nas formas de aprender e, mais fortemente, nas de ensinar.

Todo o avanço tecnológico que presenciamos na sociedade ainda está em um lento processo de articulação com o ensino. O desafio em ser professor cresce em função dos estudantes que nasceram na era das TDIC, que transitam com desenvoltura pelas diversas mídias e habitam o ciberespaço.

Trago em pauta possibilidades que permeiam processos formativos continuados do professor como uma das fontes de seu desenvolvimento profissional de modo permanente sob a égide da prática reflexiva. A relação do professor com suas crenças, seus valores, seu estilo de vida, porém, levam-no a se encontrar em tempos diferentes com seu desenvolvimento profissional, ou seja, os resultados desses processos nem sempre são notados em curto prazo (GARCIA, 1999).

Fruto de um trabalho dissertativo construído ao longo de intensos estudos no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, defendido em dezembro de 2015, este artigo tem a finalidade de apresentar pontos principais da pesquisa ora desenvolvida.

A importância pessoal deste trabalho advém da trajetória de onde vim²⁶⁸, a qual me ajuda a compreender a realidade de outros professores. Em meio a esta caminhada pessoal e

eletrônicas e, acrescento, as digitais, tais como televisão, rádio, câmera digital, celular, *tablet*, computador, *softwares* etc.

²⁶⁷ Cibercultura implica em modo de vida, comportamento absorvido por meio do cotidiano e marcado pelas tecnologias e mídias que mediam a informação e a comunicação em rede. Para um estudo mais aprofundado, queira consultar a obra *Cibercultura* (LÉVY, 1999).

²⁶⁸ Construo-me professora de inglês desde 2006, e da educação básica pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) desde 2008. Mediante curso de Especialização em Tecnologias na Educação (PUC-RJ), oportunizado pela referida Secretaria, passei a compor a equipe de professores-formadores do NTE Ananindeua desde 2011. A essência do trabalho desenvolvido no Núcleo, dentre outras ações, pauta-se na formação continuada de professores para o uso das TDIC com o intuito de disseminar práticas pedagógicas com proposta inovadora.

profissional, passei a avistar possibilidades coletivas avante a uma educação mais emancipadora, significativa em meio aos desafios.

Assim, fui levada a repensar as inúmeras idas e vindas como formadora às escolas com professores em continuada formação. E em meio a toda essa explosão de reflexões, ocorreu-me uma problemática: havia um pequeno número de escolas em cuja maioria dos professores demonstrava regularidade e interesse na participação em cursos ofertados pelo Núcleo para integração das TD ao ensino. Passei, pois, a dedicar esforços que me levassem a um aprofundamento teórico e empírico para compreender o fenômeno em uma dessas escolas, que, para fins de preservação do anonimato dos participantes, chamo de Escola Amazônica.

Em prol de compreender melhor a complexidade que integra e constitui o objeto de pesquisa, cheguei à seguinte questão-problema: Que significados são produzidos pelos professores da Escola Amazônica de Ananindeua/PA, a partir da formação continuada proporcionada pelo NTE?

Nesse viés, o objetivo geral da pesquisa foi compreender significados atribuídos por professores da educação básica aos cursos de formação continuada do NTE acerca do uso das TDIC ao refletirem sobre suas experiências formativas.

Os objetivos específicos definidos foram: compreender os significados atribuídos pelos professores ao uso das TDIC no processo ensino-aprendizagem; analisar como os significados atribuídos pelos professores acerca dos cursos de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional docente; analisar se os processos de formação continuada vividos pelos professores na Escola Amazônica contribuem para o uso das TDIC na sua prática docente.

LEVANTAMENTOS ACERCA DA TEMÁTICA

Muitas são as experiências difundidas com interação didática satisfatória constatadas nas literaturas, em minha prática docente²⁶⁹ e nas dos participantes deste trabalho, embora não acompanhem na mesma proporção a rapidez do desenvolvimento tecnológico.

Em busca de compreender o panorama de investigações que cobrem a temática e destacar a relevância deste trabalho para o Brasil, a partir na região Norte, Estado do Pará,

²⁶⁹ Compreendo prática docente como Tardif (2014, p.53), que a define como uma atividade de mobilização de saberes pedagógicos, como um processo de aprendizagem no qual os professores “retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes”. Validada nas ações didáticas cotidianas inerentes à sala de aula, refiro-me à prática docente também como prática pedagógica, ou mesmo como prática.

senti a necessidade de realizar o levantamento de produções científicas por meio da leitura de títulos e resumos de trabalhos, disponíveis em meio digital. Tenho clareza de que estão sendo realizados pesquisas e trabalhos diversos no campo das tecnologias digitais na educação em universidades afora. Entretanto, enfatizo que a pesquisa se restringiu à temática “formação continuada docente para o uso pedagógico de TDIC”, cujos estudos ainda são poucos, ao olharmos para a realidade de nossa região.

Foram consideradas as apresentações de trabalhos nos Grupos de Trabalho (GT) das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujos eventos são dos mais relevantes na grande área da educação; os trabalhos que integram o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ²⁷⁰ (CAPES), com produções dos programas de pós-graduação de várias universidades do País, no que se refere a teses e dissertações; e o banco de dados do *site* Pesquisa Científica do Brasil – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: conhecimento e reconhecimento²⁷¹ (BDTD). Além disso, optei por buscar teses e dissertações nos bancos de dados *online* das próprias universidades localizadas em nosso Estado com programas de pós-graduação em educação.

Delimitei o levantamento de trabalhos produzidos nos GT da ANPED entre as reuniões 23^a e 36^a, nos anos 2000 até 2013. A necessidade deste recorte se dá porque é a partir dos anos 2000 que temos um número maior de investigações sobre a formação continuada docente para o uso das novas tecnologias, atualmente conhecidas como TDIC, consideradas as produções nas demais regiões brasileiras. Procurei levantar trabalhos no GT 8 [Formação de Professores] e no GT 16 [Educação e Comunicação], dada a peculiaridade da temática deste estudo. Nos anos de 2008 e 2010, assim como em anos anteriores a 2007, não foram encontrados trabalhos inscritos nos GT que produzem com a temática em questão.

Os trabalhos encontrados representam produções científicas de instituições de educação superior localizadas principalmente na região Sudeste do Brasil com onze ocorrências, contra apenas três ocorrências de trabalhos advindos do Sul e duas ocorrências de trabalhos advindos das regiões Centro-Oeste e Nordeste, como mostra a tabela a seguir:

²⁷⁰ Banco de Teses – CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

²⁷¹ Pesquisa Científica do Brasil – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: conhecimento e reconhecimento. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

Tabela 1 – ANPED: Formação Continuada Docente para Uso Pedagógico de TDIC

ANO	REGIÃO	NÚMERO DE TRABALHOS
2007; 2009; 2011; 2012; 2013	Sudeste	11
2009; 2012	Sul	03
2007; 2013	Centro-Oeste	02
2011; 2012	Nordeste	02

Fonte: Sistematizado nesta pesquisa a partir das páginas de eventos da ANPED.

O fato de a região Norte não aparecer no demonstrativo da Tabela 1 pode ser atribuído à não inscrição de trabalhos da região Norte no GT referência na temática, o que reforça ainda mais a relevância desta pesquisa como contribuição a outros estudos em meio à comunidade acadêmico-científica.

O mapeamento de produções científicas *stricto sensu* feito no Banco de Teses CAPES não se mostrou suficiente para fins deste estudo, pois a máquina de busca do *site* trouxe apenas trabalhos produzidos em 2011, em sua maioria, e alguns em 2012. Em prol de ampliar a pesquisa, decidi examinar o banco de trabalhos da BDTD, de gerência do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), cujo número de instituições de ensino superior inscritas era maior. Utilizei a expressão “formação de professor para uso das tecnologias” como descritor em ambos os bancos de dados pesquisados, a fim de equiparar a busca. Na base de dados CAPES, surgiram 230 trabalhos, e, na base de dados da BDTD, 500 trabalhos, os quais precisaram ser ainda mais refinados.

Essa busca refinada me trouxe trabalhos na temática e contexto desejados em ambos os bancos de dados, CAPES e BDTD. Porém, a maioria se encontrava na BDTD, sendo os mais antigos com publicação datada de 2003, e os mais recentes, de 2015. Contudo, a maior intercorrência de trabalhos foi nos anos de 2011 e 2012, com 30 e 24 publicações entre teses e dissertações, respectivamente, seguida dos anos de 2014 e 2013, com nove e oito trabalhos, respectivamente. Dentre as teses, o maior número de produções ocorreu em 2011, com cinco teses publicadas, e em 2012 e 2014, ambos com quatro teses no total. Ao todo, foram localizados 96 trabalhos que continham a temática em estudo, dentre os quais 19 teses e 77 dissertações, sendo quatro dissertações de mestrados profissionais, nas diversas regiões do Brasil.

Realizei outros levantamentos acerca da referida temática nos *sites* das três universidades com programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Estado do Pará. As instituições são Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará

(UFPA) e Universidade da Amazônia (UNAMA). Porém, encontrei uma ínfima quantidade de trabalhos realizados na temática em estudo.

Na UEPA, encontrei três dissertações dentro da temática deste estudo, sendo uma em 2012²⁷², outra em 2013²⁷³ e mais uma em 2014²⁷⁴, sendo que esta última tem como foco o ensino superior. Outros dois trabalhos que envolvem estudos sobre tecnologias digitais foram encontrados, porém relacionados a aspectos diversos, como saúde nutricional infantil e formação inicial docente.

Quanto à UFPA, nada encontrei nas teses e dissertações. Da mesma forma, na UNAMA, nem um registro foi localizado dentre os trabalhos. Embora a UEPA tenha saído na frente com pesquisas nesta temática, incentivadas por alguns poucos professores do PPGED, linha de pesquisa Formação de Professores, não coordena projetos de pesquisa pelo referido programa que envolvam as TDIC. Da mesma forma, ao consultar os *sites* dos programas de pós-graduação em educação das demais instituições, não encontrei registros de projetos de pesquisa neste sentido coordenados por essas universidades paraenses.

Por outro lado, percebo uma projeção de estudos em nível nacional sobre formação inicial e uso das TDIC, que possivelmente vem a ocorrer por causa da inclusão de disciplinas nesta temática em matrizes curriculares das universidades. Tal projeção gera esperança por dias melhores nos processos de ensinar e aprender frente às novas formas de mediar saberes na sociedade tecnológica.

Destarte, a pertinência desta pesquisa se pauta na atualidade e no enriquecimento do tema, sendo relevante em termos científicos por reunir reflexões sobre esse possível campo que desponta, dada a carência de trabalhos deste teor na realidade paraense. Ademais, intento que contribua como subsídio para outros debates sobre melhoria do trabalho de formação continuada docente, implementação de mais ações nas políticas públicas nessa temática e busca de novos horizontes para uso das TDIC no contexto educacional.

CAMINHO METODOLÓGICO

²⁷² Ver GOMES, Maria Rosilene Maués. **Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

²⁷³ SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos: o ensino personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

²⁷⁴ GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. **Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

Acerca da discussão sobre formação continuada na escola, no âmbito do desenvolvimento profissional, em que o professor deve se assumir agente social, colaborador e crítico-reflexivo no contexto da complexidade, autores como Imbernón (2009, 2011), García (1999), Nóvoa (1992), Veiga (2014), Nunes e Monteiro (2007), Sacristán (1999) e Morin (2011) suscitam debates que subsidiaram a interpretação do material empírico.

Além dessas fontes, pautei-me em apreciações teóricas na perspectiva do uso das TDIC no processo educativo tecidas por Almeida (2000; 2005), Valente (2013), Schillemmer (2013), sob a perspectiva da formação reflexiva do professor (ZEICHNER, 1993). Ressalto que alguns dos autores citados, em alguns momentos, discutem acerca da temática como um todo, o que enriquece a constituição do objeto de pesquisa.

O percurso teórico-metodológico se pautou na abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2013), em que priorizei a pesquisa explicativa à medida que busquei identificar no lócus natural do fenômeno educativo elementos que contribuíssem para sua ocorrência a partir das vozes dos participantes, ao elucidarem suas experiências formativas vividas.

Assumi a Análise de Conteúdo para tratamento do material empírico, segundo Franco (2005) e Oliveira e Mota Neto (2011). Este tipo de análise consiste em um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos de categorização e possibilita “a identificação do conteúdo manifesto ou oculto, o que está nas entrelinhas” (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p.170), segundo os contextos em que cada mensagem ou conteúdo foi comunicado. A decisão por este método é justificada por possibilitar a identificação de manifestações sociais, emocionais e valorativas relacionadas ao contexto dos participantes, o qual é requisito imprescindível.

Ao externar seus pensamentos, os participantes revelam de seu interior como se sentem, reagem ou se colocam em relação às suas experiências vividas no contexto da formação continuada. Nesses termos, os princípios da abordagem fenomenológica são evocados, pois a experiência como foco de reflexão abre o momento de tomar consciência do vivenciado.

Desse modo, o marco inicial da pesquisa ocorreu por meio do contato reestabelecido com um dos professores do laboratório de informática da escola em estudo. Uso o termo “reestabelecido” porque costumo dialogar com os professores do laboratório com o fim de auxiliar em suas ações pedagógicas relativas às TDIC, tendo em vista que a escola faz parte da jurisdição de atendimento do NTE em que trabalho. Após me certificar de que foram 11

professores que mais participaram dos sete cursos de formação continuada para uso das TDIC realizados pelo NTE, com o auxílio do professor do laboratório, consegui contatar dez deles pessoalmente. O critério de seleção era ter participado de, pelo menos, três desses cursos. Ao todo, 21 professores participaram de cursos do NTE. Eu mesma fui uma das professoras formadoras na Escola ao ministrar o curso Introdução à Educação Digital para os professores.

Nessa etapa, defini codinomes para me referir a cada professor no decorrer da dissertação, os quais lembram pássaros da Amazônia. Porém, neste artigo trouxe a síntese de somente alguns professores.

Para obter o material empírico, utilizei a técnica da entrevista narrativa semiestruturada (SZYMANSKI, 2004) para compreender os significados atribuídos pelos professores às experiências formativas vividas nos cursos, assim como os aspectos que circunscrevem tais ações e impulsionam a contínua participação desses professores nos cursos.

Ao fazer a opção pela Escola Amazônica com o contexto a ser investigado, considerei que deveria possuir laboratório de informática em pleno funcionamento; ter recebido um considerável número de cursos de formação do NTE desde que foi inaugurado seu laboratório; e ter um considerável número de professores que participam ativa e regularmente dos cursos de formação continuada para o uso pedagógico das TDIC. Assim, a Escola Amazônica atendeu aos critérios pela quantidade de professores em formação – mais da metade do número de docentes do quadro – e pela quantidade de cursos solicitados e realizados em seu espaço.

Aos poucos, sentidos e significados foram emergindo das interpretações, o que me possibilitou a organização em três eixos temáticos de discussão: 1) significados sobre o uso das TDIC na escola; 2) significados sobre as experiências formativas vividas na escola; e 3) significados sobre o uso das TDIC na prática docente.

SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES

As ocorrências sobre condições de trabalho se referem à pouca infraestrutura na escola, seja física, seja pedagógica. A escola possui um espaço muito pequeno para realização de suas atividades e, embora com uma gama de equipamentos tecnológicos, muitos estão danificados.

Destaco as reflexões de alguns professores, como Curió e Pardal, que trazem um pouco de como percebem essa realidade das TDIC em sua escola.

O depoimento do professor Curió demonstra o desejo de modificar sua prática, mas o curto tempo para organizar os equipamentos parece um dos impeditivos para utilizar os recursos digitais na sala de aula. O professor esclarece que entra em cada turma apenas uma vez por semana para ministrar duas aulas de 45 minutos e expressa dificuldades não apenas de uso do laboratório de informática, mas também de trabalhar na sala de aula com as TDIC. Kenski (2014) discute a questão do tempo como algo que vem se tornando cada vez mais complexo e diminuto à realização de tarefas pelo aumento de responsabilidades demandadas pela era das tecnologias. Por outro lado, o domínio das TDIC permite a otimização das tarefas.

Essa dificuldade, também reportada pelo professor Pardal, leva-os a admitir que pouco inserem no planejamento das aulas o uso das TDIC. Ressaltam, ainda, a ideia de a escola não estar preparada para as mudanças, o que ocasiona, muitas vezes, isolamento, apatia, desinteresse, posição defensiva por parte dos professores frente às divergências da modernidade chegadas à escola (CAVACO, 1999).

No entanto, no decorrer da entrevista, percebi que a dificuldade está relacionada muito mais ao receio por não dominarem as TDIC, o que os faz, talvez, estar engajados com frequência nos cursos de formação para este fim. Percebi em Curió, entretanto, um incômodo ou certa resistência sobre precisar começar a mudar a prática por ele estabelecida.

Notei, ainda, que Curió se sente cobrado por não utilizar mais as TDIC, ao se conscientizar de que elas estão na escola e que outros professores vêm usando mais do que ele. Ao mesmo tempo, deixa transparecer a visão tecnicista historicamente construída da aula como transmissão de conhecimento, ao se referir ao *software Power Point* para ilustrar suas aulas. Em outras palavras, o professor demonstra uma visão superficial da importância das TDIC, o que realça o fato de ele precisar se aprofundar em compreender o uso, mas principalmente as possibilidades desse uso.

Isso mostra que os cursos de formação docente parecem ter maior possibilidade de favorecer a aprendizagem dos professores em determinadas condições e dentro de determinados limites, pois os docentes possuem crenças e teorias sobre suas atividades, e essas não se modificam com a simples participação em cursos de formação.

Chaib (2002) enfatiza a sua preocupação com a aversão por parte dos professores diante das mudanças necessárias e impostas pela evolução tecnológica. Para o autor, muitos professores ainda estão arraigados à concepção tradicional de transmissão do conhecimento.

Chama-me atenção o fato de que todos os professores realizam ou realizaram atividades com o uso de TDIC, conforme relatos deles mesmos, do professor de laboratório e registros em livro de ocorrências do referido espaço da escola, uns com menos frequência do que outros, salvo o professor João-de-Barro, que ora trato como um caso de resistência.

Sobre a reflexão elaborada pelo professor Pardal, suas ideias encontram as de Curió. Ambos parecem ter construído o significado de que a escola ainda não está preparada para as TDIC, o que remete a uma realidade dotada de contradições: o esforço dos professores em aprender a utilizar as tecnologias digitais entra em colapso com a realidade da escola, que, mesmo proporcionando cursos de formação, ainda não se fez espaço transformado, em que as pessoas que exercem seu trabalho na atividade-meio não reconhecem a importância de seu apoio à atividade-fim.

Os professores Pardal e Primavera relatam condições como empecilho a um planejamento com as TDIC, ao relacionar com o que aprendem nos cursos de formação. Porém, os depoimentos demonstram que os cursos de formação continuada em TDIC parecem vir provocando reflexões acerca da prática docente que realizam cotidianamente. As aulas com o uso das tecnologias digitais instigam a um planejamento elaborado de forma que atenda aos objetivos de ensino e aprendizagem (NÓVOA, 1992).

CAMINHOS POSSÍVEIS À MUDANÇA

Os elementos que favorecem a participação dos professores sujeitos deste trabalho nos cursos de formação continuada do NTE são revelados de modo gradativo em diversos momentos por eles manifestados. Instigados sobre as razões que os fazem permanecer participando dos cursos de formação, já que não há obrigação nem remuneração como contrapartida, apesar do cenário de dificuldades, trazem significados diferentes.

Sabiá acredita que o mundo digital contribui para tornar obsoletas as formas de ensinar e de aprender a partir da desmotivação que seus educandos deixam transparecer. Esse é um sinal de que o professor se preocupa em estar conectado com seus educandos e se engaja no processo de melhoria do seu próprio trabalho (IMBERNÓN, 2011).

As experiências formativas do professor Cardeal se interpuseram com as experiências de suas aulas junto aos estudantes à medida que se colocou como aprendiz. Compartilha, ainda, com os significados construídos por Sabiá e se vê como agente fomentador de mudanças ao se perceber na sociedade do conhecimento:

Primeiro pelo interesse na tecnologia; depois, por saber que iria melhorar minha aula. Fui em frente, depois que percebi mesmo que aquilo estava provocando algo de bom, estava me fazendo melhorar, de fato, estava fazendo o aluno se interessar mais. Assim, quando vieram os outros [curso], eu continuei fazendo.

Ao sentir que está obtendo respostas à maioria dos estímulos que provoca nos estudantes, o professor faz-se mais autônomo, mais reflexivo acerca do próprio eu. Assumida essa atitude, o professor acaba por colaborar com sua autoformação.

A chegada de novos equipamentos tecnológicos à escola se mostra atraente ao implicar novidade, possíveis melhorias nas condições de trabalho, e até o sentimento de ter sido lembrado na figura da escola. Quanto às novidades que parecem úteis, desde que não impliquem tantas mudanças, comumente agradam com facilidade, como ora referi. Porém, presumo que, quando aparentemente muito complexas, podem provocar aversão ou o desejo de conhecer mais, ainda que haja o receio ao novo.

Sobre a ideia que possuem da formação continuada, o professor Canário ao associar desenvolvimento profissional e pessoal, pois acredita que “a formação continuada representa adquirir conhecimento, aperfeiçoar-se na sua área para usar no dia a dia com os alunos e na sua vida cotidiana”.

Andorinha, que remete seus pensamentos aos momentos de formação continuada na escola manifesta os momentos formativos como propiciadores de trocas de saberes entre pares sobre a sala de aula e o que podem fazer para melhorar a forma de trabalhar. Tais momentos parecem incitar à interdisciplinaridade e à tomada de decisões democráticas, isto é, à colaboração como princípios a partir da interação sobre as experiências realizadas em sala de aula, além da oportunidade de conhecer possibilidades de uso das TDIC.

A interação entre professores contribui para formar vínculos afetivos e unidade colaborativa. Sobre isso, Imbernón (2009, p.102) utiliza o conceito de “geografias emocionais” como formas de aproximação ou distanciamento emocional e que podem ser preponderantes para que se estabeleça um trabalho coletivo e colaborativo no espaço escolar e

devem ser suplantadas nos cursos de formação. É preciso compreender que o aprendizado se dá na coletividade, pois é onde as ações de aprendizagem se refletem (MORIN, 2011).

Inspiro-me em Nóvoa (1992) para afirmar que os espaços de partilha de saberes aliada à troca de experiências contribuem para a consolidação da formação mútua em que os professores se tornam formadores e são formados, de maneira simultânea. Isso me leva a pensar que não há um simples consumo de novos conhecimentos durante a realização dos cursos, mas um engajamento profícuo e significativo para Andorinha.

Andorinha destaca, ainda, que os temas trabalhados nos cursos atenderam às suas expectativas por terem suscitado debates acerca da realidade da sala de aula, ao associar ao fato de a maioria dos estudantes utilizar as TDIC em seus celulares. Essa reflexão comprova que a inclusão tecnológica vem acontecendo, também, nas escolas públicas.

Quanto ao professor Uirapuru, ao se manifestar, mostrou certa habilidade no uso de tecnologias digitais diversas. Por este motivo, seu trabalho foi assertivo e parece ter envolvido bastante os estudantes de forma significativa. Ele evidencia, assim como Primavera, que a maioria dos estudantes possui celular, embora muitos ainda não possuam computador.

Os significados construídos pelos professores a respeito do papel político que possuem para os estudantes, e do papel que possui a formação continuada para eles se imprimem na produção de sentidos, à medida que percebem a incompletude de si mesmos, do saber e do próprio desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Conhecer os percalços que marcam as vidas desses professores dentro dos muros da referida instituição e o que os incentiva a continuar sua formação profissional de modo permanente representou uma complexa contradição traduzida em sentidos determinados pelos significados construídos.

Nesta análise, compreendi que as resistências à formação continuada para o uso das TDIC, assim como ao próprio uso, existem entre a maior parte dos participantes e estão ligadas, principalmente, às condições de trabalho dos contextos institucionais delineados e à cultura fincada no paradigma tradicional de educação com que foram formados esses professores. Entretanto, tais resistências não pareceram determinantes para desmobilizar esses professores.

Apesar de as dificuldades cooperarem com a lógica de limitar o desenvolvimento profissional, quando o professor é consciente do seu compromisso social nas dimensões ética, política e estética; considera a realidade dos estudantes; percebe a pertinência da formação ao avaliar as próprias necessidades formativas com as da escola e compele-se a um engajamento dos processos formativos que lhe é oportunizado, alcança postura crítico-reflexiva.

Os significados mostraram que os professores compreendem a necessidade da mudança educativa ao lançar mão do que observam na sala de aula e das possibilidades de novas práticas conhecidas nos cursos de formação continuada do NTE. Os que narraram suas experiências demonstram entusiasmo ao constatar o próprio potencial em realizar inovações com o uso das TDIC, o que os faz notar que suas competências vêm se desenvolvendo por meio dos cursos. Ao mesmo tempo, suas manifestações valorizam as ações formativas continuadas como uma das fontes de desenvolvimento profissional à medida que constroem conhecimentos e conseguem associá-los à prática docente.

Minhas conclusões, a partir das vozes dos professores, levam-me a ver como diferencial desta articulação a relação interpessoal estabelecida pelos professores do laboratório de informática com a escola como um todo e, especialmente, com os professores da sala de aula. Os significados remetem ao sentimento de apoio, sem serem obrigados, para que se desenvolvam profissionalmente e passem a utilizar as TDIC em suas práticas.

Compreendi que, mesmo com os problemas de ordem política, administrativa e pedagógica, é possível o engajamento em novas propostas de formação, desde que legítimas, ao envolver não apenas o professor profissional, mas a pessoa professor, propostas que apontem, principalmente, caminhos possíveis à mudança, à melhoria e alcance de novas posturas.

Estar envolvido em uma gama de cursos de formação continuada parece demonstrar a ânsia dos professores participantes em se perceberem ou se fazerem perceber versáteis, em prol da autovalorização como pessoas, mas também como profissionais. Parece pairar um sentimento de busca pelo respeito, pela dignidade e pelo reconhecimento do trabalho e da pessoa professor.

Para que as TDIC tragam benefícios significativos à educação, a formação docente precisa estar fundamentada em um paradigma educacional que centralize o processo ensino-aprendizagem indissociavelmente, que promova a construção ao invés da transmissão, que possibilite ao educando engajar-se na construção do seu próprio saber e no desenvolvimento

de si mesmo enquanto cidadão crítico, tal qual o fazem seus professores, alguns dos quais participaram deste trabalho.

Repensar a escola e a preparação dos professores para uma atuação competente por meio de uma perspectiva transformadora com o uso das TDIC na educação implica repensar o desenvolvimento profissional, envolver os professores em debates sobre a implementação e a utilização das TD no processo ensino-aprendizagem.

Por isso, instigo e insisto na necessária providência e na execução de políticas públicas educacionais que assegurem condições de trabalho necessárias coerentes com as demandas da sociedade do conhecimento. Nisso, incluem-se remunerações que possam dignificar a profissão docente dentro de uma jornada organizada concentrada em uma única escola. Não se faz educação só com professores, estudantes e algumas tecnologias. É preciso uma estrutura que conflua para o progresso profissional docente e, por conseguinte, da qualidade social da educação.

Nesse sentido, assumo que milito por uma educação emancipadora, democrática de fato, porque transformadora, à medida que me entrego à profissão de ensinar e aprender. E, dentre tantas lições e construções coletivas frente ao debate com diversas outras perspectivas, levo em minha bagagem talvez a mais significativa aprendizagem: a de ter aprendido no percurso deste trabalho que não basta apenas ser, é preciso aprender a ser, a conhecer, a fazer, a viver juntos e, principalmente, a reinventar a docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **ProInfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000. (Série de Estudos Educação a Distância, v. 1)

_____. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. **Boletim do Salto para o Futuro**: Série Integração de Tecnologias, Linguagens e Representações. Brasília: MEC, SEED, 2005. Disponível em: <
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____; VALENTE, J.A. Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.3, p.57-82, set/dez. 2012.

ALONSO, K. M. O PNE e as tecnologias da informação e comunicação: mal-entendidos e reducionismo. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. e; [et al.] (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013. p.145-154.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do Nosso Tempo)

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.155-191. (Coleção Ciências da Educação)

CHAIB, M. Franskstein na sala de aula: as representações sociais docentes sobre informática. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 8, n. 8, p. 47-64, set. 2002. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/198>>. Acesso em: 28 ago, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da Nossa Época: v. 14).

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2014. (Papirus Educação).

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. (Trans).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MORAN, J. M. Educação Inovadora na Sociedade da Informação. In: **Reunião Anual da ANPED**. 23., 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/moran.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

NUNES, C. do S. C.; MONTEIRO, A. L. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTE, M. A. da S. (Org.). **Formação do pesquisador em educação**: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007. p.21-35.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p.180-179.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.63-92. (Coleção Ciências da Educação)

SAVIANI, D.. Analfabetismo no Brasil e no mundo. Entrevista concedida à revista TIC Educação, 10 set. 2010. In: SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.307-309.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense/UNESP, 1992.

SCHLLEMMER, E. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, B. A.; JÚNIOR, C. A. da S.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. da G. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p.109-136.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. cap. 1, p.9-59.

VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Sinop: UNEMAT, jul. 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/v-semi-infoedu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2015.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2014. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS/AMAZONAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jediã Ferreira Lima²⁷⁵
jedylima@hotmail.com
SEMED/MANAUS

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa as principais abordagens e concepções a respeito de formação de professores e a educação inclusiva. Destaca a necessidade da promoção de formação inicial e continuada que demande reflexões a respeito das práticas pedagógicas propostas, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas a fim de que se construa uma escola que tenha como princípios básicos a inclusão. E nessa perspectiva, os dados apresentados são referentes a uma análise e interpretação de resultados obtidos através de uma pesquisa qualitativa concluída, que se realizou com o intuito de investigar e averiguar as abordagens teóricas e práticas de professores formadores e de professores alfabetizadores, analisando se a formação inicial e as formações continuadas têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida no contexto da educação inclusiva. O lócus da investigação são um Centro de Formação Continuada e um Programa de Alfabetização do Adulto e do Idoso da rede pública de ensino de Manaus/Amazonas. Os sujeitos selecionados são trinta e quatro professores formadores e professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Manaus/Amazonas.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo surgiu em virtude da sua relevância e importância no panorama atual do contexto educacional. Nesse sentido, pretende-se possibilitar uma reflexão acerca de processos formativos e da educação inclusiva, e partindo dessa reflexão estabelecer uma discussão sobre os saberes inerentes às ações e práticas dos professores, pautada nas concepções e princípios da inclusão escolar.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo investigar e averiguar as abordagens teóricas e práticas de professores formadores e de professores alfabetizadores, analisando se a formação inicial e as formações continuadas têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida no contexto da educação inclusiva.

Resgata-se inicialmente algumas concepções a respeito de formação de professores, ressaltando que urge a necessidade dessa formação ser pautada na reflexão-ação, pois partindo

²⁷⁵ Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Pedagoga e Professora da SEMED/Manaus, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

desse pressuposto a aprendizagem contribuirá para a reconstrução efetiva do saber de forma contínua e autônoma. O panorama atual do contexto educacional requer professores capazes de construir e reconstruir espaços educativos em que o ensino e a aprendizagem sejam vislumbrados para alunos que entram nas escolas munidos de conhecimentos prévios e histórias diferentes.

Com base no exposto, urge a necessidade da promoção de formação inicial e continuada de professores que demande reflexões a respeito das práticas pedagógicas propostas, bem como aquelas que serão consolidadas, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas a fim de que se construa uma escola que tenha como princípios básicos a inclusão.

Nessa perspectiva, compreende-se a educação como um direito de todos, implicando aceitação e valorização de todas as diferenças presentes nos contextos educativos e constatando-se que os princípios da educação inclusiva são pautados em uma educação de qualidade e igualitária, a qual perpassa pela dialogicidade e heterogeneidade nos contextos educativos.

É imperativo destacar, que serão apresentados dados referentes a uma pesquisa concluída, a qual foi realizada através de pesquisa de campo qualitativa. O lócus da investigação são um Centro de Formação Continuada e um Programa de Alfabetização do Adulto e do Idoso da rede pública de ensino de Manaus/Amazonas. Os sujeitos selecionados são trinta e quatro professores formadores e professores alfabetizadores. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário com questões fechadas e abertas.

Formação de professores: possibilidades para o diálogo entre a teoria e a prática

Falar sobre a formação de professores implica fomentar questionamentos a respeito dos cursos de graduação ofertados atualmente, pois eles apresentam defasagens relacionadas ao preparo do professor que atua na Educação Básica, sendo que essas defasagens se evidenciam na ausência de procedimentos teórico-metodológicos fundamentais para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem. É relevante destacar que durante o curso de graduação os professores têm uma formação ainda distante das reais necessidades do cotidiano educativo, posto que tal formação não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar. No decorrer da formação inicial, as bases teóricas são apresentadas de forma aligeirada e, no momento em que o

professor se desvincula da academia, ele não demonstra competência para valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e nem as possíveis diferenças presentes na sala de aula.

Desse modo, se o professor não se perceber como sujeito inacabado que necessita sempre buscar e agregar conhecimentos, compromete-se a possibilidade de estabelecer significados e relações com os alunos.

Um professor competente, portanto, constrói-se na utilização, no uso e na reflexão sobre sua prática. É fundamental que se reflita sobre a prática a partir da prática, numa constante ação-reflexão-ação sobre o seu fazer pedagógico, exercendo criticamente a capacidade de aprender [...] (CAMARGO, 2012, p.14).

Dessa forma, falar em reflexão sobre a prática docente, implica desenvolvimento da criticidade e entendimento das concepções que fundamentam tal prática, pois toda e qualquer ação é pautada pelas teorias que lhes servem de aporte.

Nesse sentido, essas concepções apresentam possibilidades inovadoras e diversificadas no que se refere ao ensino e a aprendizagem, implicando consolidação de novas abordagens e, conseqüentemente, o surgimento de outros vieses referentes à formação do professor. Estabelece-se assim, uma formação teórica, contínua e sólida, posto que, mediante a reflexão sobre o fazer em sala de aula, o professor pode se apropriar dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da ação educativa.

Nesse contexto, Pimenta (2010) ressalta que a teoria como cultura objetivada é fundamental na formação do professor, uma vez que possibilita ao sujeito a construção de pontos de vista diversificados e direcionados a uma ação contextualizada. Assim sendo, os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática, ressignificando-se e sendo ressignificados. A função da teoria é ofertar ao professor possibilidades de análise para entender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, a fim de realizar intervenções vislumbrando as transformações pertinentes. Dessa forma, a autora destaca que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que durante o processo de investigação ele possa refletir intencionalmente sobre essa prática, problematizando os resultados extraídos fundamentados pela teoria.

Ao discorrer sobre formação de professores, Ghedin (2010) pontua que é necessário que se efetive uma troca da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis implica um movimento de ação e reflexão, promovendo a inseparabilidade entre teoria e prática, posto que elas são processos indissociáveis. Evidencia que a ruptura entre a teoria e a prática perpassa pela negação da identidade humana, implicando alienação. Enfatiza

também que a pior das violências humanas é a intenção da dissociação entre a teoria e a prática, justificando que é uma violência porque se quebra a possibilidade da manutenção da identidade cultural, social, política, econômica e religiosa, reduzindo o ser humano a um organismo agente.

Nesse sentido, Camargo (2012, p. 22) sinaliza que:

[...] se a teoria é a bússola que orienta determinadas práticas, ela não pode ser concebida em um espaço fora do vivido. Essa compreensão é fundamental ao se pesquisar sobre formação de professores, haja vista a necessidade de edificar um novo paradigma nas concepções de ensino e aprendizagem dos educadores [...].

Sendo assim, é imperativo que a formação para professores esteja sempre pautada na reflexão-ação, pois partindo desse pressuposto a aprendizagem contribuirá para a reconstrução efetiva do saber de forma contínua e autônoma. O panorama atual do contexto educacional requer professores capazes de construir e reconstruir espaços educativos, em que o ensino e a aprendizagem sejam vislumbrados para alunos que entram nas escolas munidos de diferentes conhecimentos prévios e histórias de vida, que devem ser a base para a efetivação das atividades pedagógicas propostas.

A respeito de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau (1997) afirma que ela deve ser pensada e pautada tomando por base a valorização do saber docente, sendo importante ressaltar o reconhecimento e a valorização desse saber no contexto das práticas de formação continuada, em particular os saberes da experiência, pois eles nascem das experiências do dia-a-dia e são validados por elas, incorporando-se à vivência individual e coletiva.

Em sua pesquisa a respeito dos saberes que dão sustentação ao trabalho e à formação dos professores, Tardif (2014) destaca os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, enfatizando que eles são utilizados diariamente pelos professores em sua prática docente no contexto escolar. Chama atenção, evidenciando que o saber dos professores é o saber deles, vinculado à pessoa e à identidade de cada um, com suas experiências pessoais, suas histórias profissionais e com as relações construídas com os alunos e com os demais sujeitos da escola. Esses saberes evoluem com o tempo e com as transformações sociais, isto é, a aprendizagem e o ensino são construções sociais que dependem da história e da cultura legítima de uma determinada sociedade. O autor salienta, ainda que, o saber dos professores não é um conjunto único de conteúdos cognitivos, mas implica um processo que é construído no decorrer da trajetória profissional de cada um. Desse modo, explica também que as

aprendizagens dos professores são pautadas nas diversas experiências familiares e escolares pelas quais eles passam antes mesmo da formação inicial. Essa imersão é efetivamente formadora, levando os professores a construir e estabelecer crenças, representações e certezas sobre o processo de ensinar e aprender. O autor afirma que esses saberes trazidos das experiências são tão marcantes que se perpetuam através dos anos e até mesmo a formação acadêmica não é capaz de modificá-los e nem os desestabilizar. Pontua que os saberes nascidos da experiência do trabalho cotidiano dos professores, chamados de saberes experienciais ou práticos, constituem a base da prática docente e da competência profissional, sendo que essa experiência implica aquisição e construção dos próprios saberes profissionais.

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma: flexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 21).

Assim sendo, ensinar é articular vários saberes, possibilitando sua reutilização no cotidiano docente, a fim de promover sua adaptação e transformação.

O fio condutor da reflexão e da análise do trabalho docente são os modelos de ação presentes em suas práticas cotidianas, como as representações construídas por eles que servem para organizar, estruturar, definir e orientar essas práticas. As representações estão incorporadas à prática docente, fornecendo ao professor significações, referências e orientações às atividades no contexto escolar. O autor sinaliza que esses modelos podem ser sistematizados através de teorias e sua função seria possibilitar que os professores tenham razões para justificarem suas práticas pedagógicas cotidianas. Contudo, também chama atenção enfatizando que os modelos de ações educativas não são calcados somente nos conhecimentos teóricos e científicos, mas podem ser oriundos também da cultura cotidiana na qual o sujeito está inserido, bem como das tradições educativas específicas a uma sociocultural.

Nessa perspectiva, o autor evidencia que partindo do princípio de que os professores são atores competentes e ativos, devemos admitir que as práticas deles também são espaços de construção, transformação e de mobilização dos saberes. Portanto, essa ideia se opõe completamente à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, posto que de acordo com essa concepção, o saber está ao lado da teoria, sendo a prática desprovida dele, formando-se efetivamente uma relação de aplicação de saberes. E é sob esse contexto

tradicional que ainda perpassa a formação de professores em diversas instituições de ensino, os quais são vistos como aplicadores dos conhecimentos. No entanto, é necessário a efetivação de uma formação que possa subsidiar o trabalho do professor através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

Diante desse contexto, Freire (2011, p. 47) tece algumas considerações, a saber:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...] devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Nesse sentido, é imperativo afirmar que a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores deve ser exigência da relação teoria e prática.

Ao discorrer sobre a relação entre teoria e prática, Perrenoud (2002) diz que a função principal da reflexão sobre a prática é ajudar a realizar um balanço, entender o que deu ou não deu certo para poder instrumentalizar o docente para uma possível retomada da ação. Bem como, segundo o autor, “a reflexão depois da ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias ” (PERRENOUD, 2002, p. 36). Enfatizando que essa reflexão possibilita a construção de novos caminhos reinvestidos na ação. Destaca que um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu durante a graduação, nem ao que vivenciou no início da sua carreira, mas reexamina frequentemente seus objetivos, suas metodologias, suas evidências e seus saberes, participando de um ciclo permanente de aperfeiçoamento. O autor explicita ainda, que a formação continuada poderia ser calcada efetivamente em uma prática reflexiva e não se limitar a uma constante atualização dos saberes disciplinares, didáticos, metodológicos e tecnológicos, oferecida frequentemente pelas instituições de ensino.

Camargo (2012, p. 39) por sua vez, ressalta que:

Novos caminhos precisam ser trilhados. [...] Os saberes experienciais precisam dialogar com o conhecimento científico. Este diálogo colabora na construção de uma nova epistemologia dos educadores, capaz de promover verdadeiramente impactos nas crenças, no *habitus* e em uma formação que oportunize a aderência entre a teoria e a prática.

Sendo assim, somente através do diálogo com o conhecimento científico, será possível efetivamente a construção de uma prática reflexiva e consciente, a qual descortinará novas formas de ensinar e aprender.

Inclusão: um direito à educação, inquietudes, perspectivas e desafios

Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, compreende-se que a educação, como um direito de todos, implica aceitação e valorização de todas as diferenças presentes no contexto educativo, levando em conta as necessidades de todos os sujeitos, assim como suas potencialidades e capacidades.

Nessa perspectiva, os princípios da educação inclusiva são pautados em uma educação de qualidade e igualitária, na cooperação, na integração, na socialização, no diálogo e na heterogeneidade nos espaços educativos.

Com base no exposto, destaca-se a Declaração de Salamanca a qual foi decisiva no que se refere à inclusão escolar. Em 1994 estiveram reunidos em Salamanca na Espanha, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos e o reconhecimento da necessidade de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais inseridos no contexto do ensino regular.

É imperativo sinalizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – Capítulo V da Educação Especial a qual estabelece novos rumos para a educação inclusiva, destacando no Art. 58 que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Com isso, todos os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais ou em situação de deficiência terão seus direitos assegurados para frequentarem a rede escolar regular de ensino.

É importante destacar também neste contexto, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, conhecida como a Convenção de Guatemala de 1999. Para que os objetivos dessa Convenção fossem alcançados, os Estados Partes afirmaram e se comprometeram em garantir o direito à educação a todas essas pessoas.

Vale ressaltar ainda, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, consolidada no Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” em 2001. Ela estabeleceu a

parceria com os órgãos governamentais, os trabalhadores e a sociedade civil em geral, com o intuito de promover e estabelecer uma sociedade inclusiva, humanitária e justa.

Com base nessa premissa levantada, Mantoan (2006) sinaliza que a inclusão implica transformações de caráter educacional, posto que não afeta somente os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais ou em situação de deficiência, mas todos os que estão inseridos no universo escolar, a fim de que as aprendizagens sejam significativas e exitosas. Desse modo, a autora afirma que para a inclusão acontecer efetivamente urge a necessidade das escolas transformarem-se e trilharem por novos caminhos, percebendo que as lacunas e defasagens apresentadas por alguns alunos não são somente de responsabilidade deles, mas trazem à tona a maneira como o ensino é conduzido nas salas de aula, bem como a forma que a aprendizagem se desenvolve e acontece.

Conforme Silva (2008), a inclusão busca dar respostas às capacidades ou às potencialidades de cada sujeito no contexto em que está inserido. Nesse sentido, a autora enfatiza que a educação inclusiva é “aquela que se dirige a todos os alunos, de modo que todos aprendam com todos, nos seus contextos naturais de pertença, atendendo à diversidade física, cognitiva, cultural, racial ou religiosa” (2008, p. 486). Com isso, a autora defende uma educação inclusiva pautada nos princípios da igualdade e da socialização, em que todos os sujeitos sejam atendidos de acordo com suas capacidades.

A partir dessa definição, Silva (2011) destaca ainda que para a educação inclusiva está inserida no contexto escolar é necessário que os alunos sejam acolhidos por uma escola que disponibilize espaços educativos comuns a todos, que valorize suas potencialidades e que o ensino oportunize o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Os diálogos que o espaço da escola regular possibilita são fundamentais para o crescimento dos alunos que têm mais limitações. A autora afirma que a escola inclusiva demanda transformações relacionadas à prática pedagógica desenvolvida, devendo ser pautada na cooperação e na colaboração entre os sujeitos envolvidos, viabilizando a implantação de projetos e parcerias com várias instituições, a fim de assegurar efetivamente um ensino e aprendizagem que vá ao encontro das necessidades e especificidades dos alunos.

Segundo Mantoan (2006, p. 16), “se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. Assim sendo, é necessário que a prática pedagógica demande uma educação democrática e autônoma, possibilitando que as diferenças presentes, bem como a heterogeneidade da turma, sejam

respeitadas e valorizadas, prevalecendo sempre a integração, a dialogicidade, a solidariedade e o espírito criativo. A autora supracitada enfatiza que as propostas da escola devem considerar as inúmeras diferenças que existem entre os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais ou não, implicando entender como a outra pessoa realmente é, se comporta e se apresenta.

De acordo com a autora, o espaço escolar precisa oportunizar aos alunos alternativas para que eles possam avançar e caminhar de acordo com suas limitações e possibilidades. É necessário que a escola se inove, atualize-se e humanize-se, tornando-se mais democrática. Ressalta que várias dificuldades evidenciadas pelos alunos não são lacunas que foram construídas por eles, e sim por um sistema de ensino que é apresentado a poucos, não considerando que cada educando aprende do seu jeito, posto que as diferenças e limitações estão presentes em todas as pessoas. A autora alerta ainda que é necessário transformar a escola, mas para que essa transformação efetivamente ocorra é imprescindível que o contexto escolar tenha como meta principal a educação para todos.

Formação de professores: um dos pilares para a inclusão

Mantoan (2006) chama atenção afirmando que os cursos de graduação para docentes necessitam de alterações e adaptações urgentes, a fim de formarem educadores desarticulados das concepções do senso comum, que respeitem as diferenças, possibilitando um ensino e aprendizagem em que todos os alunos desenvolvam suas habilidades e competências com autonomia, segurança e dignidade. A autora nos remete a uma reflexão acerca da função do professor dentro da escola da atualidade, enfatizando que ele deverá ser capaz de alcançar seus objetivos e metas, bem como reaprender no cotidiano escolar com o intuito de possibilitar que a educação seja ofertada a todos, através da valorização das diferenças.

De acordo com Silva (2008), a compreensão da escola como um espaço de socialização de aprendizagens em que os alunos adquirem conhecimentos com todos, considerando as diversas formas de envolvimento e conforme as aptidões de cada um, perpassa por algumas dificuldades relacionadas à questão operacional. E nesse contexto, não é somente a diferenciação pedagógica que deve ser levada em consideração e sim a diferenciação pedagógica inclusiva. Desse modo, a análise de necessidades de formação dos professores é imprescindível para que haja reflexões sobre os aspectos inerentes ao processo da inclusão, implicando novas perspectivas e possibilidades a respeito da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, a autora sinaliza que a formação dos professores acontece de acordo com dois modelos distintos: o do crescimento e o de resolução de problemas. No modelo do crescimento o formador tem conhecimento do que é necessário aos professores e em decorrência disso vai adequando as lacunas existentes, e o programa de formação consolida-se a partir dessa adequação. No modelo de resolução de problemas, as necessidades relacionam-se às inquietudes e anseios dos professores, as quais veem à tona através da colaboração do formador. Nesse, o programa de formação prossegue, consolidando-se.

A autora evidencia que se referindo às imposições do sistema educativo, as necessidades de formações nascem decorrentes de determinadas lacunas e ausências, ou da inserção de algo novo, como a inclusão e a multiculturalidade. No que diz respeito a compreensão dos professores, essas necessidades consolidam-se em decorrência das vontades, das escolhas e das inquietações ou dificuldades que eles deparam no seu fazer diário. A autora afirma também, que todas as ocasiões são formativas, pois possibilitam o envolvimento dos professores e à reflexão acerca das práticas cotidianas e das inquietações presentes na realidade.

Segundo Silva (2011), urge a necessidade da efetivação de formação de professores pautada no desenvolvimento de aprendizagens significativas, que possibilitem a comunicação e a interação entre todos. É necessário o desenvolvimento de formação que demande reflexões a respeito das práticas pedagógicas vislumbradas, bem como aquelas que serão consolidadas, a fim de que se construa uma escola que tenha como princípios básicos a inclusão. Nesse sentido, “nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (PERRENOUD, 2010, p. 15, *apud* SILVA, 2011, p. 126).

Conforme Silva (2008), as expectativas voltadas à necessidade de formação dos professores, implicam reflexões a respeito da inclusão de alunos com problemas mais ou menos complexos. A autora diz ainda, que as dificuldades que aparecem apontam diversas problemáticas que necessitam de respostas, estabelecendo-se com isso desafios que contribuirão para melhorar a qualidade do ensino dentro das salas de aula.

Dessa forma, Silva (2011) afirma que a formação de professores é um dos sustentáculos da inclusão, posto que a identificação de necessidades evidencia o quanto é importante a reflexão sobre a prática, tanto para reorganizar a formação ofertada, como para ressignificá-la, a fim de que efetivamente possa dar respostas a todos os sujeitos envolvidos nos espaços educativos.

Análise e interpretação dos resultados da pesquisa

Os dados apresentados neste artigo são referentes a uma pesquisa concluída, a qual foi realizada através de pesquisa de campo descritiva. A pesquisa realizou-se com o intuito de investigar e averiguar as abordagens teóricas e práticas de professores formadores e de professores alfabetizadores, analisando se a formação inicial e as formações continuadas têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida no contexto da educação inclusiva, a partir das reflexões acerca das suas concepções e princípios.

O lócus da investigação são um Centro de Formação Continuada e um Programa de Alfabetização do Adulto e do Idoso da rede pública de ensino de Manaus/Amazonas.

Os sujeitos selecionados são trinta e quatro professores formadores e professores alfabetizadores que atuam, respectivamente, em um Centro de Formação Continuada e em um Programa de Alfabetização do Adulto e do Idoso da rede pública de ensino de Manaus/Amazonas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário com questões fechadas e abertas, o qual foi aplicado in loco.

TABELA I – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES:

RESPOSTAS	NÚMEROS	PERCENTUAL
Graduação	9	26,47%
Especialização	13	38,23%
Mestrado	10	29,41%
Doutorado	2	5,88%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

TABELA II – TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES:

RESPOSTAS	NÚMEROS	PERCENTUAL
5 a 10 anos	9	26,47%
10 a 20 anos	16	47,05%
Mais de 20 anos	9	26,47%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

TABELA III – DOCÊNCIA - ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES E DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES:

RESPOSTAS	NÚMEROS	PERCENTUAL
1º ao 5º ano	27	79,41%
6º ao 9º ano	7	20,58%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

TABELA IV – ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Nesta tabela não se buscou visualizar uma referenciação, mas estabelecer uma ordem de prioridades na escolha das estratégias.

ESTRATÉGIAS PARA ATIVIDADES	ORDEM DE PRIORIDADE	NÚMEROS	PERCENTUAL
Socialização de experiências	1ª	9	26,47%
Socialização de experiências	2ª	8	23,52%
Aulas dialogadas	2ª	8	23,52%
Trabalhos em grupo	3ª	10	29,41%
Apresentação de vídeos	4ª	7	20,58%
Aulas dialogadas	4ª	7	20,58%
Momentos destinados à leitura	5ª	10	29,41%
Oficinas	5ª	10	29,41%
Apresentação de vídeos	6ª	8	23,52%
Envolvimento dos alunos em projetos sociais	7ª	11	32,35%
Exposição de trabalhos	8ª	14	41,17%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

Dentre as 8 estratégias apresentadas para o desenvolvimento de atividades que leve em conta as necessidades de todos os alunos, valorizando suas capacidades e potencialidades no contexto da Educação Inclusiva, observou-se que a socialização de experiências se configurou como 1ª e 2ª prioridades de atividades que os professores selecionaram, com 9 e 8 votos respectivamente, correspondendo a 26,47% e 23,52%. As aulas dialogadas também se configuraram como 2ª prioridade, além de aparecerem ainda como a 4ª prioridade com 8 e 7 dos votos respectivamente, representando 23,52% e 20,58%. Os trabalhos em grupo apareceram como 3ª prioridade, com 10 votos correspondendo a 29,42%. A apresentação de vídeos, configurou-se como a 4ª e 6ª prioridades, com 7 e 8 votos respectivamente, representando 20,58% e 23,52%. Os momentos destinados à leitura e as oficinas apresentaram um consenso, configurando como a 5ª prioridade com 10 votos, correspondendo a 29,42%. Referindo-se ao envolvimento dos alunos em projetos sociais, a atividade configurou-se como a 7ª prioridade, com 11 votos correspondendo a 32,35%. Na escala de prioridade, a exposição de trabalhos configurou-se como a última opção de atividades, apresentando 14 votos e

representando 41,17%. Nesse sentido, Silva (2008) enfatiza que é imprescindível que o professor esteja seguro e seja capaz de utilizar metodologias e estratégias que possibilitem o desenvolvimento de atividades com todos os alunos, valorizando suas potencialidades e proporcionando um ensino e aprendizagem que atendam suas especificidades. E nesse contexto é relevante que a interação esteja presente no cotidiano dos espaços educativos.

TABELA V – ACESSO AOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO:

RESPOSTAS	NÚMEROS	PERCENTUAL
Sim	6	17,64%
Não	14	41,18%
Parcialmente	14	41,18%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

Referindo-se a formação acadêmica, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se durante o curso de graduação eles tiveram acesso aos conhecimentos necessários para o trabalho no contexto da educação inclusiva. Dos trinta e quatro professores, seis responderam sim, correspondendo a 17,64%, quatorze sinalizaram não, representando 41,18% e quatorze responderam parcialmente, também correspondendo a 41,18%. Diante desses resultados, Mantoan (2006) afirma que durante o curso de graduação os professores têm uma formação desvinculada das necessidades referentes à educação inclusiva, pois o curso não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar, sendo essa formação permeada pela ausência de procedimentos teórico-metodológicos fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas pautadas no processo da inclusão.

TABELA VI – NECESSIDADE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA SER DIRECIONADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

RESPOSTAS	NÚMEROS	PERCENTUAL
Sim	31	91,18%
Não	0	0%
Parcialmente	3	8,82%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

No que diz respeito à formação acadêmica, foi questionado se consideram necessário que essa formação seja também direcionada à educação inclusiva. Trinta e um professores sinalizaram sim, representando 91,18%, três responderam parcialmente, correspondendo a 8,82% e nenhum optou pela resposta não. Perante os resultados e no que se refere aos cursos de formação para o magistério, Tardif (2014) destaca que eles são estruturados conforme os conhecimentos disciplinares e em uma perspectiva aplicacionista, sendo construídos desarticulados da ação profissional do professor, posto que não consideram a realidade da sua prática pedagógica cotidiana. Urge a necessidade de se conhecer o trabalho docente, implicando uma renovação da concepção sobre sua formação, bem como sobre suas identidades, contribuições e experiências profissionais.

TABELA VII – NECESSIDADES DE FORMAÇÕES DOS PROFESSORES SÃO CONTEMPLADAS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS:

RESPOSTAS	NÚMEROS	PERCENTUAL
Sim	4	11,76%
Não	22	64,70%
Parcialmente	8	23,54%

Fonte: Aplicação do questionário, 2015.

Foi perguntado também, se as necessidades de formações dos professores são contempladas durante a realização das formações continuadas. Quatro professores sinalizaram sim, representando 11,76%, vinte e dois responderam não, correspondendo a 64,70% e oito responderam parcialmente, representando 23,54%. Diante do exposto, Silva (2008) destaca que a formação continuada pautada na análise de necessidades como estratégias de formação, demanda contribuições satisfatórias e exitosas, posto que possibilita inúmeras reflexões sobre aspectos que vão surgindo conforme a formação vai se efetivando. Evidencia ainda, que as formações necessitam serem construídas e sistematizadas de forma que possam atender uma proposta pedagógica calcada na integração e comprometimento de todos. Porém, para que elas sejam efetivamente significativas, é necessário potencializar as necessidades e perspectivas de todos os sujeitos da escola.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa nos forneceram subsídios que indicam a necessidade de mudanças e adequações significativas nos currículos dos cursos de graduação, pois eles

apresentam lacunas relacionadas ao preparo do professor, implicando ausência de procedimentos teórico-metodológicos fundamentais ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Destacou-se que durante os cursos de graduação os professores têm uma formação desvinculadas das necessidades referentes às práticas pedagógicas pautadas no processo da inclusão, não possibilitando a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer cotidiano nos espaços educativos.

A pesquisa revelou que é necessário que o professor da Educação Básica esteja seguro e seja capaz de ter acesso e utilizar metodologias e estratégias que desenvolvam atividades socializadoras, possibilitando um ensino e aprendizagem que atendam as especificidades de todos os alunos.

Diante dos resultados apresentados, a pesquisa constatou também que a formação de professores necessita ser imbuída de processos formativos significativos e contextualizados com o cenário atual da educação inclusiva, à luz dos anseios, das necessidades, das inquietações e das perspectivas dos professores. Esses processos devem ser pautados no desenvolvimento de aprendizagens que possibilitem a comunicação entre todos, para que se construa uma escola que tenha como princípios básicos a inclusão. Desse modo, as formações necessitam serem construídas e sistematizadas de forma que possam atender uma proposta pedagógica calcada na integração e comprometimento de todos.

Nesse sentido, se não houver transformações eficazes e urgentes nas propostas e programas educacionais, dificilmente teremos uma escola efetivamente inclusiva. O destino da escola inclusiva implica uma ampliação acelerada de currículos e projetos pautados no compromisso de mudá-la para que se adapte às exigências e solicitações dos tempos atuais. Urge também, a necessidade de as escolas incentivarem entre seus pares à prática da cooperação, da dialogicidade e da solidariedade, para que possam vivenciar uma proposta educacional que oportunizará a construção de uma sociedade humanizadora, justa e igualitária, tendo como meta principal a educação para todos, posto que é um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei Nº. 9.394/96**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1996.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2001.

_____. **Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **Programa de letramento reescrevendo o futuro:** uma experiência de formação de alfabetizadores no estado do Amazonas. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. 4ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano Escolar: ação docente).

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Inclusão e formação docente.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 479-498, jul/dez. 2008.

_____. **Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola.** Revista lusófona de educação, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 119-134, dez. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE: REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Alessandra Sampaio Cunha
alessandrascunha@yahoo.com.br
UEPA

Nádia Sueli Araújo da Rocha
nrocha@ufpa.br
UEPA

Degiane da Silva Farias
degi20ane@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O artigo intitulado Formação de Professores do Campo na Amazônia paraense: representações construídas dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, faz parte das inquietações de um estudo voltado para pesquisa no cenário da Educação do Campo na Amazônia, ainda em processo de finalização. Com objetivo de analisar as representações construídas pelos alunos egressos sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tais inquietações permitem-nos trilhar nas representações sociais dos professores do campo que tiveram oportunidade de concluir o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de um estudo qualitativo do tipo exploratório/explicativo e Entrevistas Semiestruturada, como técnica de recolha de dados. A fundamentação teórica está baseada especialmente em Caldart (2002), Molina (2010), Moscovici (1978), Jodelet (1998), Nóvoa (1995) e Freire (1983). Os resultados desse estudo apontam que as representações sociais dos educadores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo se inscrevem em significados e sentido, que revelam que a formação específica voltada às necessidades dos povos do campo tem contribuído com conhecimentos e processos de aprendizagem positivos e necessários para (re)pensar e inovar as práticas pedagógicas.

Palavras chave: Educação do Campo; Representação Social; Formação Profissional.

1- INTRODUÇÃO

A educação no e do campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Este vínculo lhe confere um traço de identidade importante. Busca construir um outro olhar para a relação campo e cidade vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural. Em um contexto de lutas dos movimentos sociais se estabelece a necessidade de construção de uma política pública para a formação de educadores(as) da educação do campo (MOLINA, 2006).

No cenário das políticas de formação de professores, os desafios enfrentados são muitos ao longo do seu contexto histórico, tem como pano de fundo as políticas neoliberais que

atendem ao projeto de um Estado que busca redirecionar a educação para os interesses do mercado, fazendo com que a regulação assuma o caráter central. Como enfatiza Freitas (2009), este caráter do Estado é regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação.

Partindo desse contexto, o cenário educacional da formação profissional para a especificidade do público a que se destina e a singularidade de situações em que esta acontece para atender à diversidade de formações e de concepções de quem o ministra conferem mais veracidade à pluralidade de sentidos que o termo pode assumir (CALDART, 2004).

Nessa perspectiva, o artigo começa por fazer uma breve discussão teórica das temáticas que balizam as questões em estudo, ressaltando a formação profissional dos educadores na Amazônia para o cenário educacional vigente, principalmente para as escolas do campo nas comunidades amazônidas, dentre elas, o reconhecimento e valorização da diversidade dos sujeitos do campo, a formação diferenciada de educadores (as), a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, enfim uma educação que promova o desenvolvimento e sustentabilidade do campo no contexto da Amazônia.

Nesse sentido, as inquietações desse estudo partem das reflexões e discussões a respeito dos grandes entraves da educação voltadas para o campo brasileiro, a qual merece atenção e pesquisas mais intensas. Desse modo, a investigação acontece acerca das representações sociais que alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo possuem sobre as contribuições dessa formação específica para a sua prática pedagógica nas escolas do campo, ofertado por uma Instituição de Educação Superior do Estado do Pará – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará, via o Programa de Formação de Professores do Campo (PROCAMPO) na Amazônia paraense.

Assim, a presente pesquisa surge das observações e vivências nas comunidades rurais Amazônidas, mais precisamente, no nordeste paraense, que nos permitem conectar os fios que configuram o dinamismo do campo brasileiro, considerando como objeto de investigação as representações sociais no contexto da formação docente, partindo de uma apreciação cerca da formação docente até aos aspectos mais específicos: representações sobre a implicações/importância/contribuições na prática pedagógica dos docentes que atuam nas escolas do campo a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse sentido, tivemos como objetivos da pesquisa analisar as representações sociais construídas dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre as

contribuições da formação para sua prática pedagógica nas escolas do campo e promover o debate de que forma o curso superior em Educação do Campo ofertado por uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Pará – Instituto Federal do Pará, via o PROCAMPO vem atendendo o desenho das diretrizes nacionais para as necessidades dos sujeitos e o desenvolvimento do campo.

Assim sendo, para encontrar os fios condizentes para o processo de construção teórico e também empírico desse trabalho, dialogamos com autores da área que tratam, entre outros assuntos, sobre Educação do campo, Representações Sociais, Formação de professores, tais como: Loureiro (2008), Jodelet (1986; 1998; 2001), Moscovici (1978), Canário (1999), Molina (2006), Caldart (2008), Brandão (2002-2005), Arroyo (2009), Araujo (2011), Freire (1996-1997), Nóvoa (2010), dentre outros.

Para a realização da pesquisa, adotamos os seguintes caminhos metodológicos: pesquisa de campo in lócus, tendo como base o método qualitativo; estudos teóricos com base na pesquisa bibliográfica; entrevistas semiestruturada, como técnica de coleta de dados.

Por fim, este artigo pretende dar continuidade a discussão teórica das temáticas que balizam as questões em estudo, ressaltando a Educação do Campo e a representação social no contexto da formação docente na Amazônia, procurando apontar questões relevantes para o cenário educacional vigente, principalmente para a Educação das Escolas do Campo, pois, nelas contemplam-se e refletem-se um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais.

2- Contexto, Sujeitos e Percurso Metodológico da Pesquisa.

2.1- Contexto da Pesquisa.

Diante do objeto de estudo, representações sociais da formação docente na Amazônia, estabelecemos como parâmetro para a escolha do lócus da pesquisa um Campus do Instituto Federal do Pará, no cenário amazônico. Este cenário amazônico situa-se no município de Bragança-Pará, onde se localiza o Campus Bragança.

2.2- Sujeitos da Pesquisa.

Diante do número de alunos egressos 52 do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Programa PROCAMPO, fizeram parte como sujeitos da pesquisa os que atuam diretamente nas escolas do campo no total de 35 alunos, observando que os demais depois de formados migraram para cidade, de acordo com as informações do setor de lotação da Secretaria Municipal de Educação. Esse parâmetro, segundo Silva (2004), permite ao

pesquisador selecionar os sujeitos a que tem acesso, admitindo que esses possam representar o universo investigado, o que serve para estudos qualitativos.

2.3 Caminhos trilhados: procedimentos de coleta e análise dos dados.

Nos caminhos trilhados, desenhou-se o percurso com a ideia de alcançar as respostas do objeto de estudo, respondendo às questões norteadoras da pesquisa. Desse modo, a pesquisa adotou os seguintes caminhos metodológicos: pesquisa de campo in loco tendo como enfoque a abordagem qualitativa do tipo exploratória/explicativa como seu eixo central – porque se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornece ‘análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc’. (LAKATOS e MARCONI, 2009, p. 269).

Optou-se por utilizar como técnica para a coleta de dados a entrevistas semiestruturadas individuais visando elaborar um perfil de quem são os sujeitos da pesquisa, o que favoreceu uma conversação, que proporcionou resultados satisfatórios e informações necessárias, além de consistir no desenvolvimento de precisão, focalização etc. O tipo de entrevista aplicado foi à entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2009, p. 64). “combina perguntas fechadas e abertas e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

A forma de tratamento dos discursos dos sujeitos deste estudo constitui na corporificação dos fios sequenciais dos argumentos, não apenas do discurso individual, mas também nos diálogos que surgiram no momento da coleta de dados, que nos permitiram alcançar os elementos constitutivos desta pesquisa que ainda está em fase de finalização.

Assim sendo, no intuito de alcançar os objetivos, na pesquisa que ora apresentamos, nos dedicamos, primeiramente, a compreender e discutir o contexto da formação profissional no cenário educacional amazônico, em seguida, analisar as representações sociais no contexto da formação docente na Amazônia paraense, partindo dos discursos dos professores que atuam no campo no município de Bragança, considerando os sentidos e significados da própria formação específica em Educação do Campo sobre as contribuições para sua prática pedagógica, pois que, a abordagem processual no campo das representações sociais contribui para tais análises, segundo Moscovici (1978, p. 26) “[...] a representação produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes”.

3- Os fios que tecem os desafios da formação profissional no cenário educacional amazônico.

No Cenário educacional amazônico a observação feita a respeito das práticas pedagógicas de diferentes escolas do campo, ainda tem-se revelado pouco profícua em relação às características locais das comunidades. Segundo Canário (1999), essas tentativas enfermam de um conjunto de limitações que omitem e ocultam a realidade dos fatos que circunscreve o campo de observação à análise da relação entre o formador e o formando.

Mialaret (1996), citado por Loureiro (2006), referindo-se aos docentes, também afirma que a experiência pode ser fonte rica de educação ou não, ela pode, inclusive, ser atrofiadora, esclerosante. Ela é rica quando faz com que o docente reflita sobre o que faz quando os insucessos são analisados, avaliados e vistos como recursos para melhorar a própria ação.

Ainda Loureiro (2006), aborda que, nesses casos, há procura de soluções para os problemas surgidos, que pode levar à articulação entre prática e teoria docente e que os efeitos das ações são analisados em função de todas as variáveis em presença, faz-se, portanto, uma análise sistêmica da situação. Quando isso acontece, a experiência torna-se altamente educativa. Pelo contrário, ela é deficitária quando o docente pensa que a sua prática não necessita de qualquer melhoramento e quando os insucessos são atribuídos a fatores externos. Nesses casos, a adaptação a situações novas é nula, a experiência profissional reproduz as mesmas formas de fazer e, dessa forma, ela não contribui para o seu próprio enriquecimento, logo, não é educativa.

Assim sendo, no que se refere à formação profissional docente no Brasil, em especial aos docentes que atuam nas escolas do campo formadores de jovens e adultos também, faz-se necessário conceber essa formação a partir do campo e para o campo, pois precisamos desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter o distanciamento e desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. Esse reconhecimento ultrapassa a noção do espaço geográfico como enfatiza Fernandes (2004), e passa a compreender as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dos sujeitos de direitos do campo.

Desse modo, a formação desse profissional de educação das escolas do campo deve ser específica para preconizar a superação entre campo e cidade. Contudo, a necessidade de mudança do paradigma da formação docente surge da análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (CALDART, 2005).

Nesse contexto, no Estado Pará, norte do Brasil, a partir de 2009, observamos um grande avanço nas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), um programa de implementação de cursos de licenciatura específica em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior, voltado especificamente para a formação de educadores para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, criado a partir da resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009.

Diante disso, atendendo o que recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) nº 9394/96, tais como: as peculiaridades locais, currículo específico, entre outras, as inquietações desse estudo parte das reflexões e observações a respeito dos grandes entraves da educação, em especial a formação específica dos formadores de Jovens e Adultos voltada para o campo, a qual merece atenção e pesquisas mais intensas que busquem soluções, respostas a tantos descasos no contexto educacional.

Para tanto, sabemos que não será fácil a missão de romper com o modelo educacional enraizado há séculos predestinado para as escolas do campo, pois, no âmbito das políticas públicas para educação, pensava-se e muitos pensam, que o modelo de educação adotado pelos brasileiros desde a colonização do interior do país para atender os trabalhadores rurais eram sistematicamente negados os direitos sociais e trabalhistas, gerando assim um forte preconceito bem como uma enorme divisão social.

Por conseguinte, dentre os fios que tecem os desafios da formação docente na Amazônia paraense, estão a formação diferenciada de educadores(as) para o reconhecimento e valorização da diversidade dos sujeitos do campo, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola e a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, enfim, políticas públicas educacionais que promovam o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo, como aborda Molina,

Há que se instituir na estrutura das instituições do Ensino Superior Brasileiro e em escolas de Nível Médio, processos de formação inicial de educadores do campo. Não há ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mas que isso, essas

especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (Molina, 2006, p. 24).

Por fim, na concepção que perpassa todos os contextos vividos da formação e relação dos professores com a Educação do Campo, esta é vista como indispensável para a formação plena do sujeito do campo. Assim sendo, é nesta configuração que a formação dos professores que atuam nas escolas do campo formadores também de jovens e adultos torna-se necessária para a investigação da realidade educacional das Comunidades Rurais Amazônicas do nordeste paraense, enquanto promissora de desenvolvimento da região a partir dos saberes e das práticas cotidianas dos sujeitos do campo.

4- Representações Sociais no contexto da formação docente na Amazônia: discussões em foco.

Adentrar nas discussões das representações sociais da formação profissional docente é navegar nas veredas da atuação desse profissional a partir da sua trajetória de lutas e conquistas por uma valorização profissional. Nesse sentido, o estudo das representações sociais tem por virtude frequentemente esboçar potencialidades, negativas ou positivas, que ganharão corpo adiante.

Com base na compreensão de subjetividade na obra de Moscovici (2005), analisar o docente a partir dos diferentes outros que o constituem implica compreender que sua profissionalidade envolve tanto os saberes, as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores envolvidos no exercício da docência quanto a dinâmica das relações que estabelece para construir-se como professor.

Nesse sentido, a busca pela subjetividade docente a partir dos outros que a constituem compreende analisar o impacto dos diferentes outros sobre ser professor. Como afirma Freire (1996, p. 30), “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”.

Nesse aspecto, Moscovici (1986), enfatiza o que denomina de a “era das representações”, indicando não apenas a importância do fenômeno das representações sociais nas sociedades de hoje, mas também sua importância epistêmica no quadro das orientações sociais, em geral, e no da psicologia social, em particular. Afirma, ainda, que a teoria das representações sociais se fundamenta tanto nas teorias da sociedade como nas teorias do sujeito.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um

gesto, ou de uma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância do mesmo modo com a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 1986, p. 21).

Os estudos sobre as representações sociais apontam sempre para o produto da interação e comunicação que juntos tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como consequência do equilíbrio desses processos de influência social. Nessa direção, Moscovici (1976), identifica uma representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orienta-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. 23).

Na questão em foco, as representações sociais dos docentes a respeito da própria formação profissional implicam em um campo simbólico que emergem das inter-relações eu, outro e objeto, reconhecendo-se seu poder de atribuir sentido ao que se passa no contexto das ações de formação inicial, segundo Jovchelovitch (2008). Contudo, investigar as representações sociais da formação profissional remete a um contexto cultural do entendimento da distância que separa o contexto de suas vivências e de seus conhecimentos do contexto da formação.

Nesta lógica, Denise Jodelet (1986) seguidora teórica de Moscovici, ao analisar os processos de interações, destaca a relação entre o social e o individual como dinâmica e bilateral, e, acima de tudo, constituidora de representações sociais. De um lado, a representação é vista como forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado e, de outro, é vista como uma realidade psicológica, afetiva e analógica, inserida no comportamento do indivíduo.

Assim, ao vincular a representação social à comunicação como o sujeito interage socialmente no meio em vivem, Moscovici (1978), concebeu as representações sociais como uma das vias de apreensão do mundo concreto. Por conseguinte, Jodelet (1989, p. 19), diz que as “condições de produção e circulação das representações sociais se ligam, portanto, a questões que englobam o entendimento a respeito de quem sabe e de onde sabe”.

Nesse aspecto, as relações entre o saber e contexto têm sido ampliadas nos estudos de Jovchelovitch (2008), que diretamente também está correlacionado à formação profissional do docente. Desse modo, podemos dizer que nenhum contexto pode ser plenamente compreendido sem uma avaliação clara de sua dinâmica psicossocial, tornando-se evidente a necessidade de considerar as dimensões históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais que formam os contextos.

É importante ressaltar que a abordagem de Jovchelovitch (2008) está amparada nos estudos de Jodelet (2001), que considera as representações sociais como um instrumento teórico capaz de dotar os sujeitos sociais de uma visão global do que é o homem em seu mundo de objetos. De acordo com Jodelet (2001), nessa abordagem, as representações são entendidas como o estudo “dos processos e dos produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais, culturais e com a história”. (Jodelet, 2001, p. 57).

Para Jodelet (2001), a representação de algo dá presença a algo que está ausente. Nessa dimensão, ela é uma forma de ligação entre o sujeito e o que ele representa, sem contudo, estabelecer nessa ligação, a diferença entre a realidade percebida e a construída na representação, mas no conteúdo que é apreendido dessa relação.

Jodelet (1998) ainda enfatiza que a representação social é a guia de ação e orientação do relacionamento do sujeito com o mundo e com as outras pessoas, possibilita a interação e a comunicação entre as pessoas, fornecendo uma grande leitura do mundo, o que, por sua vez, favorece uma visão comum entre as pessoas, a serviço de um conjunto de valores. A representação social exerce, assim, uma função social importante.

Nesse sentido, o reconhecimento de que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e comportamentos, e que a comunicação e a linguagem, tomadas como forma de conhecimentos e interação social, constituem-se sua mediação privilegiada, auxiliará na compreensão do discurso dos docentes, amparados nos saberes cotidiano e na prática social.

O estudo em questão fomenta a discussão do significado das representações dos docentes quanto a sua formação profissional, e pela consideração do contexto específico da formação e do âmbito mais amplo das políticas educacionais, pode ser muito útil para o redimensionamento da relação entre docência e pesquisa no campo da formação de docentes na perspectiva de profissionalização do docente como sujeito de direitos.

Por fim, a relação da educação com as representações sociais expressa a importância de considerar a diversidade, a multitudine de valores, os estilos e as relações que tem caracterizado a sociedade contemporânea, segundo Ornellas (2008). Assim nesse sentido, a educação deve se inserir como um processo abrangente, transcendendo os aspectos técnicos, posto que possibilitem a formação na sua completude ao longo da vida e em diferentes espaços-temporais, pois o contexto escolar como ambiente social e de formação do sujeito, abriga representações e simbolizações que nomeiam as produções de prazer do ensinar e do aprender.

5- Considerações (in)conclusas

Diante desse contexto, a educação do campo é identificada pelos seus sujeitos que compreendem que, por trás da indicação geográfica, está uma parte do povo brasileiro que vive em diversos lugares, que marca as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em identidade comum, assim como estão sujeitos de diferentes culturas, idades, estão famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. Assim sendo, é a partir dessa expectativa que o formador do campo tem um papel exatamente de educar estes sujeitos que trabalham no campo para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos e a direção de seu próprio destino (Caldart, 2005, 37).

Da mesma forma, é preciso ampliar as discussões da educação do campo no debate geral sobre uma educação que articule e contribua com desenvolvimento do país, mas para isso é importante investir e valorizar a formação profissional docente. Este foco tem em pauta pensar uma política de educação que se preocupe também com as peculiaridades e modos de educar quem é sujeito deste direito, de modo construir uma qualidade de educação. Pois, segundo Caldart (2005),

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo feito sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos de direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto é feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo (CALDART, 2005, p. 151).

Partindo desse contexto, sabemos que as escolas das comunidades rurais Amazônídas não são diferentes das demais realidades das escolas do campo no Brasil. Contudo, precisamos desafiar os entraves por uma Educação do Campo na região que atenda às

recomendações da (LDB) nº 9394/96, que respeite as singularidades de cada contexto das comunidades rurais, que assegure a permanência dos sujeitos como opção dele em ficar no campo, mas garantido o que é de direito, como enfatiza Chabenat (2002), em seu estudo sobre populações amazônidas que:

As populações rurais não são “sociedades sem escola”, como dizemos em outros lugares, “sociedades sem escrita”. Essas populações pertencem a uma sociedade que possui uma instituição escolar, mas que não atendem as expectativas locais. De modo geral, o nível escolar é extremamente baixo [...] a “preferência tendo sido dada à aprendizagem ligada às necessidades da vida cotidiana; o analfabetismo é muito grande” (CHABENAT, 2002, p. 145 - 146).

Diante disso, a necessidade de fomentar as discussões sobre a Educação do Campo a partir da organização e dos movimentos sociais nas Comunidades rurais amazônidas é ressaltar a importância da coletividade, do poder que as categorias podem conquistar. Afinal, segundo Reis (2002, p. 44), a organização social é a manifestação mais legítima de cidadania e participação social, uma vez que atuam em prol da sociedade, principalmente nas comunidades esquecidas e mais carentes da Amazônia.

Desta forma, enveredar nesse sentido nas trilhas da representação social constitui-se nessa complexa e instigante tarefa de construir uma articulação entre o individual e coletivo configurando um jogo em que elementos estruturais coexistam como instrumento de materialização da subjetividade de sujeitos históricos e sociais. Pois que, com base no processo formador das representações, como afirma Moscovici (1984: 20-27), “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, em familiar”.

Os resultados desse estudo apontam que as representações sociais dos educadores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo se inscrevem em significados e sentido que revelam que a formação específica voltada às necessidades dos povos do campo tem contribuído com conhecimentos e processos de aprendizagem para mudanças significativas na prática pedagógica nas escolas do campo; avaliam positivamente a metodologia da formação na Pedagogia da Alternância.

Do mesmo modo, que as representações sociais construídas dos educadores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribuem para fomentar políticas públicas educacionais a respeito da expansão dessa oferta para os educadores que ainda não tiveram oportunidade de uma formação inicial e específica, uma vez que, tais representações apontam essa formação como positiva e necessária para (re)pensar e inovar as práticas pedagógicas

desenvolvidas nas escolas do campo, bem como, ajuda a compreender a dinâmica social e política de ser e viver dos sujeitos do campo.

Portanto, os estudos apontam novos olhares para a questão em foco no contexto educacional e na sociedade brasileira, pois a formação de educadores que atuam no campo ainda é uma privação de direitos em muitas comunidades amazônicas. Nesse sentido, o acesso à escola é instrumento importante na vida dos sujeitos para diminuir as desigualdades entre campo e cidade, mas não é qualquer escola no campo ou qualquer educação planejada de qualquer jeito que almejamos. Buscamos uma educação para promover o desenvolvimento humano e social desses sujeitos com possibilidades de construção de um mundo melhor no campo, com qualidade de vida, respeito e dignidade.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento.** In **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmaras dos deputados. Coordenação de publicações, 2001.

BRANDÃO Carlos. A. **A educação como cultura**, Campinas, São Paulo; Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa, 1999.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: identidades e políticas públicas.** Kolling, E. J. ET AL (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

CHABENAT, G. **Pescadores caboclos: antropologia fluvial do rio Rhône ao rio Amazonas.** In: FURTADO, L. G.; QUARESMA, H. D. B. *Gente e ambiente no mundo da pesca artesanal.* Belém: MPEG, 2002. p. 129-152.

CNB/CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CNB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

Di Bartolomeu, L. (1999). **El Perfil del Formador. Panorama - Diálogo**, 17, 27-32.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários a prática Educativa.** Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. São Paulo, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto de Educação da UNESCO (1997). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Hamburgo 1997.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lílían Ulup. Rio de Janeiro: Verj, 2001.

LOUREIRO, A. **O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL**: contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação. 2006. Tese (Doutoramento) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

_____. (org.). **Aids e representações sociais**. Natal: EDUFRN, 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOSCOVICI. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SECAD/ MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Brasília. 2007.

REIS, C. J. O. **A importância das organizações sociais**. CienteFico. Ano II: Salvador, 2002.

ROMÃO, José E. GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. Cortez : Instituto Paulo Freire/ São Paulo, 2008.

SILVA, A. **Educação de adultos, educação para o desenvolvimento**. Porto: ASA, 1990.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFORMA DO PENSAMENTO: POSSIBILIDADES NA LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICAS E LINGAGENS

Marília Frade Martins
mariliafrade@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O texto é um exercício inicial de pesquisa de Mestrado, no qual procurou-se por meio de questionário aproximar-se dos egressos do curso de Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagens, da Universidade Federal do Pará como possível *corpus* de pesquisa. Apoia-se na reforma do pensamento e em temas sobre formação de professores, como racionalidade técnica e professor reflexivo a fim de identificar expressões da integração de conhecimentos na fala dos recém-formados professores. Utilizou-se a análise textual discursiva em fragmentos de respostas que identificaram a relação entre teoria e prática, a reflexão como prática social e o trabalho com temas como aspectos da integração de conhecimentos. Conclui-se a relevância da integração de conhecimentos para a reforma do pensamento na formação de professores atualizada e contemporânea.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Integração de Conhecimentos. Reforma do Pensamento

Formação de professores, Integração de Conhecimentos e Reforma do Pensamento

Este texto foi escrito a partir de reflexões iniciais sobre o curso de Licenciatura²⁷⁶ Integrada em Educação, Ciências, Matemáticas e Linguagens, ofertado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica, na Universidade Federal do Pará. É um exercício desenvolvido a partir do Questionário de Aproximação de pesquisa de mestrado respondido por professores egressos do curso, no qual se levantou a seguinte pergunta: quais expressões da integração de conhecimentos são evidenciadas pelos egressos? Para tanto, traçou-se o objetivo de identificar expressões da integração dos conhecimentos nas respostas dos professores egressos.

O exercício de identificar e interpretar tais expressões encontra as primeiras palavras na reforma do pensamento como um desafio da educação do século XXI, especialmente, no âmbito da formação de professores. Defendida por Morin (2004; 2013), a reforma anseia pelo pensamento que situa os conhecimentos em seus contextos, fazendo relação entre as informações e os fenômenos. É um tema emergente dentro da educação e da formação de professores na contemporaneidade, onde há afastamento entre os conhecimentos presentes na escola e os que fazem parte das vidas dos estudantes e, também, supervalorização de técnicas em detrimento da reflexão.

²⁷⁶ Chamarei apenas de Licenciatura Integrada.

Tal assertiva é mais uma característica do contexto educacional disciplinar vigente, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, fruto de especializações excessivas (MORIN, 2013) absorvidas dos métodos das ciências naturais. Para estas ciências é imprescindível fragmentar em quantas partes forem possíveis o objeto para melhor manipulá-lo, a fim de alcançar resultados esperados.

Entretanto, a prática profissional do professor - que está localizada no âmbito social - conduzida como uma engenharia (CONTRETAS, 2002) e endurecida pela exigência de obter produtos perfeitamente padronizados pretere reflexões teóricas abertas e contextualizadas imprescindíveis a complexa prática do professor no âmbito social contemporâneo cada vez mais globalizado e conectado (MORIN, 2004).

A formação de professores, que ignora a complexidade da prática docente, visando o acúmulo e apreensão de comportamentos pré-determinados e aplicação mecânica de metodologias é apoiada na racionalidade técnica (COTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008). Esta racionalidade resume o trabalho do professor ao exercício maquinal o fechando em círculos viciosos de ações nas salas de aula. Além disso, dificulta que o professor reflita e busque outras possibilidades de práticas mais contextualizadas e pertinentes aos fenômenos sociais e naturais que atravessam a vida do estudante.

Nesse contexto, é imprescindível que o professor não se nutra somente do conhecimento de sua área. Ao não dialogar com outros saberes e conhecimentos de outras áreas disciplinares tende a tornar-se arbitrário em suas ações, pois fechado em seu saber tolhe as contextualizações e conexões com a vida e a sociedade. Não se abrir para o que está além da fronteira disciplinar, na qual atua, insufla no trabalho do professor a racionalidade técnica, pois finda sua prática nos modelos e métodos exclusivos de sua área sem as interseções entre conhecimentos, metodologias e experiências que podem lhe fazer pensar de outras maneiras.

Essas questões têm importância particular ao trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental que por exigência engloba diferentes áreas de conhecimentos (matemática, ciência, linguagens, tecnologias, conhecimentos pedagógicos e políticos). Ademais as demandas sociais contemporâneas cada vez mais impulsionam a educação à função de desenvolver plenamente o estudante não só para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Diante deste contexto, o curso de Licenciatura Integrada é uma proposta para a formação de professores que pretende enfrentar tais questões. Por meio de um currículo

integrado deseja reverter o cenário das especializações excessiva, conhecimentos fragmentados em ilhas de certezas e ausência da relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos imprescindíveis à prática do professor. Este é um enfrentamento a lógica de pensamento que reduz a complexidade da vida por meio de uma educação que isola os fenômenos, separa as disciplinas, dissocia problemas e elimina desordem e contradição das reflexões (MORIN, 2004).

Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens

A proposta do curso de Licenciatura Integrada nasce a partir do cenário educacional, no qual os diversos investimentos na formação de professores e proposições entre programas e cursos de formação inicial e continuada não refletiram os impactos esperados. Apoiado em índices de avaliações externas, o Projeto Pedagógico do Curso (2012) justifica a criação do curso diante do constante aprendizado insatisfatório dos alunos em linguagem, matemática e ciências²⁷⁷. Se coloca como uma alternativa para formação de professores que trabalharão nos anos iniciais do ensino fundamental norteado pelo *desenvolvimento da sensibilidade*; pela *construção da autonomia*; *desenvolvimento da criatividade* e pelos *princípios didático-pedagógicos*.

Estes princípios norteadores desejam oportunizar ao futuro professor uma formação que integre os conhecimentos específicos pertinentes as exigências da etapa da escolarização que trabalharão, os conhecimentos pedagógicos e a formação do profissional crítico e criativo apto a desenvolver seu trabalho e a si. É interesse do projeto que o professor seja mais do que um operador de técnicas didático-pedagógicas e um reproduzidor de verdades e modelos. O projeto do curso deseja que

O futuro professor deve ter claro quais conhecimentos deve adquirir, e quais sejam os obstáculos que necessita superar na sua formação para que *dialogue criativamente* com os conteúdos inseridos no contexto social, econômico, político e cultural que precisa ser levado em conta. (PPC, 2012, p. 19).

Este professor licenciado deverá ser capaz de orientar crianças e jovens para lerem e escreverem dominando técnicas e tecnologias, para que eles possam vir a compreender o mundo científico e tecnológico, bem como o seu meio de inserção, ao tempo em que seja capaz de dialogar com diversas culturas dos alunos sob sua orientação. (PPC, 2012, p. 22).

²⁷⁷ O projeto do curso alerta que o ensino de ciências não pode ser avaliado *per se*, pois, os alunos não demonstram dominar os conhecimentos básicos em língua materna e matemática necessários à construção do conhecimento em ciências.

O curso de LIECML pretende que o futuro professor *dialogue criativamente* com os conteúdos em seu contexto, a fim de lidar com os desafios da educação que lhe exigem orientar o estudante a *compreender o mundo* das ciências e das diversas culturas. Isso quer dizer que não basta para o professor possuir uma bagagem de referências teóricas e didáticas. É indispensável que ele possa situar as informações que possui dentro dos contextos em que vive, dos fenômenos que surgem e dos problemas que enfrenta.

Tal tracejo do perfil profissional é testemunho da história sobre a formação de professor no Brasil e no mundo. Durante algumas décadas e, especialmente, por influência das ciências naturais e de princípios técnicos da industrialização, o professor que se buscou formar era um *expert*. Este profissional era entendido apenas como um técnico especialista, isento de desenvolver uma visão crítica e contextualizada da situação, focando na sistematização e resultados padronizados em acordo ao conhecimento especializado (CONTRERAS, 2002; MORIN, 2013).

Com a ampliação das pesquisas sobre professor reflexivo na década de 80 (ZEICHNER, 2008) e os movimentos sociais e sindicais envolvendo a Educação, o perfil do professor que se desejava formar começou a ser rediscutido. No Brasil, as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002) apontam a formação de professores para o trato e o acolhimento da diversidade, interdisciplinaridade e reflexão sobre a própria prática como estratégia para superar a formação de *experts*.

Ademais, as Diretrizes orientam que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura formem profissionais para docência mediante a contextualização social da escola e dos conteúdos a serem ensinados. Também, que reúnam saberes não-científicos imprescindíveis para a formação de convivência e confluência de *valores de uma sociedade democrática* (BRASIL, 2002).

Ainda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta do curso de Licenciatura Integrada encontra espaço evidente quando, no Inciso III, Artigo 6º, a dominação dos conteúdos e seus significados em diferentes contextos é instituída. O cumprimento desta Diretriz é relativo ao conhecimento como parte *de um conjunto de verdades socialmente construído e situado em um contexto sócio-econômico-político-cultural* (PPC, 2012).

Sob este aspecto, pode-se dizer que integrar os conhecimentos é mais do que articular teorias e metodologias de diferentes disciplinas na sala de aula. O Projeto Pedagógico de Curso (2012, p. 28) se propõe a promover a integração por meio de proposta curricular, na

qual a organização permite o ir-e-vir dos conteúdos específicos e pedagógicas através dos Eixos Temáticos. Estes Eixos devem ser pensados mediante os Temas e Assuntos que englobarão os diversos conteúdos em torno das atividades pedagógicas.

Tais atividades assemelham-se a módulos curriculares e diferem das disciplinas usuais, quer por se desenvolverem de forma centrada e concentrada em um período de tempo, quer por que são organizadas de forma a incluir a realização de outras atividades subseqüentes programadas e programáveis ao nível da prática e que requerem a integração de diferentes áreas de conhecimento. Vale ressaltar que atividades desta natureza permitem o estabelecimento contínuo e progressivo de relações cognitivas diferenciadas, justamente por que são organizadas de forma a incluir a realização de outras atividades em situações reais que são, por sua vez, articuladas para auxílio no desenvolvimento de alguns ou de vários outros assuntos e temas, incluídos em outros eixos temáticos.

Assim, diante do desafio de reformar o pensamento (MORIN, 2004), o curso lança uma proposta de formação de professores para anos iniciais do ensino fundamental que sugere associação de formação específica e pedagógica. Para o projeto do curso esta é uma alternativa aos futuros profissionais que não experimentaram em sua educação básica este tipo de organização. Ademais, é uma crítica ao profissional isolado em sua área de conhecimento e que não se envolve com as questões relativas a aprendizagem dos alunos, demandando, especialmente, aos professores do ensino fundamental tal responsabilidade. O texto do projeto alerta que esta conduta pode ser relativa ao *descomprometimento social e, provavelmente, o desconhecimento sobre a obsolescência de tal posição/postura e evidente desatualização científica*.

Dessa forma, o projeto de curso da Licenciatura Integrada é pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e se propõe formar professores para superar a hierarquização e a separação entre teoria e prática pedagógica e conhecimentos específico das disciplinas Matemática e Ciências, os integrando aos Estudos Sociais e as diferentes Linguagens que comunicam o conhecimento no mundo, evidenciando uma oportunidade de reforma do pensamento nos futuros professores.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa apoiada na análise textual discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2006) para pensar os dados construídos por meio do instrumento questionário de pesquisa elaborado com questões abertas e nominado de Questionário de Aproximação por se tratar de estratégia inicial de contato com os possíveis participantes da pesquisa.

As categorias de análise denominadas de Expressões da Integração de Conhecimentos estão organizadas em (1) Articulação entre teoria e prática; (2) Reflexão como prática social e (3) Trabalho com temas e foram interpretadas a partir de fragmentos de respostas que revelam convergências e/ou singularidades. Procurou-se seguir um processo recursivo não linear e não causal de reflexão: **pergunta<>resposta<>unitarização<>reflexão teórica<>aspecto de integração (categorização)**, a fim de aproximar-se ao entendimento, experiências e discursos dos egressos do curso de Licenciatura Integrada que evidenciassem expressões da integração de conhecimentos.

Assim, foram analisadas três perguntas pertinentes ao Questionário de Aproximação²⁷⁸:

1. Quais mudanças você observa em sua prática após o curso?
2. O que você entende por integrar conhecimentos?
3. A partir desse entendimento, você considera que no curso de LIECML os conhecimentos foram integrados? Se possível, cite exemplos.

Responderam ao questionário vinte e cinco (25) egressos, dos quais doze (12) são professores atuantes, sendo um (1) professor do espaço de atendimento educacional especializado (AEE) e um (1) professor do ensino médio na modalidade supletivo. Os outros dez (10) professores atuantes estão divididos entre educação infantil e ensino fundamental menor. Dos professores atuantes na docência, sete (7) já lecionavam antes da finalização do curso de licenciatura e sete (7) possuem, também, curso de magistério.

Expressões da Integração de Conhecimentos

Articulação entre teoria e prática

Articulação entre teoria e prática é uma discussão pertinente a formação de professores. Desde os estudos de Schön, em 1983, sobre o profissional reflexivo, os debates acerca da racionalidade técnica e as críticas sobre a formação de professores baseadas nela tomaram foco em estudos e pesquisas (ZEICHNER, 2008). As críticas eram/são direcionadas à separação entre teoria e prática e, conseqüentemente, entre a separação da Universidade e da Escola, espaços que não só demarcam o lugar de cada uma, como também as hierarquizam.

²⁷⁸ A fim de fazer referência a questão para qual o egresso manifestou o fragmento analisado, as perguntas aparecerão identificadas no decorrer do texto pelo número aqui destinado.

No Brasil, algumas pesquisas despontaram como, por exemplo, os estudos de Paulo Freire e suas reflexões sobre a *práxis* do professor em *Pedagogia do Oprimido* (1987), seguida de *Pedagogia da Autonomia* (1996).

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39).

A aproximação máxima entre teoria e prática é compreendida pelos professores egressos da Licenciatura Integrada como expressão da integração de conhecimentos. Destaca-se aqui a seguinte resposta à pergunta 2: “*a prática educacional com o conhecimento teórico, pode ser um exemplo de integração de conhecimentos*”. Esta expressão, que evidencia a relação entre teoria e da prática, demonstra a possibilidade de superar a racionalidade técnica em prol da racionalidade reflexiva do professor por meio da integração de conhecimentos.

A racionalidade reflexiva atravessa as teorias e as práticas dos professores, ligando os conhecimentos hierarquicamente afastados. Entretanto, é comum na organização curricular dos cursos de formação de professores isolar o período de práticas pedagógicas para o final da graduação. Esta organização, posiciona um estatuto formativo para prática em segundo plano, colocando como mera experiência e mal definindo sua importância formativa. (CONTRERAS, 2002).

No projeto da Licenciatura Integrada o Eixo Temático Estágios de Docência representa um terço da carga horária do curso, envolvendo os alunos em estágios em ambientes não formais e formais de ensino desde o primeiro semestre letivo. O significado que ***Articulação entre teoria e prática*** exerce dentro da proposta curricular é visível nos fragmentos de respostas à pergunta 3 quando os egressos exemplificam a integração de conhecimentos por meio dos estágios de docência. A expressão é evidente, pois a separação entre o espaço da Universidade (como referência de saberes teóricos) e da Escola (como espaço de aplicação) pôde ser superada.

Desse modo, junto à hierarquia entre conhecimento teórico ou básico, e técnico ou aplicado, se estabelece outra entre os componentes do saber e os relacionados com o fazer. Esta hierarquia se avalia tanto no *status* dos diversos especialistas nesses tipos de conhecimentos ou habilidades como na estrutura da formação que recebem. O esquema sob o qual se concebe o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. (CONTRERAS, 2002, p.92)

Articulação entre teoria e prática em um projeto de formação inicial na formação de professores rompe com o *status* de que o “bom professor” é o *expert* técnico. A expressão

percebida nos questionários em diferentes momentos valoriza a organização que integra os conhecimentos teóricos e práticos em detrimento do mero acúmulo. Permite pensar a reforma do pensamento que problematiza os conhecimentos teóricos e aquilo que aparentava ser e/ou aprendeu como sendo a solução baseada em procedimentos técnicos pré-estabelecidos, deixando à margem da sala de aula reflexões contextualizadas.

Reflexão como prática social

A respeito de reflexão contextualizada, outra expressão da integração de conhecimentos na formação de professores que pôde ser identificada como **Reflexão como prática social**²⁷⁹. Ao refletir sobre os propósitos do ensino e sobre o contexto da educação escolar é possível que o licenciando compreenda e realize escolhas conscientes (ZEICHNER, 2008), integrando os conhecimentos específicos das disciplinas aos estudos sociais na educação.

Para a pergunta 1, destaca-se o seguinte fragmento: *“minha prática mudou para melhor, me tornei uma docente mais consciente do meu papel como educadora crítica. A reflexão como prática social exige do professor compreensão globalizada de problemas específicos (MORIN, 2004), pois encara as dificuldades e dilemas do trabalho por mais de um viés. Ao si ver como professora que possui um papel na sociedade, o egresso lança mão de uma reflexão que necessariamente não nasce do isolamento disciplinar. Esta reflexão não é sobre as metodologias utilizadas e seus resultados somente. É, pelo contrário, uma reflexão capaz de integrar aos conhecimentos e a prática o contexto histórico e social da educação, da escola e do aluno, além de outras especificidades.*

A reflexão docente isolada do contexto social e do diálogo com outros professores provoca o esgotamento docente (ZEICHNER, 2008), impossibilitando o professor ver além das dificuldades individuais. Corre o risco, inclusive, de torna-se racionalidade técnica se permanecer fechada nos procedimentos metodológicos, ou na exclusividade das dificuldades individuais do professor, pois separa os contextos sociais e os saberes dos alunos das decisões pedagógicas.

Assim, ao destacar-se sobre o questionamento 1: *“a medida que as temáticas propunham novas práticas, eu buscava incorporá-las as minhas ou revendo outras. Também passei a buscar entender as diferentes dificuldades e necessidades dos meus alunos”*, o egresso indica a possibilidade de reaprender e reinventar sua prática diante da relação entre os

²⁷⁹ Este termo foi encontrado em textos de Zeichner (2008) e explorado de forma complexa neste texto

conhecimentos, contextos e singularidade de cada aluno. Demonstra o reconhecimento da responsabilidade de ensinar o conteúdo acadêmico, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes trazem como história de vida para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada de mundo (ZEICHNER, 2008).

A expressão **Reflexão como prática social** da integração de conhecimentos analisado nas respostas dos egressos revelam a possibilidade de reformar o pensamento para o ligar ao contexto e globalizar os fenômenos estudados. A prática do professor é composta por diversos conhecimentos (teóricos, técnicos, os saberes dos alunos, o contexto social e cultural da escola e educação) que constituem a complexa função de ensinar. É desejável que professor reflita sobre as possibilidades para articulá-los com intencionalidade e criatividade.

Trabalho com temas

O **Trabalho com temas** é uma expressão da integração de conhecimentos que na organização curricular do curso de Licenciatura Integrada é pensando para deslocar as tradicionais grades curriculares para o movimento do *que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro* (PPC, 2012). Trata-se de como integrar os conhecimentos específicos e pedagógicos às questões do mundo atual. Esta integração, através do **Trabalho com temas**, tem diversos desdobramentos.

Primeiro, ao questionamento 3 destaca-se o fragmento: *“a grande maioria das temáticas visavam essa integração, um exemplo foi a produção de material na temática do Professor C., onde tematizamos o “matapi” e a “canoa” como desencadeadores de atividades que permitissem articular todas as disciplinas nas séries iniciais”*. Diante de uma atividade realizada com mediação do professor formador, os então discentes, articularam temáticas regionais e saberes dos alunos aos conhecimentos específicos de diferentes disciplinas, pensando em metodologias para o desenvolvimento.

Selecionar temas para planejar e desenvolver as atividades evidencia a integração em que ao mesmo tempo no qual se trabalha uma especificidade dentro de um contexto maior se faz o inverso, trabalhando o contexto maior a partir da especificidade. Na atividade, citada pelo egresso, no tema selecionado “canoa” explorou os diversos meios de transportes, os impactos desses para o meio ambiente e a singularidade do transporte canoa, no contexto cultural e geográfico específico, também explorados na atividade.

O **Trabalho com temas** favorece a integração de conhecimentos e seus processos dialógicos. O futuro professor percebe que um tema aberto e contextualizado pode ajudá-lo a

desencadear conteúdos diversos sobre as áreas de conhecimento e sobre *o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro*. Essas experiências têm relevância para a formação do professor, pois este não está habituado a pensar a prática de outras maneiras, repetindo os modos de ensinar a que foi submetido.

[...] é importante fazer com que os professores experimentem, eles próprios, outras maneiras de aprender além daquelas que foram convenientes para eles mesmos durante sua adolescência e que, muitas vezes, reproduzem, acreditando, com boas intenções, que são as únicas que podem funcionar. (JORNADAS TEMÁTICAS, 2010, p.532).

Da mesma maneira, o **Trabalho com temas** possibilita a prática interdisciplinar, bastante citada pelos egressos. Para eles, a interdisciplinaridade é uma expressão da integração dos conhecimentos possível ao trabalhar com os temas. Segundo Sommerman (2006) a organização dos conhecimentos de maneira interdisciplinar corresponde à transferência de métodos de uma disciplina a outra, diante de três graus: 1) aplicação, métodos de uma disciplina aplicados à outra fazendo surgir novas possibilidades de resolução de problemas; 2) epistemológico; métodos de uma disciplina aplicada à outra geram novas explicações e interpretações dos fenômenos; 3) geração de disciplinas: transferências de métodos e epistemologias entre as disciplinas fazem surgir novas disciplinas, ou seja, campos de conhecimento.

A interdisciplinaridade sugere que o futuro professor aprenda os conteúdos em contextos mais amplos e conectados, desenvolvendo a aptidão geral que trabalhará os conhecimentos em outra organização desejável a reforma do pensamento. Entretanto, pode ser que a passagem de métodos e abordagem de uma disciplina a outra seja também ultrapassada e a partir do Tema surjam novas recombinações e conexões. Uma delas, é a *religação de saberes*, preconizada por Morin (2004; 2010; 2013) como imprescindível para a reforma do pensamento.

A *religação de saberes* é a intenção de que as culturas científicas e humanísticas - outrora separadas hierarquicamente em conhecimentos válidos, factuais e comprovados cientificamente e outros como, por exemplo, a cultura, os valores e os sentimentos humanos afastados do ensino escolar por serem considerados menos importantes - sejam articuladas. Tal intencionalidade foi percebida como mais um desdobro do **Trabalho com temas**, pois segundo os professores houve articulação e religação dos conhecimentos acadêmicos aos não-científicos.

Sob este aspecto, os ex-alunos consideraram que as atividades em espaço não formal foi um exemplo de como o curso possibilitou a integração dos conhecimentos. Sobre a pergunta 3 evidencia-se: “ *em quase todos os temas estudados durante a licenciatura os conhecimentos foram integrados. Eu dou como exemplo trabalhar dando aula em espaço não formal*”. Semelhantemente, outro egresso de maneira mais específica exemplificou um local onde as aulas aconteceram: “ *em todos os temas que eu aprendi durante o curso houve sim integração, um exemplo foi a experiência que estivemos com o Professor J. na praia de mangabeira sobre erosão*”.

Ao serem levados até a praia para perceberem um fenômeno científico, os futuros professores exploraram a “praia” como um Tema aprendendo, não só sobre o fenômeno erosão, como também os significados culturais que as pessoas atribuem ao espaço, os valores que regulam a convivência no espaço público e as histórias e lendas que ali existem sobre a formação do município e seres míticos. Sob este ponto de vista, outro egresso, afirmou sobre a integração de conhecimentos (pergunta 1): “*é trabalhar de forma planejada as áreas de conhecimentos juntas e não separadas, mostrando ao aluno que a parte faz parte de um todo, e que esse todo influencia em suas vidas*”.

Sobre isto é ressaltado que

A ausência de saberes não-científicos na sala de aula gera verdades unitárias, porque se referem somente ao conteúdo passado pelo conhecimento escolar, o que fomenta na mente dos jovens e depois, nos adultos, o sentimento de intolerância contra qualquer outra coisa que não lhes seja familiar ou que julguem estranha (FARIAS, 2006, p.21).

Abrir o espaço da sala de aula aos ambientes do cotidiano do estudante e seus significados e representações sociais, nos quais os saberes não-científicos estão presentes e vigoram é uma expressão da integração de conhecimentos. Exemplificada aqui como estratégia que permitiu ressaltar a importância dos conhecimentos científicos e a abertura ao não-científico sugere outras maneiras de viver e interpretar o mundo, valorizando as vidas dos alunos e sua diversidade.

Igualmente, o fragmento de resposta à pergunta 2: “*integrar conhecimento é ajudar o aluno a desenvolver sua vida pessoal*” sintetiza o desejo de que a integração de conhecimentos colabore com reforma do pensamento ao reconhecer que a vida estudantil e os conhecimentos científicos aprendidos precisam ser envolvidos com fenômenos da vida cotidiana pessoal e social. Tal envolvimento da vida é o desejo maior da reforma do pensamento que quer “situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2004, p. 15).

O *Trabalho com temas* é uma expressão da integração de conhecimentos que sugere ao futuro professor experiências de aprendizagem a partir do desencadeamento de conhecimentos, conteúdos e assuntos diante de uma temática. O tema contextualizado e abrangente possibilita a emergência dos saberes não-científicos que estão presentes na vida individual e pessoal, oportunizando a reforma do pensamento.

Considerações finais

As reflexões construídas a partir dos fragmentos de falas dos egressos demonstram algumas possibilidades para o trabalho de formar professores como profissionais em condições de contextualizar os problemas específicos da Educação e da sala de aula e reconhecer a complexidade do seu trabalho e a dimensão dialógica da realidade social (MORIN, 2004).

O apoio teórico da reforma do pensamento articulado a outros temas da discussão como, por exemplo, racionalidade técnica e racionalidade reflexiva permitem uma visão horizontal da formação de professores na contemporaneidade. A reforma do pensamento, ou seja, a transformação de um pensamento acumulador de informações, por um pensamento capaz de organizar os conhecimentos e saberes em combinações inconstantes e flexíveis às necessidades da Educação é um desafio enfrentado pela Licenciatura Integrada.

Ressaltam-se as mudanças nas ciências e as transformações sociais como molas que impulsionaram as Diretrizes Curriculares para cursos de formação de professores a estabelecer o acolhimento da diversidade, interdisciplinaridade e reflexão sobre a própria prática. No entanto, cabe cada instituição pensar uma formação contemporânea e possível, assumindo tal desafio.

Pensar como poderiam acontecer as integrações de conhecimentos e a reforma do pensamento é trabalho não só de cada instituição, mas de cada professor formador mediante ao perfil do profissional que se deseja formar. No caso da Licenciatura Integrada, os egressos, por meio questionário de pesquisa, demonstraram um ambiente formador pensado e organizado mediante a estrutura curricular que não segue a habitual separação das fronteiras disciplinares. O currículo, então, articulado em eixos temáticos, assuntos e temas que se misturam uns aos outros sugere uma formação integrada ao futuro professor.

Articulação entre teoria e prática; Reflexão como prática social e Trabalho com temas são as expressões identificadas neste trabalho que revelam o compromisso e a compreensão da complexidade do trabalho do professor e sua importância social. Embora, a

sala de aula nunca seja aquilo que se pensa, ou se espera dela, ainda assim é um organismo complexo, vivo e pulsante. Na verdade, ao contrário do que se diz nos livros, a sala de aula não tem regra, pois ela não é feita somente da prática do professor. Ela é um emaranhado de fatores desordenados que se integram de forma aleatória e intencional e dificilmente igual.

Primeiro porquê a sala de aula é feita por pessoas, e cada pessoa em si é um sistema complexo (MORIN, 2004). Segundo porquê o trabalho do professor também é complexo: às suas intenções devem se integrar a política do governo para educação; as exigências do sistema de ensino; o currículo; a gestão da escola; a estrutura da mesma; os materiais disponíveis; o contexto sociocultural e as necessidades dos alunos, além de seus afetos teóricos e saberes profissionais.

As expressões da integração de conhecimentos presentes neste texto evidenciam aos professores que sua ação não se limita no ensino de conteúdo, mas abrange a vida do aluno no mundo atual e futuro. Evidenciam, também, a importância de aprender os conteúdos e conhecer metodologias diversificada e integrar isto a vida social e particular do aluno. Essas expressões, então, são oportunidades de reformar o pensamento, pois situam os conhecimentos em contextos e fenômenos.

Em conclusão, o curso de Licenciatura Integrada em acordo com as atuais Diretrizes Curriculares para a formação de professores busca atender as exigências educacionais contemporâneas. Por meio das expressões da integração de conhecimentos nas falas dos professores tal trabalho pôde ser visto na articulação entre as diferentes conhecimentos e abertura aos espaços e saberes não-científicos que incentivam a reflexão e criação do professor em detrimento da reprodução e repetição. Por fim, a integração de conhecimentos sugere a reforma do pensamento em futuros professores, pois propõe que os conhecimentos e práticas sejam inseridos em lógicas contextualizadas e globais que refletem a sociedade e as particularidades da vida dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. Complexidade e formação: algumas ideias norteadoras. In: **Perspectivas da filosofia da educação**. Antônio Joaquim Severino, Cleide Rita Silvério de Almeida, Marcos Antônio Lorieri (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, C. A. **Alfabetos da alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA. **Projeto Pedagógico do Curso** de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. [2012].

JORNADAS TEMÁTICAS. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI/ idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006 Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>> Acesso em: 17 Ago. 2015

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2013.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente **Educação & Sociedade**, vol. 29, núm. 103, maio-agosto, 2008, pp. 535-554. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2015

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO PARÁ, INTERCULTURALIDADE E PAULO FREIRE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Claudio Emidio-Silva
emidiosilva@yahoo.com.br²⁸⁰
UFPA

Rita de Cássia Almeida-Silva
cassiaalmeida@yahoo.com.br²⁸¹
UEPA

Glauber Ranieri Martins
glauherranieri@yahoo.com.br²⁸²
UFPA

RESUMO: Este artigo procura analisar como os elementos da interculturalidade se apresentam nas práticas e conteúdos das disciplinas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, que é o primeiro curso de formação para professores indígenas no estado do Pará. A interculturalidade sobre a perspectiva de Paulo Freire nos aponta uma série de critérios para que ela realmente seja crítica e transformadora. As práticas do curso podem em algum grau contribuir para que um processo de interculturalidade crítica se estabeleça nas comunidades indígenas em que o curso tem sido ofertado. A educação, é claro, não resolve todos os problemas, mas sem uma educação crítica e problematizadora tão pouco isso pode acontecer.

Palavras-Chaves: Formação de Professores Indígenas; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Paulo Freire;

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas são parte da globalidade, o que impõe pressões diversas e multiescalares às territorialidades locais. Estas pressões se convertem em relações de poder que conflitam com as expectativas e identidades territoriais de cada espaço, produzindo necessidades de se propor e viabilizar alternativas de desenvolvimento que valorizem a interculturalidade daí resultante.

A educação diferenciada, neste contexto, deve voltar-se para a valorização das formas e modos de vida locais; deve se interpor de forma contra hegemônica às tentativas de homogeneização do desenvolvimento desigual.

²⁸⁰ Biólogo, Mestre em Ciências Biológicas e Doutorando em Ciências da Educação; Membro do Grupo de Pesquisa GEPERUAZ; Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – NUFI-UEPA;

²⁸¹ Letras, Mestre em Teoria da Literatura; Membro do Grupo de Pesquisa GELPEA; Professora do Curso de Licenciatura Intercultural indígena – NUFI-UEPA;

²⁸² Geógrafo, Pedagogo, Mestre em Geografia e Doutorando em Ciências da Educação; Membro do Grupo de Pesquisa GEPERUAZ; Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – NUFI-UEPA;

Assim, é necessário desenvolver estratégias capazes de, ao mesmo tempo, buscar o desenvolvimento socioeconômico necessário às comunidades, sem violentar a forma de ser dessas populações e assim garantir a manutenção das diversidades socioculturais, preservando suas especificidades, seus costumes e expectativas no mundo atual.

O Brasil enquanto Estado político possui uma dívida com as sociedades historicamente excluídas e necessita investir numa série de serviços que visem deixar essas sociedades em melhores condições de compreender seu estar neste novo mundo e como ter uma vida digna, sem perder totalmente sua cultura ou sinais diacríticos que as tornam únicas ou em alguns aspectos, diferentes.

Acredita-se que um currículo organizado de forma articulada às necessidades das comunidades indígenas, respeitando o conhecimento tradicional e incorporando-o ao processo de ensino possa ajudar a melhorar algumas situações, até mesmo da sobrevivência dos povos contatados mais recentemente. Além de sua flexibilidade, por estar em um contexto onde as práticas de educação escolarizada ainda estão se construindo, este currículo deve ser estabelecido juntamente com os integrantes desta comunidade, e que esta construção se torne um processo em contínua construção.

Mas, apesar das garantias na lei conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, esse currículo e práticas diferenciadas na educação escolar indígena ainda não está materializado de forma ampla, nas escolas dos diversos povos, especialmente no estado do Pará.

A educação indígena no Estado tem passado por intensas transformações em suas conceituações básicas e prática educacionais, refletindo a realidade do restante do país. Um agravante nas duas últimas décadas tem sido o descaso do governo do Estado e da academia, o que fez com que o Pará permanecesse atrás nas discussões quando comparado com outros Estados onde a proposta relacionada à Educação Escolar Indígena tem sido melhor discutidas, com programas de formação nos três níveis (básico, médio e superior). No Pará as políticas públicas com relação à Educação Escolar Indígena têm sido bastante tímidas.

Entretanto, apesar do descaso do poder público, os povos indígenas tem se articulado e solicitado ações, mesmo que pontuais partindo de determinados povos para que possam sair das condições de meros espectadores para se colocarem frente ao Estado como um grupo diferenciado que precisa de assistência, mas que esta agora passa por discussões, interesses e vontades de constituírem uma educação diferenciada a seus pares. Apesar do que resguarda a

lei ainda estamos longe de construir um painel ideal de educação escolar indígena no Estado do Pará.

As ações para a educação escolar indígena vêm ganhando maior notoriedade após a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, em 2012, com três turmas formadas em 2016 dos povos: Tembé Tenetehar, Suruí Aikewara e Gavião. Ainda existem turmas em formação para conclusão nos próximos anos dos povos: Wai Wai, Tapajós-Arapiuns, Asuriní, Tembé Tenetehar e Kayapó. O povo Munduruku tem solicitado o curso também, o que deverá acontecer nos próximos anos.

Estas experiências, mesmo que pontuais, tem direcionado para a alteridade, autodeterminação dos povos, lutas pela terra, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, respeito à diversidade e uma busca por estabelecer os etnoconhecimentos como fazendo parte dos currículos escolares em cada situação de contato. Pelo menos é nesta perspectiva que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena se coloca ao estabelecer a sua prática educacional. O curso é específico para cada povo, ou seja, as disciplinas ocorrem para as turmas formadas em cada povo com um vestibular específico, onde os indígenas do respectivo povo concorrem apenas com os seus pares definidos previamente por meio da inscrição de quem deve fazer o vestibular e com a anuência dos líderes de cada povo em questão.

O importante é considerar que a escola sempre esteve a serviço do Estado para ajudar na transformação das sociedades indígenas. Felizmente não obteve êxito total. Os povos indígenas resistiram, alguns em maior grau enquanto outros, mesmo com a perda da língua, ainda mantiveram suas identidades. É importante destacar que a escola em muitos momentos também foi o espaço de contato, a fronteira entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas. Então, enquanto instituição, mesmo como aparelho do Estado, a escola também foi se transformando e se redefinindo, até a concepção atual, qual seja: um lugar em que se possibilita a aprendizagem para entender a cultura do outro, onde os indígenas podem “se armar” de ferramentas para lidar com o Estado, em pé de igualdade, utilizando e entendendo do mesmo discurso, para conquistar seus direitos.

Em tempos atuais a escola vem sendo apropriada pelas comunidades indígenas para os mais diversos interesses e se constituindo um espaço importante de diálogo dentro das aldeias, nas diversas terras indígenas do Estado do Pará. Mas não podemos ter a ingenuidade de pensar que ela deixou de ser totalmente um aparelho do Estado, mesmo com as suas apropriações e transformações. Suas contradições se mantêm nas mais diversas terras indígenas.

Neste artigo vamos apresentar, de forma geral, as possibilidades que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, promovido pela UEPA, tem desenvolvido em relação à interculturalidade, segundo a definição freireana, seguindo os principais conceitos discutidos no livro organizado por Oliveira (2015). Para tanto vamos relacionar algumas categorias ou pressupostos metodológicos estabelecidos pela autora, estudiosa de Paulo Freire, para nos ajudar a compreender a atuação do Curso frente aos povos indígenas no estado do Pará. Então a pergunta principal que este artigo traz é: O curso de Licenciatura Intercultural Indígena, reivindicado pelas populações indígenas do Pará e ofertado pela Universidade do Estado do Pará – UEPA consegue manter em suas práticas docentes as bases para uma interculturalidade crítica? Como perguntas norteadoras podemos estabelecer: 1) quais as principais categorias mantidas no cursos de Licenciatura Intercultural Indígena que dialogam com a interculturalidade de Paulo Freire; 2) Quais as práticas estabelecidas nas disciplinas do curso que podem ser consideradas práticas interculturais críticas?

APONTAMENTOS SOBRE A INTERCULTURALIDADE ARTICULADOS AO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A gênese da interculturalidade no Brasil está nas obras e no pensamento de Paulo Freire. O trabalho de Oliveira (2015) demonstra muito bem isso, traduzindo em um texto muito bem articulado e útil aos educadores que se propuserem a discutir a educação e suas práticas em uma perspectiva dialógica, intercultural e crítica.

Para Oliveira (2015; p. 61):

A história do Brasil vem sendo construída e assentada em uma base multicultural fundada em relações assimétricas de poder expressas nos processos de exclusão, entre os quais de segmentos sociais como os indígenas e os afrodescendentes. Acrescenta-se o fato de que a pluralidade cultural vem demarcando ideologicamente uma identidade nacional. Até recentemente o discurso da brasilidade esteve pautado no “mito da democracia”, isto é, na ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente por três raças: o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem hegemonicamente ao brasileiro.

Discutindo sobre a interculturalidade Oliveira (2015) nos traz alguns conceito/pontos para reflexão importantes na aproximação do debate da decolonialidade e aproximando do pensamento de Paulo Freire como pensador que reflete sobre uma sociedade que oprime uma classe subalternizada ou uma etnia minoritária.

Assim, Oliveira (2015; p. 63-64) mostra algumas possibilidades que a interculturalidade crítica apresenta:

A interculturalidade [...] (1) promove de forma deliberada a inter-relação entre diferentes grupos culturais de uma sociedade, (2) concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução, (3) considera a hibridização cultural elemento importante para a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais, (4) tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (relações marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos sociais), (5) afirma e não desvincula a relação complexa entre as questões da diferença e da desigualdade presente na sociedade.

[...] A interculturalidade [...] emerge no contexto das lutas dos grupos e movimentos sociais contra s processos de exclusão, reconhecendo o significado e a identidade cultural de cada grupo e o potencial dos conflitos. Busca desenvolver a interação entre os diferentes grupos como fator de crescimento e enriquecimento cultural mútuo. Explica, ainda, que a intencionalidade de estabelecer relações interculturais, mencionada por Candau, consiste em uma das distinções com o multiculturalismo que apenas reconhece as diferenças culturais coabitando em um mesmo contexto.

A interculturalidade, então, expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas.

Identificamos que a interculturalidade apresenta duas dimensões: a **epistemológica** e a **ético-política**. [grifo nosso].

Ainda Oliveira (2015) nos fala sobre a dimensão epistemológica da interculturalidade:

[...] se configura como um problema de conhecimento, cuja questão central e a relação entre o uno e o múltiplo. (p. 54)

[...], refere-se à necessidade de superação da clássica dicotomia entre saberes, levando-nos a pensar a educação como prática social de formação cultural e humana na qual se valorizam os saberes da experiência e os valores dos grupos socialmente excluídos. (p. 66)

E sobre a dimensão ético-político Oliveira (2015), aponta para o seguinte:

A dimensão ético-política da interculturalidade se apresenta, na medida em que a diversidade é analisada do ponto de vista ético e como projeto político de transformação social, com vista ao processo de humanização e libertação dos seres humanos. (p. 67)

Com relação a educação intercultural Candau (2008) *apud* Oliveira (2015; p. 69-70), aponta o seguinte:

[...] a educação intercultural: a) promove a inter-relação entre os diversos grupos culturais; b) compreende as culturas em contínuo processo de construção, sendo, portanto, dinâmicas e históricas; c) identifica a existência, na sociedade, de um processo de hibridização cultural; d) entende que as

relações culturais envolvem relações de poder e e) compreende as relações culturais como complexas nas quais as questões da diferença e da desigualdade social estão vinculadas.

Essa educação promove, ainda, “o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Consiste em uma educação que esta direcionada para a negociação cultural, “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Complementando ainda essas perspectivas sobre o que significa a educação intercultural, Oliveira (2015; p. 70), nos traz o seguinte:

Educação alicerçada a um projeto ético e político, porque se reveste em uma luta contra a exclusão social e afirmação da vida humana, ou seja, pela humanização de homens e mulheres. Luta pela equidade social, pela justiça social, para que todos (as) tenham o direito à educação e a exercerem sua cidadania, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade humanas.

A educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que está inserida.

Considerando o pensamento de Paulo Freire sobre a educação intercultural Oliveira (2015; p. 72) nos traz o seguinte:

Na proposta educacional de Paulo Freire uma das principais categorias fundantes é a de *oprimido*. Ao falar dos “oprimidos”, dos “condenados da terra”, dos “esfarrapados do mundo”, fala não somente dos pobres, mas também das pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. Pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes. Neste processo opressor são impedidos de exercerem as suas ações especificamente humanas e sua cidadania.

Seguindo o pensamento de Paulo Freire quanto as relações interculturais Oliveiras (2015) nos mostra que:

[...], nas relações interculturais o diálogo faz-se necessário. Por isso, em contraposição à *invasão cultural*, Freire [...] elabora o conceito de *síntese cultural*, que implica na transformação da realidade pela incidência da ação dos atores sociais. Ação histórica capaz de superar a cultura alienada e alienante. (p. 79)

Síntese cultural que não nega as diferenças entre as visões de mundo, “pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra”[...]. (p. 79)

Nas relações interculturais, então, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro. O diálogo consiste na conquista do mundo para todos os seres humanos serem mais [...]. (p. 79)

Nas relações interculturais o reconhecimento das diferenças pressupõe o *respeito ao outro, à identidade cultural do outro e a tolerância*. (p. 93)

E, especialmente com relação a cultura indígena e a interculturalidade Oliveira (2015) nos apresente mais uma parte do pensamento de Paulo Freire:

Na *Pedagogia da Tolerância* ao discutir o respeito à cultura indígena, Freire coloca que o problema “não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la”, o que implica em não “conservá-la em ilhas, em guetos históricos-culturais” e sim “reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. É contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo” [...]. (p. 95)

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensione como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural. Nesse sentido, passa a ser importante, também, considerar-se o processo de hibridização cultural na produção cultural dos diferentes grupos sociais. (p. 96)

A PRÁTICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

Com a democratização das sociedades e da própria educação, cada vez mais pessoas têm acesso ao conhecimento científico e podem usufruir de seus benefícios. Nas escolas são estudados assuntos relacionados com a ciência, pois é objetivo do ensino atual fazer com que mais e mais pessoas possam entender, interagir e produzir conhecimento científico. Ao estudar ciências, o aluno conhecerá seus procedimentos e técnicas e verá que estas são dinâmicas, podendo se modificar ao longo do tempo, e que ele poderá também se apropriar desses procedimentos e técnicas para produzir ciência.

É objetivo do ensino atual que cada vez mais pessoas tenham conhecimento científico básico, para que dessa forma possam melhorar a qualidade de vida e também para que possam se defender das aplicações erradas que outras pessoas ou grupos possam fazer como, por exemplo: o uso inadequado do meio ambiente, poluindo ou extraído algo dele em excesso e que possa vir a afetar a natureza irreversivelmente.

Nestas perspectivas, dentro do curso, as áreas do conhecimento são organizadas da seguinte forma: 1) Ciências da Natureza e Matemática; 2) Linguagens e Artes e; 3) Ciências Humanas e Sociais. Estas serão apresentadas a seguir:

Ciências da Natureza e Matemática

Toda sociedade indígena tem suas tecnologias e saberes próprios que os ajudam na sobrevivência e/ou manutenção de suas características e diferenciais que os tornam únicos. No entanto, muitas vezes este conhecimento se perde ou se modifica, em menor ou maior grau, após o contato com a sociedade nacional. Mesmo assim, as sociedades indígenas brasileiras têm o direito ao acesso ao conhecimento técnico-científico produzido pela sociedade ocidental, bem como manter e/ou resgatar os seus conhecimentos tradicionais. O ensino de ciências, se bem conduzido, pode ajudar na apropriação do conhecimento “novo” e na sua reelaboração quando dentro de determinada sociedade indígena (MEC 1998, p. 255).

O conhecimento da ciência ocidental, na sua maior parte, não dialoga com as ciências estabelecidas a partir das atividades empíricas construídas em centenas e até milhares de anos pelas sociedades tradicionais do mundo todo e em especial as da Amazônia, que já trazem no seu cerne a necessidade da sobrevivência do homem no ambiente. Não apenas sobreviver a qualquer custo, mas como um elemento integrado ao meio, em profunda interação. Destarte não se traduzem como seres desconectados do mundo em sua natureza.

Para Campus (2001; pg. 64), que trabalhou a cosmologia dos Caiapó, este tipo de conhecimento trata de uma ciência construída e integrada ao ambiente local em que vivem e trata-se de “uma ciência interdisciplinar, vista pelo nosso ângulo, a qual seria melhor caracterizar como transdisciplinar, pois transcende as nossas disciplinas”. O currículo deve incorporar parte destes conhecimentos como possibilidades outras que não as da sociedade ocidental, mas com igual valor ou mais, pois eles ajudam a solucionar os problemas que os índios enfrentam no dia a dia. Sabemos que anseiam por aprender coisas novas e especialmente as da sociedade envolvente, mas o currículo deve permitir que o conhecimento transite em mão dupla. Desta forma os conteúdos/temas novos possam estar em igual medida com os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Sob a luz do que apontam Carvalho & Gil-Pérez (2000) sobre os professores que trabalham com a educação em ciências é necessário ficar atento a alguns pontos sobre a construção de um currículo e do ensino habitual:

- A. Conhecer as limitações dos habituais currículos enciclopédicos e, ao mesmo tempo, reducionistas (deixando de lado aspectos históricos, sociais etc.). Conhecer e ter em conta que a construção de conhecimentos precisa de tempo.
- B. Conhecer as limitações da forma habitual de introduzir conhecimentos (esquecer as concepções espontâneas dos alunos, tratamentos puramente operativos etc.).
- C. Conhecer as limitações dos trabalhos práticos habitualmente propostos (como uma visão deformada do trabalho científico)
- D. Conhecer as limitações dos problemas habitualmente propostos (simples exercícios repetitivos).
- E. Conhecer as limitações das formas de avaliação

habituais (terminais, limitadas a aspectos conceituais). F. Conhecer as limitações das formas de organização escolar habituais, muito distantes das que podem favorecer um trabalho de pesquisa coletivo. (pg. 41)

Podemos dizer que as disciplinas que são ministradas na área de Ciências da Natureza e matemática obedecem a essas premissas, sempre em diálogo com os saberes indígenas buscando não apenas uma aproximação mas como campos epistemológicos que possuem suas lógicas próprias e que deve estar em pé de igualdade para estabelecer um diálogo entre as culturas através de seus conhecimentos estabelecidos: conhecimentos escolares e saberes indígenas.

Com relação a matemática há um diálogo forte com a etnomatemática onde se tenta contrapor ao currículo que é imposto as escolas indígenas onde a matemática é pensada sem história e a “escola reprime e perturba a matemática-da-vida, aprendida e desenvolvida fora da escola, provocando em muitas crianças um sentimento de falha e de dependência” (GERDES, 2012, p. 19). É preciso que se tenha uma proposta onde a educação indígena em cada povo seja incorporado os saberes que sejam úteis aquele povo e mais ainda que lhes interessam. Nesta perspectiva:

O reconhecimento e a valorização propostos não dizem respeito apenas às etnomatemáticas atuais. Pretende-se igualmente uma recuperação, uma re-apropriação das tradições e da história da matemática dos povos outrora colonizados e escravizados. (GERDES, 2012, p. 19)

Linguagens e Artes

As sociedades humanas sempre mantiveram um laço estreito entre arte e cultura, em um conjunto que se aprimora sempre por meio da linguagem, que é uma forma mais acessível a todos, e que é também instrumento de conhecimento, relacionamento e desenvolvimento individual e social. É pela dialogicidade exigida e possibilitada pela língua que podemos usufruir do conhecimento do outro.

Dessa forma, ao se pensar em um curso que se pretenda intercultural, a valorização do conhecimento expresso pelas diversas línguas presentes em uma sala de aula deve ser considerado em uma relação de igualdade. A língua portuguesa e a(s) Língua(s) indígena(s) precisam ser trabalhadas com o mesmo interesse e, sempre que possível, ocupando o mesmo espaço.

É importante ressaltar que, por maior dificuldade que os educandos apresentem no contato com a língua portuguesa, não se pode esquecer que ela é a língua franca entre os povos indígenas do Brasil e deles para com a sociedade não indígena. Sem um conhecimento

adequado dessa língua, o processo de afirmação e conquista de direitos terá sempre que ser intermediado por pessoas de fora das sociedades indígenas, que não têm a vivência e o conhecimento cultural de cada uma dessas sociedades e nem de suas línguas originais, para que possa exprimir e significar os sentimentos de cada grupo frente às demandas atuais.

O mesmo ocorre com a expressão artística de cada grupo. Suas danças, pinturas corporais, escolhas e preferências alimentares, rituais e até as expressões corporais são únicas. Um conhecimento que envolve a vivência com seus pares para que seja absorvido e utilizado com plena significação.

Enquanto representantes não indígenas os professores que trabalham com os povos indígenas passam a ser a fonte não só da disciplina pela qual se encontram responsáveis naquele momento, mas também por levar e inserir junto a este grupo, todas estas situações implícitas ao processo de comunicação.

O processo dialógico pode e deve ocorrer de forma natural, mas não de forma irrefletida, principalmente por parte dos professores que atuam na formação de professores indígenas. O curso tem promovido esta reflexão, tanto nos momentos que antecedem as formações, como durante o processo. Até mesmo as divergências ou desentendimentos são momentos propícios para o amadurecimento deste diálogo e para o aprendizado de todos os envolvidos.

Ciências Humanas e Sociais

As ciências sociais trazem em seu bojo uma enorme carga de estigmas especialmente do ponto de vista das identidades e das proposições teóricas, em sua maioria, fundamentadas em conhecimentos institucionalizados e legitimados a partir da lógica hegemônica eurocêntrica, mesmo em se tratando das práticas interculturais incluídas na universidade como curriculares.

Neste sentido, a educação indígena numa proposta de interculturalidade se traduz como arcabouço tanto para a sociedade quanto para a própria academia.

Ao produzir as disciplinas do Intercultural Indígena, ocorrem sempre novas reflexões, haja vista o grande número de etnias e também o grande conglomerado de informações culturais que se produzem em coletividade, dentro de propostas que visam ao ensino e a aprendizagem de aspectos sociais. Ora, é enriquecedor, e não se pode perder de vista que o curso pretende valorizar os aspectos culturais das culturas diversas e não

necessariamente divergentes. Vale lembrar que o indígena não lança à academia para se tornar “índio”, tampouco para se tornar negro ou para se tornar branco.

Os sujeitos do conhecimento interagem de forma à valorização das culturas e das formas de apropriação do conhecimento científico, sem necessariamente mitigar essas culturas e territorialidades e, numa perspectiva dialógica, compreender as diferenças.

Prática como Componente Curricular

A prática como componente curricular com 400 horas/aula está dividida em quatro módulos de 100 horas/aula cada, sendo aplicada entre os períodos de formação, nas aldeias onde trabalham/vivem os professores indígenas. Sua concepção está alicerçada no diálogo entre as culturas; indígena e não indígena; entre a ciência institucionalizada e os saberes indígenas e entre a prática e a teoria, possibilitando uma efetivação da práxis educacional.

Nesta disciplina o professor indígena é orientado a produzir um projeto escrito, sua posterior aplicação e no final da disciplina se organiza uma culminância onde ele apresenta o projeto, seus resultados e discussões juntamente com os alunos da escola e a comunidade. Neste momento toda a comunidade é convidada a participar para observar os resultados e também contribuir nas discussões dos assuntos organizados em cada projeto.

Como esses momentos são reproduzidos durante quatro semestres os alunos vão aprimorando a sua prática em escrever os projetos, a suas formas de aplicação na comunidade e ainda a sua apresentação. Com isso vão desenvolvendo a sua autonomia e experienciando novas formas de trabalhar os conhecimentos escolares.

Um destaque deve ser dado a questão da pesquisa, pois os projetos sempre envolvem momentos de pesquisa, que o professor indígena em formação pode realizar só ou com seus alunos. A pesquisa parte de uma perspectiva de consultarem os mais velhos da comunidade sobre determinando assunto e este é organizado na forma de textos ou desenhos conforme as suas características. Aqui desenvolvemos a noção do professor pesquisador de sua realidade, para conhecer mais a sua cultura e para que esta possa entrar em diálogo com a cultura escolar.

Produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's)

Para as turmas que já se formaram e para as que estão construindo os Trabalhos de Conclusão de Curso estão foram pensados em uma nova perspectiva. São elaboradores a partir da denuncia dos próprios professores indígenas de que os materiais didáticos e

paradidáticos que são utilizados na escola são produzidos sem a participação dos professores indígenas em outras realidades e para outras realidades. E que, atualmente, na maioria das escolas indígenas no estado do Pará os saberes indígenas não dialogam com os saberes escolares.

Diante dessas denúncias e de outras partiu-se para a construção dos TCC's em três fases: 1) Realização de uma pesquisa sobre determinado tema, a partir da estruturação de um projeto científico; 2) com as informações obtidas foi construído um material didático ou paradidático; 3) o material foi aplicado na escola para verificar o que dava certo e o que precisava ser adequado. Após essa construção o aluno produz um artigo contando tudo que realizou e defende o seu TCC diante de uma banca de professores da UEPA.

Essa experiência resultou em muitos trabalhos interessantes que poderão ser utilizados na escola. Mas, além disso, o processo de construção do TCC dos professores indígenas em formação possibilitou uma prática que os deixam com a tecnologia da produção de materiais didáticos em suas mãos. Desta forma além de aprenderem os mecanismos de construção provoca uma melhora em sua autoestima bem como a possibilidade dos saberes indígenas estarem em diálogo com os saberes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma prática, segundo Freire (1981), é importante que se investigue a realidade do povo. O educador está sempre problematizando os temas encontrados em dada realidade. A partir da coleta de dados da realidade em questão é necessário um estudo interdisciplinar sobre os assuntos abordados em que, reunidos, os indivíduos passem a perceber as contradições aparentes. É só a partir da realidade, da constatação de suas contradições, que o professor irá buscar ou construir materiais didáticos para desenvolver o projeto de educação. O aluno não é tratado como um ser que irá apenas receber conhecimento, mas, ao decodificar as situações existenciais apresentadas, perceberá de forma diferente a realidade em que se encontra e a partir daí ele próprio desenvolverá um novo conhecimento sobre essa realidade, o que poderá ajudá-lo a superar o que for necessário.

A pedagogia libertadora é, antes de tudo, uma denúncia contra a 'educação bancária'. Uma denúncia ao que se está praticando de forma errada e opressora em relação ao conhecimento detido por uma minoria que não ajuda a maioria a superar a sua própria realidade e nem a transformá-la, pois não é de interesse do *status quo*. Ao mesmo tempo anuncia um método de trabalho que pode ir de encontro a essa perspectiva. Que possibilita

uma educação mais humana e que, por ser assim, é ‘libertadora’, permitindo que o homem seja ‘mais’. Traz também em sua constituição um pensar diferente, uma epistemologia de educação alternativa. A relação oprimido-opressor só se desfará a partir do oprimido. O opressor não consegue sair dessa relação mesmo que queira.

Neste artigo podemos observar que as principais categorias da interculturalidade crítica tem sido um norteador das atividades que são desenvolvidas no curso de formação dos professores indígenas da UEPA. Essas categorias estão presentes tanto na concepção das disciplinas como nas práticas como componente curricular e na construção dos TCC’s dos alunos (professores indígenas em formação).

O curso é uma oferta do Estado, mas mediante a reivindicação constante dos povos indígenas do estado do Pará. O diálogo entre os representantes do curso com cada povo indígena se baseia no respeito, na tolerância e em pactos que são constantemente afirmados e reafirmados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAMPOS, Mácio D’olne. A cosmologia dos Caiapó. In: **Scientific American Brasil – Especial: Etnoastronomia**. No. 14, 2001. 62-71 p.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de & GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez Editora; Série: Questões da nossa época; v. 26, 4ª edição. 2000. 120 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1981. 107 p.

GERDES, Paulo. **Etnogeometria: Cultura e o Despertar do Pensamento Geométrico**. Instituto Superior de Tecnologias e de Gestão (ISTEG), Belo Horizonte, Boane, Moçambique. 2012. 238 p.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental). **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 339 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: Gênese da educação Intercultural no Brasil**. Editora CRV. Curitiba, 2015. 117 p.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E PESQUISA-INTERVENÇÃO: RESSIGNIFICANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Edith Maria Batista Ferreira²⁸³
edithribeiro75@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho é resultado de nossa pesquisa de mestrado, realizada durante os anos de 2008 a 2010. A pesquisa pretendeu problematizar a pesquisa-intervenção como estratégia de formação de professores/as, utilizada no projeto Sonhos do Futuro. Este artigo objetiva discutir a pesquisa-intervenção como estratégia de formação de professores/as, utilizada nesse projeto, visando ressignificar a relação teoria e prática. O que é pesquisa-intervenção? Como a pesquisa contribui para a melhoria da qualidade de ensino? Nos fundamentamos em André (2001), Bourdieu (2008), Freire (1997), Pereira; Zeichner (2008), Foucault (2008), Kemmis; Wilkinson (2008), entre outros, para responder a tais questionamentos. A pesquisa apresentou como resultado que, por trás de verdades que são produzidas e práticas que são vivenciadas, há um arcabouço ideológico que as justificam e as sustentam. A pesquisa-intervenção traz em si uma orientação emancipadora porque é também uma forma de engajamento sociopolítico a serviço de uma sociedade mais participativa e democrática.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa-intervenção. Teoria-prática.

INTRODUÇÃO

O atual contexto social, marcado pela globalização da economia e reestruturação produtiva, exige mais conhecimento (habilidades e competências) do/a trabalhador/a. Esse cenário serviu de pano de fundo para a proposição das políticas de formação de professores/as, trazendo mudanças que objetivavam a formação de um/a professor/a capaz de implementar as reformas no processo de trabalho, demandadas pelo nível de desenvolvimento do capital na atualidade, de acordo com o receituário neoliberal.

Há um entendimento de que a concepção de formação dos/as profissionais da educação nos anos 90 estaria atrelada aos modelos tecnicista e pragmatista da década de 70, agora com um aprofundamento maior, pois o referencial da qualificação profissional estaria sendo deslocado para a qualificação do indivíduo.

Nesse sentido, a prática assume papel de maior relevância (SHÖN, 2000), em prejuízo de uma formação intelectual e política dos profissionais da educação, preterindo-se a perspectiva do/a professor/a crítico-reflexivo/a.

A dimensão do/a *professor/a crítico-reflexivo/a* evidencia o papel da pesquisa na docência. A formação de professores/as sob essa perspectiva tem apresentado uma concepção

²⁸³ Professora Assistente da Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia. Pedagoga e mestre em educação.

mais ambiciosa: a de professor/a reflexivo/a como intelectual crítico.

Este trabalho é resultado de nossa pesquisa de mestrado, realizada durante os anos de 2008 a 2010. Nesta pesquisa vimos que, por trás de verdades que são produzidas e práticas que são vivenciadas, há um arcabouço ideológico que as justificam e as sustentam. No caso específico do/a professor/a, não é raro escutarmos expressões do tipo: professor/a pesquisador/a, reflexão sobre a prática, autonomia do/a professor/a etc. E muitas vezes as repetimos, sem compreendê-las muito bem, em decorrência dos modismos e jargões que se formam no campo da educação.

Destarte, em nossa pesquisa pretendemos problematizar, a partir das falas das professor/as pesquisador/as, obtidas por meio de entrevista semiestruturada, a pesquisa-intervenção como estratégia de formação de professores/as, utilizada no projeto Sonhos do Futuro²⁸⁴. Esse projeto teve início em 2001, na rede municipal de São Luís, sendo redefinido como Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM, em 2004, tendo suas ações finalizadas em 2009. Apresentou-se como uma tentativa pedagógica de resistir, de maneira criadora, aos ditames da lógica capitalista, aos modelos de formação docente que se organizam sob a ótica aplicacionista (técnica ou prática), cuja concepção entende o/a professor/a como tarefeiro/a, valorizando a fragmentação da realidade e sustentando a visão dicotômica entre teoria e prática.

Procuraremos nesse trabalho discutir a pesquisa-intervenção como estratégia de formação de professores/as, utilizada nesse projeto, que ressignifica a relação teoria e prática. O percurso buscou encontrar algumas respostas, nunca definitivas, a nossas perguntas que nos acompanharam durante a realização do nosso trabalho: O que é pesquisa-intervenção? Como a pesquisa contribui para a melhoria da qualidade de ensino?

Para responder a essas perguntas realizamos pesquisa empírica mas buscamos dialogar com André (2001), Bourdieu (2008), Freire (1997), Pereira; Zeichner (2008), Foucault (2008), Kemmis; Wilkinson (2008), Lüdke (2004) entre outros.

A pesquisa que realizamos se constituiu uma investigação qualitativa, porque privilegiou, essencialmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). Assim, os modos como as pessoas pensam e sentem, bem como interpretam e constroem significados são partes

²⁸⁴ O projeto Sonhos do Futuro foi construído coletivamente pelos profissionais da rede municipal de educação de São Luís e implementado em 2001. Depois esse projeto se desdobrou em Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM.

integrantes do processo. Por este motivo, a proposta do nosso estudo buscou conjugar diferentes instrumentos e fontes de coleta de dados. Optamos pela abordagem da história oral (ALBERTI, 2006; JOUTARD, 2005) porque, além desta nos permitir obter fonte complementar ao material escrito, traz ainda o compromisso em dar voz aos povos sem história, aos marginalizados, às minorias, bem como estudar “as formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”(ALBERTI, 2006, p. 165).

Em nossa pesquisa, a utilização dessa abordagem permitiu que as professoras pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada, bem como outros participantes dessa experiência, narrassem acerca de sua formação para a pesquisa, de sua prática pedagógica realçando, dentre outros detalhes significativos, as táticas que utilizaram ou vêm utilizando para se contraporem aos modelos de formação que reproduzem a cultura dominante.

Buscando ouvir diferentes sujeitos participantes da experiência, realizamos entrevistas com as coordenadoras do NUPECOM (antiga e atual), coordenadora do Centro de Educação e Formação do Educador (CEFE), Secretária de Educação da época em que o Projeto Sonhos do Futuro foi implantado, três professoras pesquisadoras, consultora do projeto e duas professoras colaboradoras que participaram das bancas de análise dos relatórios de pesquisa, totalizando assim nove entrevistas.

Os critérios utilizados para a escolha das professoras pesquisadoras foram o tempo de participação na experiência do projeto e a relevância do projeto-intervenção desenvolvido, conforme a integração escola-família-comunidade. As professoras colaboradoras, por sua vez, foram selecionadas pela relevante contribuição que deram ao projeto.

Paralelo à realização das entrevistas, e mesmo de toda a pesquisa, mantivemos o caderno de campo, muito importante para documentarmos o nosso caminho de pesquisadoras. Como diz Alberti (2006, p. 178), “Nele podem ser registradas as razões da escolha do entrevistado, a descrição do contato inicial [...] e as impressões sobre a entrevista em si”, além de outras notas de campo sobre o andamento da pesquisa.

A pesquisa intervenção na formação de professores/as: novos sentidos para a relação teoria e prática

A ideia da pesquisa-intervenção na preparação e no trabalho do professor/a não é recente nem linear²⁸⁵. Foi marcada por movimentos que emergiram simultaneamente em diferentes partes do mundo com propostas que caminharam por múltiplas direções, mas que apresentavam consensos sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente; valorização dos saberes da experiência e da reflexão crítica; no papel ativo do professor no seu processo de desenvolvimento profissional; e na defesa de espaços de reflexão coletiva na escola (ANDRÉ, 2001).

Durante a nossa pesquisa discutimos que a maneira como são encaminhados os processos de formação de professores/as pode contribuir para o resgate da autonomia pedagógica do/a professor/a que se dá concomitante ao entendimento do/a professor/a como intelectual. Entendido como um contrapoder (BOURDIEU, 1998a), ele (o intelectual) se propõe a analisar a *doxa*, isto é, as crenças produzidas culturalmente, o que é possível, segundo nosso entendimento, com o exercício da pesquisa que nos coloca em atitude de reflexão crítica sobre a prática. Afinal, “a prática reflexiva é o mesmo que prática orientada pela pesquisa” (LÜDKE, 2004, p.28).

Sob essa mesma perspectiva, a pesquisa intervenção foi uma tática, encontrada pelo NUPECOM para permitir ao/a professor/a inventar outras formas de pensamento *teórico-prático*, diferentemente daqueles desencadeados pelas racionalidades técnica e prática (PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Para tanto, tomou como ponto de partida a constituição de uma Comunidade Científica Ampliada²⁸⁶ que favorece o compartilhamento das problemáticas escolares, exigindo registro, comparações e teorizações que transformam seu pensar e agir, uma vez que mobilizava diferentes saberes docentes para a construção de novos conhecimentos.

Esse esforço de articulação do pensamento *teórico-prático* suscitado pelo NUPECOM, desencadeado pela pesquisa e tão necessário para a burla da ordem posta, foi assim descrito por Amélia, Secretária de Educação:

[...] o professor que tinha muita fluidez no preparo de sua aula teve que observar a realidade, escrever, [...] se apoderar dos pensamentos teóricos

²⁸⁵ Para Freire (1997) não há pesquisa sem ensino nem ensino sem pesquisa; a pesquisa, a indagação, a busca fazem parte da **natureza da prática educativa**, não são meras qualidades do professor. O que precisa acontecer é que o professor se perceba e se assuma como pesquisador.

²⁸⁶ Princípio teórico-metodológico que busca fundamentação em Oddone, médico italiano que pesquisa o trabalho, investigando como o conhecimento é produzido dentro dos espaços de trabalho pelos próprios trabalhadores. Ele propõe, a partir dos anos 1960, uma maneira diferente de fazer pesquisa que se dava “através do confronto entre os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores”, repensando a relação entre sujeito e objeto e recusando reproduções mecânicas (SCHWARTZ, 2000, p.39).

existentes a partir da ação-reflexão-ação, indo para a prática, observando a prática e fazendo suas inferências em sala de aula. [...] aí ele sairia daquela perspectiva criticada por Paulo Freire, de que ele era simples transmissor de conhecimentos, não era aquele conhecimento bancário que ele consumia, mas ele produzia conhecimento. E aí começa a reverter o processo de reprodução cultural.

A fala anterior reforça a intenção de colocarmos em evidência, a partir da análise, as relações estabelecidas pelas professoras pesquisadoras entre teoria e prática, quando da reflexão sobre o seu *quefazer* pedagógico, como vimos a pouco, tomando como pano de fundo os projetos de pesquisa-intervenção desenvolvidos durante a formação continuada de professores provida pelo projeto *Sonhos do Futuro e NUPECOM*.

Antes de discorrermos sobre a pesquisa-intervenção, um dos eixos teórico-metodológicos para fazer funcionar uma Comunidade Ampliada de Pesquisa, queremos pensar sobre o sentido da palavra *intervenção*, pois entendemos ser este um termo qualificador da pesquisa.

Reconhecida como um saber próprio da prática educativa, a intervenção está no cerne da educação, uma vez que educar é uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1997). Assim, intervir no contexto educativo significa não só ensinar os conhecimentos, mas “implica também tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 1997, p.110, grifos do autor). É nesse movimento entre a reprodução e o reverso da invenção que as relações de poder (FOUCAULT, 2008) se evidenciam.

Dessa forma, não se admite a neutralidade da educação, como bem nos ensina Freire (1997, p. 115), defensor da politização do ato educativo, que afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

Essas escolhas prescindem de uma reflexão sobre a nossa prática educativa, não aquela reflexão circunscrita ao *quefazer*, mas, sobretudo, aos seus *por quês e para quês*²⁸⁷, já abordados neste trabalho.

²⁸⁷ Para aprofundamento da questão, ler PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica a

Refletir, segundo Ferreira (2010), é fazer retroceder, desviando da direção inicial; é voltar a consciência sobre si mesmo, considerando suas próprias ações. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas.

No campo da educação, a reflexão exige que os/as professores/as analisem suas ações, suas decisões e resultados, fazendo aparecer, nesse processo, suas teorias sobre o ensino. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, 24).

Seguindo essa proposição, de favorecer a reflexão sobre a prática, o NUPECOM escolheu como procedimento metodológico a pesquisa-intervenção²⁸⁸ ou pesquisa-ação.

De acordo com Thiollent (2008, p.16),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ela busca “orientar as pessoas a investigarem e mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p.43), como nos mostra Joana, uma das Coordenadoras do NUPECOM:

Então, nós tínhamos reuniões de quinze em quinze dias, aos sábados, eram horários diferentes do turno de trabalho do professor e a partir dali os profissionais de cada escola iam levando suas dificuldades, toda ordem de dificuldade [...]. Enfim, os professores levavam as suas problemáticas e a partir da evidência dos problemas da escola ia se constituindo o foco de pesquisa de cada um com embasamento teórico. Mas tudo sendo discutido no individual, o professor fazia sua pesquisa no individual, e levava para o coletivo para ampliar esse processo de conhecimento e de reconstituição do conhecimento (Coordenadora Joana).

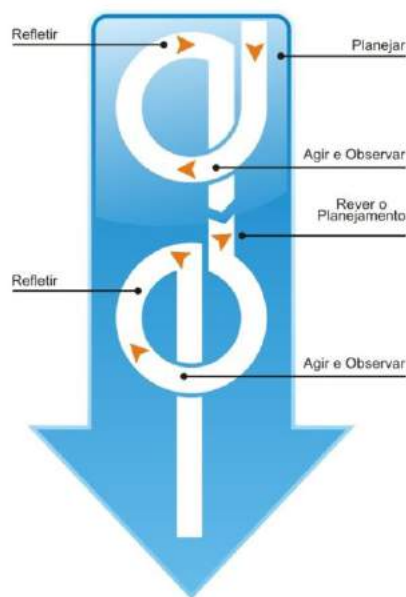
Podemos comparar esse movimento empreendido pelas professoras pesquisadoras com a espiral de ciclos autorreflexivos da pesquisa-ação definido por Kemmis e Wilkinson (2008). Para eles, o processo da pesquisa-ação se organiza em torno de quatro estágios, que não são rígidos: planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das

Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

²⁸⁸ A pesquisa-intervenção e a pesquisa-ação são tomadas como sinônimo. Neste trabalho iremos nos referir à pesquisa-intervenção para estar de acordo com a terminologia adotada pelo projeto Escola Sonhos do Futuro.

consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências; e replanejamento. Para melhor visualização, vejamos o esquema proposto por eles (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p.44):

FIGURA 2: Estágios do Processo da Pesquisa Ação



Fonte: KEMMIS; WILKINSON, 2008.

O movimento empreendido na construção do projeto de intervenção nos permite perceber claramente esses estágios, como tão bem narra a Professora Pesquisadora Maria José, ao falar sobre o projeto desenvolvido com seus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

O problema nasceu assim: quando eu ia falar de história, principalmente de São Luís, todo mundo ficava caladinho, mas quando eu começava a falar em nível nacional, que trazia conteúdo de televisão, de rádio, principalmente de rádio, eles são altamente antenados. [...] então aquilo foi me incomodando: “Poxa, se eles sabiam coisas do RJ, SP, Fortaleza por que não sabiam coisa de São Luís?” E foi por isso que nasceu essa idéia. Aí eu compartilhei com eles. Eu primeiro perguntei, disse que eu estava pensando em fazer um projeto, que eu tinha pensado isso e o que eles achavam. Eu escrevi o porquê, disse objetivo, disse que eu achava que tinha muita gente que não sabia, e foi assim, que o objeto foi definido. O objetivo era eles conhecerem a própria cidade, que eles não conheciam, trabalhando de forma interdisciplinar. [...] Os procedimentos foram leitura de muitos textos, apesar deles não saberem ler, eu ia lendo e pedia para que eles grifassem as partes que eu estava falando e foi por aí que eles aprenderam a ler; visita *in loco*; construção de materiais; elaboração de textos coletivos. Foi assim, teoria e prática, tudo o que falamos e estudamos, procuramos viver essa articulação.

Como é possível perceber, a pesquisa-intervenção traz como características o questionamento do sentido da ação, o redirecionamento da teoria e prática e o reequacionamento da relação sujeito e objeto, assumindo uma perspectiva emancipadora. No entanto, ela precisa atentar para a interconexão entre esses estágios para não se restringir a uma forma de ação, caindo num ativismo.

A pesquisa-intervenção traz em si uma orientação emancipadora porque é também uma forma de engajamento sociopolítico a serviço de uma sociedade mais participativa e democrática.

Emancipadora ainda porque “objetiva ajudar as pessoas a recuperarem-se e libertarem-se das amarras das estruturas sociais irracionais, improdutivas, injustas e insatisfatórias que limitam seu autodesenvolvimento e sua autodeterminação” (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p.47).

Ademais, a pesquisa-intervenção “procura desenvolver questões e problematizações que venham a facultar o entendimento das situações, possibilitando diferir em encaminhamentos de ultrapassagens, pelos desvios das insistências reprodutoras” (LINHARES, 2004, p.66).

Esse entendimento requer que o/a professor/a, no caso aqui reflexivo/a ou pesquisador/a, faça uso de ferramentas conceituais que lhe favoreçam a compreensão do problema em questão. A teoria aqui assume a função de um contrapoder (FOUCAULT, 2010), porque passa a ser usada pelo professor como instrumento para ajudá-lo a compreender melhor a realidade de seu cotidiano escolar e a desnaturalizar os discursos de verdade.

Assim, suscita que os/as professores/as pensem, tomem a palavra, nomeiem, enfim, atuem como intelectuais específicos (FOUCAULT, 2008), detendo o saber que se converte em poder. Foucault entende o saber como um elemento condutor do poder, que transmite e naturaliza o poder, suscitando o consentimento de todos (VEIGA-NETO, 2007). Diz ainda que para ser o proprietário do poder, necessariamente, tem-se de possuir o saber, ou seja, aquele que possui o saber também é o dono do poder, pois o conhecimento é uma fonte direta de dominação.

Ousamos pensar então que as professoras tomam o poder quando manifestam sua vontade de agir sobre os problemas da escola, quando falam das dificuldades, teorizam sobre elas e intervêm, buscando superá-las. É quando a pesquisa ganha território e pode ser vista como forma emergente de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as

hierarquias existentes no campo da produção de conhecimento. Afinal, professor da educação básica também pode fazer pesquisa!

Considerações Finais

Diante do exposto, esta pesquisa nos permitiu perceber que os/as professores/as têm resistido aos ditames da lógica capitalista e inventado formas de intervenção, muito particulares, que são táticas de enfrentamento ao poder instituído. No caso específico de nossa pesquisa, a ressignificação da relação entre teoria e prática, a partir da pesquisa-intervenção, apontaram para a recuperação da função intelectual dessas profissionais que passaram a inventar maneiras de recriar a escola, tornando-a um espaço de aprendizagem coletiva, comprometido com um projeto de sociedade mais emancipador.

Sabemos que é na prática pedagógica que surgem problemas que não podem ser tratados de forma instrumental, simplesmente pela escolha e aplicação de procedimentos e meios. Para tanto, é necessário o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica (CONTRERAS, 2002).

De partida, o/a professor/a precisa de instrumentos intelectuais para ser crítico diante da realidade que cerca a sua prática e a vida de seus alunos, o que vai acontecer quando este se apropriar das ferramentas conceituais pelo exercício da pesquisa. A teoria, nesse movimento, alcança um status de luta contra o poder (FOUCAULT, 2010) porque colabora para “desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso” (DEMO, 2006, p. 20), utilizando-se de quadros explicativos para captar o real.

Por esse motivo, é importante investir na formação do/a professor/a pesquisador/a que nasce da sua inquietude, do seu inconformismo com a realidade, que não é determinada, mas construída.

Educar, assumindo a postura de pesquisador/a, tem que ver com emancipação no exercício de nossa tarefa docente, porque trata de recuperar o espaço próprio, a autonomia intelectual e pedagógica usurpadas pela política neoliberal, recusando a condição de mero objeto. Essa postura atinge o poder (FOUCAULT, 2008), provocando novas relações entre os indivíduos, opondo-se à reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002).

Entretanto, sabemos que não é consenso entre todos os teóricos que o/a professor/a pode (e deve) desenvolver-se como pesquisador/a. Alguns acreditam que ensinar e pesquisar são ações distintas e, por isso mesmo, o/a professor/a não consegue conduzir

pesquisas de bom nível porque lhe falta conhecimento, habilidade e disposição para tal. Num outro polo estariam aqueles que defendem a pesquisa como elemento essencial do trabalho docente e que os/as professores/as trabalham de forma tão rigorosa como o/a pesquisador/a acadêmico, levantando problemas e implementando estratégias para solucioná-las (SANTOS, 2001).

Nós nos colocamos no grupo daqueles que acreditam na segunda concepção, porque, como professoras, reconhecemos que a pesquisa na escola guarda características diferentes da pesquisa acadêmica, mas não é de menor valor. Ao contrário do que afirmam, não é uma pesquisa meramente utilitária, desenvolvida para resolver unicamente um problema específico da escola, como se esta não estivesse inserida em um espaço social mais amplo e, que, portanto, não sofresse influências dos condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais.

Temos consciência que são inúmeros os desafios da pesquisa no cotidiano da escola. Eles envolvem “[...] desde a falta de espaço, de material, de funcionários, de tempo para conversar, trocar ideias, estudar, até o número excessivo de alunos por classe [...]” (p. 182). Acrescenta-se a esses, outros problemas percebidos por Fazenda (2007): falta de formação do professor para a pesquisa e os entraves metodológicos e teóricos característicos de quem pesquisa a própria prática. Contudo, acreditamos que é possível encontrar formas de burlar esta lógica instituída, fazendo da pesquisa possibilidade de reflexão crítica sobre a prática, num exercício permanente de articulação teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 75-84.
- FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2008, p.43-66.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, p.139-160, 2007.
- LÜDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001, p11-26.
- SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Revista Nete**, n. 7, p.38-46. jul/dez. Disponível em: <www.esnips.com/doc/b385>. Acesso em: 19 ago 2010.
- SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**, Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-

acadêmico.In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p.33-72

FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DE BEBÊS: ENTRELAÇOS COM O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Celi da Costa Silva Bahia²⁸⁹
celibahia@yahoo.com.br
UFPA

Solange Mochiutti²⁹⁰
solymo@ufpa.br
UFPA

Marileia Pereira Trindade²⁹¹
marileiatrindade@gmail.com
UFPA

RESUMO: O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na Unidade de Educação Infantil (UEI) Wilson Bahia”. Objetiva analisar a experiência formativa no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ocorrido na Universidade Federal do Pará e a relação dessa formação com a prática de professoras de bebês. Autores como Nóvoa (2008), Filho & Filho (2011), Lüdke & Boing (2012), Secanechia (2011) e Tristão (2005, 2004) fundamentam a discussão acerca da formação de professores e a especificidades da educação de crianças. Para coleta das informações realizou-se uma roda de conversa com professoras da UEI Wilson Bahia, egressas do referido Curso. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. A organização e análise das informações baseia-se em técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). Os resultados apontam que as professoras tinham necessidades de formação acerca das especificidades do bebê e do trabalho docente destinado a eles. Elas indicaram que os fundamentos teóricos-metodológicos que permearam a formação nesse Curso lhes possibilitou o exercício de estranhamento e reflexão de suas práticas pedagógicas e com isso a reconstrução dos saberes sobre a docência com bebês.

Palavras-chave: Formação de Professor. Educação Infantil. Docência com Bebês.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discutir a experiência formativa no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvido na Universidade Federal do Pará – UFPA e analisar os entrelaços dessa experiência com a prática docente das professoras com bebês.

²⁸⁹ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano. Professora Adjunta IV do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (IPÊ). Coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a UFPA.

²⁹⁰ Mestre em Educação. Professora da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA). Docente do Curso de Especialização em /docência na Educação Infantil. Membro do Grupo IPÊ.

²⁹¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do ICED/UFPA. Docente do Curso de Especialização em /docência na Educação Infantil. Membro do Grupo IPÊ.

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na UEI Wilson Bahia”, situada no município de Belém/PA. A pesquisa foi realizada no ano de 2016, com professores da referida Unidade, sob a coordenação da professora Dr^a. Celi da Costa Silva Bahia, uma das autoras deste artigo.

O cenário da Educação Infantil brasileira nos últimos anos é marcado por inúmeras mudanças em decorrência da produção de conhecimento sobre a criança, de modo particular sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes coletivos, bem como em virtude das mudanças na legislação brasileira que trata da educação de crianças em idade inferior a seis anos de idade.

A criança na política pública brasileira é reconhecida como um sujeito histórico, de direitos, protagonista, cidadão. Possui direito à educação, desde zero ano de idade, em estabelecimentos educacionais cuja função é cuidar e educar de forma global e harmônica das crianças em seus aspectos físico, social, afetivo e cognitivo (BRASIL, 1996).

Considerando a criança como um ser integral, cujas características físicas, sociais, culturais, emocionais, cognitivas se relacionam, sua educação deve contemplar essa mesma articulação. Nesse âmbito perpassa a defesa da articulação entre o cuidado e a educação nas instituições de Educação Infantil, visto que:

[...] tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011, p. 13).

Mesmo com essa importante defesa, ainda é um desafio nas práticas cotidianas da educação de crianças a indissociabilidade entre educação e cuidado. Essa defesa “é resultado de um processo de mais de cem anos na sociedade brasileira, que ainda não chegou à completa aplicação de suas consequências na educação infantil” (Id., 2011, p. 13).

Na atualidade são visíveis mudanças na política pública para a Educação Infantil, o que se traduz na ampliação quantitativa da oferta de vagas. Contudo, essas mudanças não vêm se traduzindo na qualificação da prática pedagógica dos professores que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos.

Uma possível explicação para o distanciamento entre os avanços conquistados e a prática pedagógica diz respeito à formação docente. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento na formação do professor como condição para a construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades da ação educativa com as crianças brasileiras que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos.

A formação superior oferecida aos professores de Educação Infantil não é suficiente para possibilitar o desenvolvimento de saberes necessários à atuação do profissional que educa e cuida de bebês e crianças em ambientes coletivos. Essa lacuna se acentua quando se trata da educação da criança de zero a três anos, pois, a criança pequena é invisível na formação de pedagogos (SECANECHIA, 2011).

Constata-se que as instituições de ensino superior e seus professores ainda lidam com a educação da criança em creche como tema de segunda ordem. Isso significa que, embora o curso de Pedagogia seja o *locus* para a formação dos professores de creche, suas ações não têm possibilitado o desenvolvimento de saberes indispensáveis à atuação do futuro profissional na Educação Infantil (Id., 2011).

Entre a produção de conhecimentos sobre a formação de professores e o âmbito da atuação docente no cotidiano da Educação Infantil existe uma relação complexa. Por um lado, tem-se uma vasta produção teórica que orienta a formação dos professores e, por outro, uma variedade de práticas docentes. Contudo, Filho & Filho (2011) alertam que não é possível separar a formação docente e a prática dos professores, pois ambos são revestidos de complexidade e ao mesmo tempo são complementares entre si.

Lüdke & Boing (2012, p. 433) consideram que formar professores é uma tarefa exigente, entre outros motivos, em função da complexidade do próprio magistério. Nesse sentido, uma sólida formação envolve a necessidade de se “considerar o trabalho efetivamente realizado pelos professores da educação básica como ponto central [...]”. Contudo, é preciso se compreender que essa não se limita apenas ao exercício das atividades dentro da sala de aula.

Nesse sentido, é importante o professor se apropriar do saber historicamente construído a fim de superar práticas cristalizadas no cotidiano da escola, por meio da problematização e reflexão sobre ele. Na Educação Infantil, esse processo se articula com a busca de respostas para as demandas da prática. Neste sentido, a formação de professores na Educação Infantil exige:

[...] que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar a sua instrumentalização por meio da reflexão crítica e que responda às demandas da prática para se chegar a uma educação como prática social refletida, o que resultará em mudanças reais nas concepções das profissionais, bem como, na educação e no cuidado das crianças de 0 a 6 anos (FILHO & FILHO, 2011, p. 19).

Nesse contexto, a Universidade, particularmente nas Faculdades de Educação, precisa pautar a discussão sobre a docência na Educação Infantil. Esse debate se faz imperioso principalmente pelo fato de, em função da marginalização que a infância e a Educação Infantil sofreram ao longo da história, poucos docentes se interessam em desenvolver pesquisas sobre essa temática. Consequentemente, muitos alunos saem do curso de Pedagogia sem conhecer a realidade desse nível educacional.

Ainda que se reconheça a lacuna existente na formação inicial dos professores da Educação Infantil, particularmente na creche, sabe-se que essa formação não tem a intenção de oferecer produtos acabados para serem consumidos na prática docente. Todavia se compreende que esta é a fase inicial de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a formação continuada tem um papel fundamental na construção de saberes necessários ao exercício da docência com crianças menores de seis anos de idade. Para tanto, de acordo com Ferreira & Zurawski (2011), é necessário um currículo a fim de articular conteúdos e estratégias que visem à reflexão e à qualificação das práticas educativas com as crianças pequenas.

Tendo em vista o enfrentamento das lacunas existentes na formação do professor de Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Como política permanente de estímulo à profissionalização docente, o decreto prevê, entre outras finalidades, a elevação da qualidade da formação docente. No âmbito dessa política está a oferta em nível nacional do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, construído com a participação de professores de várias Universidades Federais, dentre elas a UFPA, destinou-se a professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público e equipes de Educação Infantil

dos sistemas públicos de ensino, e tinha como objetivo central qualificar a prática docente dos profissionais da Educação Infantil.

Tendo-se em vista oportunizar aos docentes uma formação consistente, teórica e reflexiva, o currículo do curso foi organizado em três eixos articulados entre si: **Eixo I:** *Fundamentos da Educação Infantil*, consubstanciado pelas disciplinas Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais e Aprendizagem e desenvolvimento na infância; **Eixo II:** *Identidades, prática docente e pesquisa*, estruturado com as disciplinas Metodologias de Pesquisa e educação infantil, Seminários de Pesquisa e Oficinas e Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP); **Eixo III:** *Cotidiano e ação pedagógica*, composto pelas disciplinas Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas, Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, Linguagem, oralidade e cultura escrita, Expressão e arte na infância, Natureza e cultura: conhecimentos e saberes, Linguagem matemática: conhecimentos e saberes (UFPA/ICED, 2011).

Como se pode observar o conjunto das disciplinas integrantes do currículo do curso estava voltado para o debate acerca da Educação Infantil. Com esta estrutura curricular este oportunizou aos professores bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que lhes possibilitou refletir, planejar, implementar e avaliar o trabalho com e para as crianças. Nesse sentido, o princípio orientador do currículo do curso foi a formação teórico-prática dos professores.

Sustentado na compreensão de que uma sólida formação teórico-prática é indispensável ao professor, o currículo do curso foi organizado tendo a reflexão sobre a prática como elemento estruturante na formação dos cursistas. Nessa perspectiva, além do conjunto das disciplinas que compõem o currículo do curso, a disciplina ACPP, integrante do eixo II, transversalizou esse currículo visando à sistematização, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática docente, o que resultou no trabalho monográfico apresentado ao final do Curso.

Ainda que a prática tenha sido o ponto de partida da formação dos professores, isso não quer dizer que esta última tenha sido restrita e esvaziada de conteúdos teóricos. Ao contrário, as bases teóricas foram fundamentais para a reflexão sobre a prática. A decisão de tomar a reflexão sobre esta como ponto de partida sustenta-se na compreensão de que no

processo formativo de professores é importante “tomar a prática e a vida cotidiana como mecanismo de reflexão” (FILHO & FILHO, 2011, p. 5).

Assim como na disciplina ACPP, no processo de construção da monografia, o discente teve oportunidade de planejar, repensar e replanejar o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exigiu leitura, interpretação e análise crítica do contexto em que estão situados. Desse modo, os fundamentos teórico-práticos da formação dos cursistas subsidiaram reflexões sobre situações concretas, a produção de conhecimentos e a construção de soluções acerca das situações-problemas vivenciadas no cotidiano, possibilitando-lhes assim reinventar suas práticas educativas.

Metodologia

Para se discutir a experiência formativa no Curso de Especialização e os entrelaços dessa experiência com a prática de professoras de bebês envolvidas neste estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio de uma roda de conversa com quatro professoras da UEI Wilson Bahia. A escolha desta Unidade justifica-se pelo fato de nela se encontrar o maior número de professores que realizaram o Curso, considerando-se a área metropolitana de Belém.

As participantes deste estudo são egressas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Todas elas possuem formação em Pedagogia. Para duas delas, o ingresso na Educação Infantil ocorreu no período de estágio extracurricular. As outras duas iniciaram essa experiência já como docentes, seja do quadro efetivo (via concurso público) ou temporário. O tempo de inserção delas no trabalho com crianças em geral varia entre 6 a 10 anos. Três professoras realizaram atividades com turmas de berçário e maternal, e uma, além dessas turmas, trabalhou ainda com turmas de Pré I e II.

Para a coleta de informações, as professoras foram convidadas previamente a participarem de uma roda de conversa, e, conforme o aceite, foi combinada a realização desta na Unidade Wilson Bahia durante uma semana, no horário de 12 às 14 horas. Ao iniciar a roda, a coordenadora da pesquisa esclareceu os objetivos do estudo e a forma de participação das professoras durante o diálogo, bem como apresentou os seguintes eixos orientadores da discussão: 1) as necessidades formativas das professoras e o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil; 2) as ideias das professoras sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e trabalho docente; 3) a prática docente dos profissionais: transformações, necessidades e dificuldades a partir do Curso; 4) percepções sobre ser professor de Educação

Infantil. Dado o alcance dos objetivos do presente estudo, serão apresentadas apenas as análises referentes ao primeiro eixo.

Para se tratar as informações coletadas, foram utilizadas técnicas da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2002). A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, dentre estas a categorização, compreendida como rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sobre um título genérico em razão dos caracteres comuns desses elementos, sejam de ideias, elementos, expressões etc. (BARDIN, 2002). Assim, após a transcrição dos diálogos estabelecidos na roda, procedeu-se a categorização das informações. Os relatos foram decompostos e, em seguida, recompostos nas seguintes categorias temáticas: 1) Aprendizagens e necessidades formativas sobre a docência na Educação Infantil; 2) Contribuições do Curso: as aprendizagens sobre a docência.

Assim, para se compreender como as professoras, sujeitos desta pesquisa, atribuíram sentido à experiência de formação no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e os entrelaços com suas práticas, decidiu-se primeiramente tornar visível, a partir de suas vozes, o olhar delas a respeito das próprias aprendizagens como docente na Educação Infantil antes do Curso e de suas necessidades formativas, bem como das contribuições desse no seu processo de (re)construção do trabalho que realizam com os pequeninos.

Aprendizagens e necessidades formativas sobre a docência na Educação Infantil

Como já mencionado anteriormente, a docência na Educação Infantil reveste-se de especificidades e complexidade. Contudo, o currículo dos cursos de formação de professores não tem sido suficiente para o desenvolvimento de saberes necessários à atuação do profissional que educa e cuida de crianças em ambientes coletivos. Por esse motivo, os professores dificilmente dispõem de uma fundamentação teórico-prática que lhes permita construir uma compreensão sobre a natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em decorrência desta lacuna, a aprendizagem sobre a docência encontra-se pautada em reprodução de práticas institucionalizadas, a partir da observação da prática de outra professora mais experiente, sem perguntar-se em que condições e de que maneira as crianças aprendem. Ao se apropriar de uma prática docente nesta condição, desenvolve-se um fazer docente espontaneísta, baseado no senso comum, que produz determinadas escolhas e prioridades na prática pedagógica, como pode ser observada nas seguintes verbalizações das professoras participantes da pesquisa.

Aprendi a trabalhar de forma escolarizante, era mesmo de usar caderno desde o maternal, escrever o nome, cobrir, a ambientação do espaço, era para alfabetizar, ter alfabeto, números, cores. As crianças saíam alfabetizadas. (Prof. C)

Eu observava a prática das professoras que aqui já estavam (referindo-se à creche) e a minha ia na mesma direção, repetindo. [...] como a gente não entendia muito bem o que era o trabalho, a gente fazia muitas atividades, cartazes, aí tinham vários, também várias produções, a gente fazia colagem, fazia pintura, porque era uma necessidade nossa até de mostrar para gente, pra sair daquela questão somente do cuidado, principalmente no berçário. (Prof. A)

Na Educação Infantil eram aqueles trabalhinhos, era um modelo de escola. Eu achava que no berçário, quando o bebê começasse a falar, eu tinha que ensinar a contar: 1, 2, 3. A ler: a, e, i, o, u. Muito na ideia de preparação. (Prof. B)

Os relatos das professoras conduzem a perceber que a aprendizagem da docência na Educação Infantil foi marcada por uma concepção de ensino pela via da transmissão de conhecimentos, em que o foco do trabalho é o produto, seja este por meio de atividades padronizadas em que prevalece a ideia de que para se aprender a ler e escrever são necessários exercícios de repetição de letras e palavras, ou por meio de “trabalhinhos” com objetivo preparatório. Este produto também ocupa prioridade na prática docente pela via de modelos prontos, acabados, trazidos pela professora – definidos e definidores de ideias sociais padronizadas.

Tais práticas revelam um modelo de Educação Infantil que tem como referência o modelo escolar, em que não se indaga sobre os modos próprios de a criança aprender. Contudo, compreende-se que educar, ensinar nessa etapa da educação é colocar a criança na presença de elementos da cultura, de conhecimentos do patrimônio social e cultural, a fim de que ela se nutra desses elementos e construa a sua identidade intelectual e pessoal.

Além de vivenciarem aprendizagens docentes construídas a partir de práticas com foco no produto, as professoras foram se formando em meio a incertezas, dúvidas, insegurança, angústias, especialmente aquelas que trabalham no berçário:

Minha prática era marcada pela angústia, me angustiava muito porque eu não sabia o que fazer com os bebês [...]. Tu tinhas que dar o seu jeito de saber o que fazer com bebês tão pequenos. [...] Como não se valorizava as ações de cuidado, que tomava a maior parte do tempo, ficava a sensação que não se fazia nada, porque passava quase a tarde toda como se o momento fosse só de cuidar e não é só de cuidar. (Prof. B)

Eu percebia que havia alguma coisa que estava faltando, porque eu sentia uma necessidade dentro de mim, às vezes eu ficava muito agoniada. [...] O que fazer, o que propor para as crianças. (Prof. A)

As dúvidas relacionadas à natureza do trabalho com os bebês, a dificuldade de compreender o quanto as experiências de cuidado podem ser ricas e significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, bem como a singularidade que eles apresentam para aprender e se relacionar com o conhecimento impossibilitava a percepção

das professoras o quanto a sutileza da ação docente é própria do trabalho com bebês, e nesse sentido é indispensável a presença atenta e disponível do adulto para compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história.

A reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência na Educação Infantil precisa considerar o momento histórico de transição desta etapa da educação a partir da década de 90, caracterizada pela ruptura e (re) construção de práticas, tanto pela via dos documentos legais quanto pela produção de conhecimentos na área. Neste novo contexto, uma questão importante diz respeito à especificidade da criança e à compreensão da natureza do trabalho docente nesta etapa de educação.

É perceptível, no entanto, que apesar dos progressos alcançados legalmente por meio de documentos oficiais e leis, ou mesmo pela produção de conhecimento na área, de um modo geral, ainda existe um distanciamento entre as conquistas legais e políticas e as práticas que são efetivadas no cotidiano das instituições. As verbalizações das docentes revelam as dificuldades no exercício da docência, e que estas, diante de suas incertezas e dúvidas, buscavam referência na prática de outra professora, a qual também está cercada de dúvidas quanto às especificidades do trabalho com bebês em espaços educativos coletivos.

Em decorrência dessas experiências de aprendizagem na docência, as professoras tinham necessidades formativas, contudo, nem sempre percebidas por elas mesmas. Aliás, muitas delas só foram notadas após o debate teórico-prático, ocorrido no Curso, em que elas passaram a perceber que, de fato, lhes faltavam fundamentos para alicerçar a própria prática:

[...] eu tinha necessidade de saber o que fazer, o que propor para aquelas crianças, principalmente no berçário. Então a minha necessidade era o currículo. [...] de ter algo palpável. E não compreendendo bem o que era o trabalho com os bebês, que é a questão da sutilidade e das relações com as professoras, com os outros bebês e com o espaço, não tinha nada disso. (Prof. A)

Minha necessidade era da prática, [...] eu queria produzir, ter minhas ideias pra pensar as atividades para as crianças. Eu sentia necessidade de fundamentar a minha prática, porque eu conseguia fazer o que me diziam, eu queria fundamentação para essa prática. (Prof. C)

Eu era professora de uma turma de berçário e quanto menor as crianças, e quanto menos se percebe as respostas do bebê, mais difícil [...] naquela época eu tinha dificuldade de compreender aqueles bebês que estavam lá, então eu não sabia se o que eu estava fazendo estava certo ou errado [...] se ia dar resultado ou não. (Prof. B)

As minhas necessidades partiram da minha graduação, eu fiz educação a distância. [...] Quando cheguei aqui (referindo-se à creche), tudo era muito novo. [...] quando cheguei na creche, eu pensei o que vou fazer com esses bebês? (Prof. D)

É possível perceber que as necessidades de fundamentar a prática estavam direcionadas para o que fazer, ou seja, para resolver problemas concretos circunscritos ao trabalho com os pequenos. Contudo, sabe-se que as respostas para as necessidades da prática só podem ser encontradas se alicerçadas na compreensão de quem é o bebê e do seu processo

de aprender, a qual necessariamente precisa estar articulada com a prática docente, razão pela qual um dos desafios dos cursos de formação é a articulação entre a teoria-prática, pois, como destaca Nóvoa (2008, p. 8): “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão”.

Em se tratando da docência com bebês, esta complexidade e especificidade materializam-se nas ações cotidianas de cuidado e educação, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização do ser professora de bebês. Tais ações são marcadas pela sutileza, pois, de acordo com Tristão (2004), implicam o acolhimento à singularidade de cada bebê que precisa ser conduzido pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confronto – que também trazem consigo a possibilidade de trocas e de não consenso –, pelos olhares atentos, definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não prever, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência compartilhada.

Este caminho não está pronto, portanto, precisa ser construído a partir de uma sólida formação teórico-prática, de modo que os atos pedagógicos possam produzir significados para os pequenos e, as professoras por sua vez, possam extrair sentido do que está sendo proporcionado aos bebês.

Contribuições do Curso: aprendizagens sobre a docência

Para além das necessidades formativas, as professoras destacaram o quanto o Curso contribuiu com a constituição da sua profissionalidade²⁹² de professoras de bebê. Os fundamentos teóricos foram fundamentais para melhor compreenderem quem é o bebê e o seu modo singular de aprender, o que por sua vez lhes possibilitou visualizar a especificidade do trabalho docente com os pequeninos e consequentemente repensar suas práticas.

As falas a seguir demonstram a compreensão das professoras sobre quem é o bebê:

Para mim o bebê era um ser que precisava de proteção, até precisava do trabalho pedagógico, mas sem a clareza. [...] hoje entendo que o bebê é um ser social que se desenvolve de modo diferente, dependendo das oportunidades, ele se desenvolve diferente. O desenvolvimento está relacionado às interações, ao meio em que a criança está, o que é propiciado favorece ou não o desenvolvimento dela. (Prof. A)

²⁹² De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002) o termo profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância.

Não se tinha clareza de quem era o bebê, era mais um olhar para o bebê como ser de necessidade. [...]. Hoje eu consigo ver os bebês como alguém que tem potencial, alguém que está crescendo como ser completo, está crescendo, mas que não precisa apenas dos meus cuidados. [...]. Eu tinha muita ansiedade que todos fossem da mesma forma e hoje se entende que cada criança tem um tempo e aí isso é muito em função das leituras. (Prof. B)

As verbalizações acima levam a pensar o quanto o Curso forneceu as bases necessárias para a compreensão do bebê como um ser que para além de necessidades é dotado de potencialidades. Essa compreensão permitiu às professoras apreenderem que os pequeninos, como sujeitos históricos e sociais, aprendem e se desenvolvem por meio das interações que estabelecem nos diferentes contextos em que vivem.

Nesse sentido, as professoras destacam o quanto os bebês apresentam uma maneira singular no seu processo de aprender:

Eu não tinha clareza de como a criança desenvolvia a fala, a motricidade. Eu via que isso acontecia, mas eu não tinha clareza como isso acontecia e nem tampouco compreendia a minha participação nesse processo. [...] hoje eu consigo perceber que em todos os momentos que eu me relaciono, que eu olho, que eu falo, que me disponho estar com ele, ele tá se desenvolvendo, naquele momento eu não tinha clareza disso. (Prof. B)

Eu lembro que eu aprendi uma coisa que eu nunca tinha pensado sobre isso. A gente ensina respeito para uma criança respeitando ela. Foi numa aula, aí eu passei a refletir, sobre algumas situações, algumas intervenções, a forma como estou intervindo. (Prof. A)

A percepção sobre como os bebês aprendem foi fundamental para as professoras compreenderem o quanto o trabalho docente com eles é marcado por especificidades:

Com os estudos e leituras no curso fui compreendendo o que fazer, o que propor para as crianças com mais tranquilidade [...]. Lá no curso eu vi e aí eu pensei sobre a importância do espaço e aí eu pensei “Poxa aqui ainda não tá assim” e aí comecei a fazer inserções no espaço. (Prof. A)

O curso foi me dando subsídios para entender sobre o trabalho, [...] foi me dando consciência que quando eu tô intervindo, quando preparo o espaço, tudo o que eu for fazer, eu tô contribuindo com a construção daquela criança. (Prof. C)

Hoje tenho mais clareza do que fazer para auxiliar o processo de desenvolvimento do bebê, estar ao lado do bebê, compreender o bebê. [...] hoje eu consigo ter a clareza que no momento de cuidado, se eu tenho maior atenção, maior sensibilidade, eu contribuo mais, se eu tenho menor atenção, eu contribuo menos. (Prof. B)

A compreensão sobre a maneira como a criança aprende, bem como do cuidar e educar como dimensões indissociáveis e inerente ao trabalho docente na Educação Infantil possibilitou às professoras superarem a ideia do ensino entendido como transmissão de conhecimentos sem perder de vista a necessidade de se preocuparem com o processo de aprendizagem da criança, o que é fundamental, pois muitas vezes na ânsia de afastar o antigo fantasma do processo de ensino, deixam de se preocupar com o aprender das crianças (FILHO & FILHO, 2011). Nesse sentido Tristão (2005, p. 29) argumenta que:

[...] é patente a necessidade de resgatar o *aprender* para a educação infantil. Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem para as crianças pequenas. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir (aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum (a) docente). Contudo elas têm um papel fundamental, que defino como sutil, na aprendizagem das crianças. Este pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história (Grifos da autora).

Assim, para além da compreensão que na educação de bebês educação e cuidado são duas ações diversas, mas inseparáveis, as professoras passaram a compreender o quanto suas atitudes eram importantes no processo formativo daqueles seres que se encontram em processo de constituição humana. Isso foi fundamental para repensar o trabalho docente, antes restrito ao cuidado com o corpo do bebê ou centrado no produto, agora voltado para a formação humana dos pequeninos. Nesse sentido, concorda-se com Filho & Filho (2011, p. 16) que “somente uma formação consistente, teórica e reflexiva fornecerá subsídio para formar este profissional que deve agir como um profissional qualificado teoricamente para exercer uma prática consistente e positiva à formação humana das crianças”.

O conjunto das verbalizações permite afirmar que embora o Curso não tenha dado sugestão do que fazer, de como agir com o bebê, de quais atividades lhe oportunizar (como as professoras esperavam), a partir da reflexão teórico-prática possibilitou a compreensão sobre o que e por que fazer. Essa compreensão permitiu a construção de conhecimentos sobre as diversas possibilidades de trabalhar com os bebês.

Permitiu ainda o estranhamento de práticas que estavam ritualizadas no cotidiano da instituição, portanto naturalizadas e consideradas como “corretas”. Isso oportunizou às professoras rever suas ideias, visualizar seus acertos e limites existentes no trabalho com os pequeninos, mas também reconstruir ideias e ressignificar o trabalho docente.

Possibilitou também a superação de práticas pautadas no senso comum e a compreensão da sutileza do processo educativo do bebê que ocorre por meio das ações de cuidado e educação de modo indissociável. Nesse sentido, as ações de cuidado, que apesar de tomarem a maior parte do tempo e que eram vistas como menores, ao oportunizarem diversas interações entre o bebê e o adulto, transformaram-se em experiências significativas no processo de constituição do bebê.

Em síntese, pode-se afirmar que a partir de toda essa compreensão as professoras tiveram a oportunidade de ampliar suas ideias acerca do que é ser professora de bebê como

uma tarefa extraordinariamente difícil, que exige muito conhecimento, mas que muitos ainda julgam ser fácil. Desse modo, concorda-se com Lüdke & Boing (2012, p. 433) quando assim se refere à formação de professores: “é preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar”.

Para finalizar pode-se afirmar que a proposta do Curso de articular teoria e prática foi profícua para a formação das professoras. A reflexão sobre a prática permitiu a produção de conhecimentos para responder às demandas do trabalho docente com e para os pequeninos.

Considerações finais

A partir da análise dos dados da pesquisa foi possível constatar o quanto a experiência formativa no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvido na UFPA foi significativa para as professoras da Unidade Wilson Bahia, seja em virtude do acesso ao saber produzido na área da Educação Infantil, seja em virtude da possibilidade de refletirem sobre sua prática, mas também em função da possibilidade de produzirem conhecimentos necessários ao fazer pedagógico na creche. Desse modo, o conhecimento sobre o bebê e sobre a singularidade do seu processo de aprender foi formativo para as docentes, o que muito contribuiu no processo desconstrução e (re)construção do trabalho que realizam com os pequeninos.

A visualização das mudanças na prática identificadas pelas professoras revela o quanto a prática cotidiana como objeto de reflexão na formação profissional contribui para uma atitude reflexiva, o que pode ser considerado o maior legado do Curso em questão. Portanto, ainda que, em virtude da metodologia utilizada, a pesquisa não tenha fornecido informações suficientes para se afirmar que o Curso contribuiu para mudanças na prática docente, pode-se dizer que as professoras passaram a compreender que para que isso aconteça a reflexão é indispensável, mas esta precisa fundamentar-se no aprender dos bebês.

Por fim, no âmbito da universidade, o trabalho com a formação continuada de professores de educação infantil é importante para qualificar o fazer do docente que atua na formação inicial de professores que irão atuar nesta etapa. Portanto, entende-se que a universidade precisa se abrir para dialogar com aqueles que estão no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois muito se tem a aprender sobre o trabalho com os pequeninos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos; ZURAWSKI, Maria Paula. **Formação de professores e currículo integrado**. *Revista Educação Infantil*, São Paulo, publicação especial, V. 02, p. 30-37, 2011.

FILHO, Altino José Martins; FILHO, Lourival José Martins. **Da formação de professores à atuação docente na educação infantil**: reflexões à luz da teoria histórico-social. *Revista Percurso*. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 118 - 138, jan. / jun. 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do Trabalho à Formação de Professores**. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 16 maio 2016.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO T. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (2002).

SECANECHIA, L.P.Q. **Uma interpretação a luz da ideologia discursiva sobre bebês e a creche captado em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. PUC, São Paulo, 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino José Martins (Org.). **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto Básico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**, 2011.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PARÁ: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PAR.

Arlete Maria Monte de Camargo
arlete.camargo@globo.com
UFPA

Odete da Cruz Mendes
ocm@ufpa.br
UFPA

RESUMO: O trabalho apresenta os resultados de estudo sobre as políticas de formação docente no PAR em municípios do Pará no período de 2007 a 2011, que integra a pesquisa “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais”, a qual avalia o impacto da implementação do PAR nesses estados no período de 2007 a 2011. O texto aqui apresentado destaca aspectos de formação docente e da sua valorização por meio de cursos e/programas que ampliem a habilitação e qualifiquem o docente qualitativamente, além do cumprimento de requisitos como a lei do Piso Nacional Salarial Profissional, dentre outros. A metodologia da pesquisa consta de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas realizadas nesses municípios. Os resultados apontam para um aumento gradativo de funções docentes com formação em curso superior, e a dificuldade quanto ao atendimento de critérios que priorizem a valorização docente nesses municípios.

Palavras chave: Formação docente – Valorização docente – PAR .

INTRODUÇÃO

O Plano de Ações Articuladas - PAR – é considerado um programa estratégico do governo federal com o objetivo de intensificar a consecução de diretrizes e metas dos acordos internacionais assinados pelo Brasil, como foi o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontiem na Tailândia (UNESCO, 1990) e que influenciaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei nº 9394/1996). Essa legislação ensejou a edição de outros marcos regulatórios que definiram políticas e recomendações sobre o trabalho e formação docente, que sintonizem o sistema educacional com as mudanças sociais e econômicas que ocorrem na atualidade e que redefiniram o foco na agenda educacional brasileira. (MAUÉS E CAMARGO, 2012).

Nesse contexto, o governo brasileiro lançou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de abril de 2007, como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação e parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Com vistas à viabilização dessas ações, o MEC propôs um novo regime de

colaboração entre os entes federativos e o instrumento jurídico para concretização dessa intenção é o Plano de Ações Articulada – PAR, considerado uma ferramenta de operacionalização do PDE, no dizer de Saviani (2007). Envolve os diferentes sistemas educacionais brasileiros a partir da adesão voluntária dos estados e municípios com vistas à articulação de esforços para obtenção de melhores resultados do ponto de vista da avaliação educacional. Pode-se ainda dizer que é um planejamento multidimensional da política de educação realizado pelas redes públicas quadrienalmente.

Os resultados aqui apresentados procuram analisar o PAR no estado do Pará nos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal no período de 2007 a 2011, como parte da pesquisa em desenvolvimento intitulada “Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais”, no que diz respeito às seguintes dimensões: gestão educacional, formação de professores, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e recursos pedagógicos, no período referido e suas repercussões no regime de colaboração entre os entes federados.

São municípios que dispõem de diferentes extensões territoriais, a maior delas está no município de Altamira e a menor na capital paraense; a população desses municípios é predominantemente urbana e os setores de serviço e comércio são os que mais empregam (PNUD). Em relação à população desses municípios, a capital Belém é a que apresenta um maior número de habitantes e o que apresenta menor número é o município de Altamira; esses dados permitem afirmar sobre as disparidades que envolvem a relação entre a extensão territorial e a população desses municípios.

A pesquisa contempla aspectos qualitativos e quantitativos e utiliza a base de dados do INEP, especificamente, do Censo Escolar identificando informações de infraestrutura das escolas e recursos pedagógicos, valorização dos profissionais da educação, e as condições, além da aplicação de questionários e entrevistas, de modo a avaliar o impacto da implementação do PAR na melhoria dessas escolas, no período do estudo até 2011.

Neste trabalho procurou-se problematizar a dimensão formação docente e sua relação com a valorização docente, partindo do entendimento de que as políticas docentes devem estar norteadas pelas políticas de valorização docente (presente no texto constitucional e na própria LDB), o que nem sempre acontece. Procuramos considerar a importância que a formação docente assume nas políticas municipais através das iniciativas não só de formação e capacitação dos quadros de professores, mas de implementação de Planos de Carreira,

Cargos e Remuneração dos Profissionais de Educação - PCCRs, de modo a regulamentar salário e jornada de trabalho compatível para a garantia da qualidade social da educação.

2. A formação docente no estado do Pará e o Plano de Ações Articuladas no Pará

As políticas educacionais que seguiram a aprovação da LDB tiveram uma forte incidência sobre a formação e atuação do docente brasileiro, já que esse profissional atua diretamente na formação de sujeitos que deve atender os requisitos para o ingresso no mundo do trabalho globalizado, havendo necessidade de se redefinir as competências necessárias à formação docente, já que esse deveria dominar competências que lhe permitissem formar o trabalhador exigido por esse novo momento da sociedade capitalista. (MAUÉS, 2005, p. 9).

Entre os marcos regulatórios que tem sido fundamentais para a ampliação da qualificação docente no Brasil nos últimos vinte anos destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef (Lei nº 9.424/1996) que deu ensejo à promoção de ações voltadas para a formação de professores em caráter emergencial, já que previa a aplicação de 60% do montante dos recursos para remuneração dos quadros do magistério do ensino fundamental e qualificação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei. Além disso, destaca-se o PAR, programa estratégico de indução de políticas educacionais, tem a pretensão de avançar em relação a diretrizes e metas para a educação brasileira, pactuadas em âmbito internacional. Em relação à formação docente, atividade fundamental para melhoria dos índices educacionais, é preciso considerar sejam igualmente consideradas as condições materiais em que as ações pedagógicas e políticas educacionais se realizam. Para isso podem contribuir tanto a descentralização administrativa e o efetivo regime de colaboração entre os entes federados o sustentáculo de um processo democrático.

2.1 - Caracterização da formação docente nos municípios pesquisados.

Em relação à formação docente, objeto de análise neste trabalho, é importante destacar que essa vem sendo objeto de ações que ampliem os índices de formação inicial dos professores em nível superior. O PAR se articula a outras ações federais que interferem diretamente na questão da formação docente, com o objetivo de elevar a escolaridade do professor brasileiro (indicada pela LDB); caso do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), observando-se assim um alargamento no que diz respeito ao provimento da qualificação docente na educação básica, sobretudo através dos cursos de licenciatura (formação em

exercício), como é o caso do Parfor. Importante lembrar que a elevação dos índices de formação é considerada como requisito para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apesar de ainda persistirem problemas históricos nas redes de ensino como carências infraestruturais, condições salariais insatisfatórias, dentre outros.

Será agora descrita a situação nos municípios que integram a pesquisa no que diz respeito à formação inicial dos professores (funções docentes) que integram a pesquisa aqui apresentada.

a) Altamira

No ano de 2007, havia no município de Altamira 1.373 funções docentes e em 2012, esse número ampliou para 1.737 funções docentes. Na zona rural a ampliação dessas funções se deu da seguinte forma: em 2007 eram 487 funções docentes e em 2012 528 funções docentes; já na zona urbana, observou-se uma maior ampliação, já que de 886 funções docentes em 2007, passou-se em 2012 a 1.209 funções docentes.

A ampliação da formação docente em nível superior fica evidente, já que em Altamira no ano de 2007 havia 1.130 funções docentes exercidas por professores com formação em nível superior; cinco anos depois esse número foi ampliado para 1.603 funções docentes, o que pode ser considerado positivamente, apesar de ainda distante da universalização desejada.

b) Barcarena

Uma primeira constatação, diz respeito ao fato de que houve em Barcarena (Pará) uma redução das funções docentes: no ano de 2007 havia 1.243 funções docentes, e em 2012 esse número passou para 1.178, e a redução ocorreu tanto na zona rural quanto na urbana; as razões para esse decréscimo não são claras, já que pode ter havido dificuldades operacionais na obtenção desses dados e mesmo de informação.

Um dado relevante é o de que não foram identificadas funções docentes exercidas por professores com Ensino Fundamental, apesar de ainda em 2012, ainda persistirem funções docentes exercidas por professores com o Ensino Médio, obtido em cursos de persistirem 214 (duzentos e quatorze) funções docentes obtido em cursos Normal ou Magistério, havendo uma redução em relação ao ano de 2007 quando havia 494 funções docentes, o que é considerado relevante.

c) Belém

No ano de 2012, foram registradas 6.564 funções docentes, onde se constata uma ampliação dessas funções em relação ao ano de 2007, no qual foram registradas 3.348 funções docentes, o que confirma o esforço em ampliar a universalização do ensino fundamental pelos municípios, sobretudo se considerarmos que a população de parte desses municípios residir em ilhas, em geral atendidas pela organização multisseriada.

No que diz respeito às funções docentes exercidas por docentes com nível superior, registra-se que, em 2007, havia 2.325 (duas mil, trezentas e vinte e cinco) funções docentes exercidas por professores com Ensino Superior, sendo 285 (duzentas e oitenta e cinco) com ensino superior completo sem licenciatura. Decorridos cinco anos, em 2012, foram registradas 55.929 (cinquenta e cinco mil, novecentas e vinte e nove) funções docentes exercidas por professores com licenciatura..

d) Cametá

Em relação ao número de funções docentes, no ano de 2007 havia 2.924 funções docentes e em 2012 esse número foi ampliado para 3.371 funções docentes. Tanto em 2007 como em 2012 o maior índice de funções docentes foi registrado na zona urbana; de 2.131 funções docentes em 2007, passou-se para 2.646 funções docentes na zona urbana em 2012.

Sobre a formação em nível superior, as funções docentes exercidas por docentes eram 312 (trezentas e doze) em 2007, sendo que, apenas, 12 (doze) obtidas em curso superior que não cursos de licenciatura. No ano de 2012, foram identificadas 1.628 (um mil, seiscentos e vinte e oito) funções docentes exercidas por docentes com nível superior, apenas 12 (doze) obtidas em curso superior que não cursos de licenciatura.

e) Castanhal

Em 2007 foram registradas 940 funções docentes, as quais em 2012 aumentaram para 1533 funções docentes em Castanhal (Pará), município próximo à capital, Belém.

Destaca-se ainda uma ampliação das funções docentes exercidas por professores com nível superior; em 2007, eram 528 (quinhentas e vinte e oito), em 2012 são 981 (novecentos e oitenta e uma) funções docentes todas elas exercidas por professores que cursaram uma licenciatura.

Dessa forma, pode-se afirmar que há, ainda, um caminho a ser percorrido no que diz respeito à universalização da escolaridade em nível superior dos professores que atuam na educação básica, demandando ações que possam caminhar nessa direção, já que após a aprovação da Lei nº 9.394/1996, ampliou-se a exigência da formação do professor em nível

superior, e o que deveria ser um esforço coletivo envolvendo Ministério da Educação, secretarias de educação, instituições de educação superior nem sempre ocorreu.

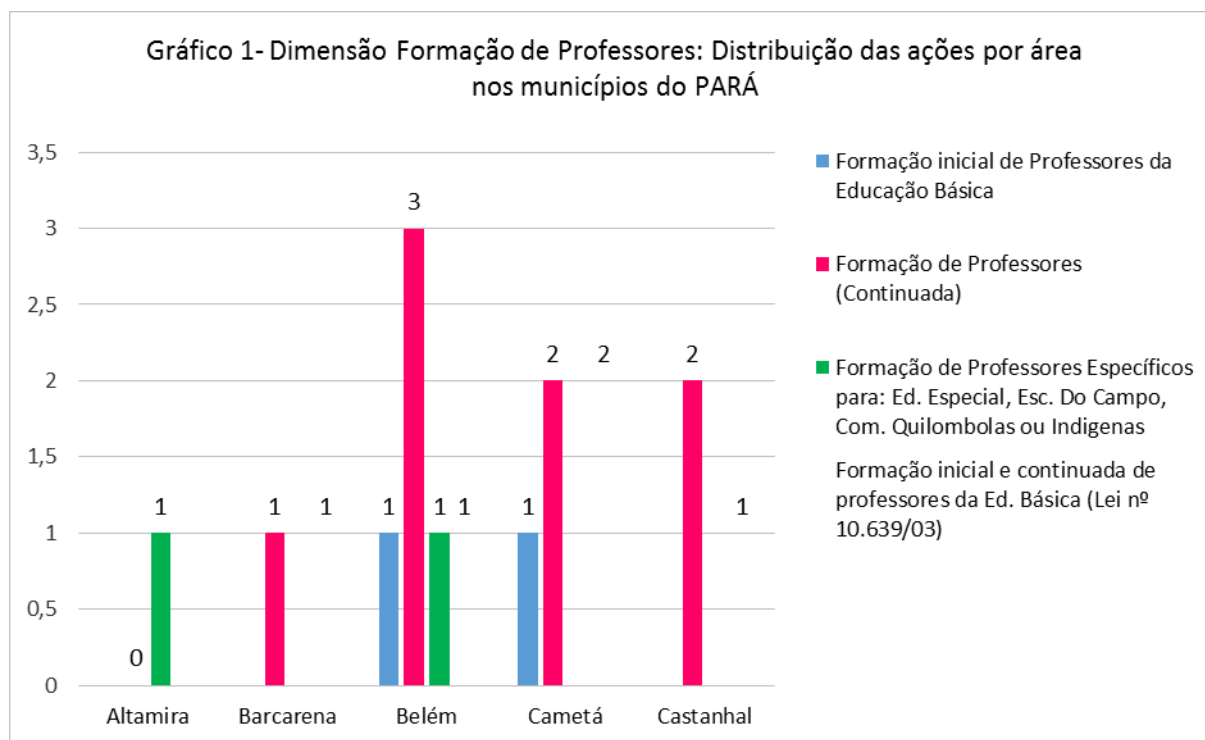
Mesmo aqueles professores com em cursos de licenciatura, nem sempre atuam em áreas compatíveis com a sua formação inicial, já que não há garantia de que após o processo de formação o licenciado atue na carreira docente seja pelas condições de trabalho, seja pela inexistência de uma carreira satisfatória na área educacional.

Em relação à formação continuada, consideramos os documentos do PAR de cada um dos municípios que fazem parte da amostra da pesquisa, e o ²⁹³do “Guia Prático de ações para os municípios: Plano de Ações Articuladas - PAR” (2007-2011). Nesses documentos estão descritos os indicadores que integram as dimensões do PAR. A partir desses indicadores, cada em cada município foram pontuados com base em critérios pré-estabelecidos pelo MEC: a pontuação 4 (indica que a situação é positiva, ou seja, para aquele indicador não foram necessárias ações imediatas); a pontuação 3 (aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, isto é, o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador); a pontuação 2 (indica uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC; pontuação 1 (indica que o município encontra-se em uma situação crítica) .

As pontuações 3 e 4 não indicam necessidade de financiamento e nem apoio técnico já que a situação é favorável e não há necessidade de ações; a pontuação 2 indica a necessidade de ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC e a pontuação 1 não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes sendo necessárias ações imediatas com possível apoio técnico e/ou financeiro do MEC). Os indicadores aos quais é atribuída a condição NSA (Não se Aplica), não há a possibilidade de registro ou pela falta de informação ou pelo entendimento conjunto de que a descrição dos critérios do indicador não reflete a realidade local.

O gráfico abaixo apresenta a distribuição das ações por área da dimensão Formação de Professores nos municípios do Pará, considerando Formação Inicial, Formação Continuada, Formação de Professores para conteúdos específicos (Educação Especial, Educação do Campo, Comunidades quilombolas ou indígenas), Formação de professores para atendimento à lei nº 10.639/2003 (História e cultura Afro-brasileira).

²⁹³ Disponibilizado no portal do Ministério da Educação – MEC



Fonte: Documentos do PAR dos municípios de Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal, 2007-2011.

Observa-se que o município de Belém foi o que gerou mais ações (03) para a área de formação continuada de professores, o que não significa necessariamente a real situação desses municípios; em seguida vem Cametá e Castanhal, com apenas 02 ações nessa área, além de Altamira, que não gerou ação e Barcarena com apenas uma ação.

Observa-se, ainda que apenas dois municípios (Altamira e Belém), geraram ações para a área de formação de professores específicos para a ed. Especial, escola do campo, comunidade quilombolas ou indígenas.

O que se percebe é em alguns casos, sequer existia plano de formação continuada voltado para os professores que atuavam na educação infantil, anos iniciais e anos fundamentais do Ensino Fundamental, como no caso do município de Cametá, o que motivou em um primeiro momento a elaboração de um plano dessa natureza e de mapeamento das demandas por formação continuada dos professores das redes de ensino. Observou-se, ainda, no município de Cametá a necessidade de promover reuniões pedagógicas, levantamento da demanda para criação dos cargos, lançamento do edital e realização de provas para dar

andamento a essa situação, o que indica que nem sempre as políticas de formação docente são articuladas à valorização docente.

A formação continuada incentivada pelo PAR nos municípios estudados no estado do Pará resultou de ações que procuraram responder à ausência de políticas regulares e de ação firme observadas nos quatro primeiros anos de mandato do governo Lula da Silva. Segundo Oliveira (2009), o que se observou foi o predomínio de ações esparsas e diversas e que envolveram programas especiais orientados para as chamadas políticas focais, muitas vezes não se constituindo como políticas regulares.

Interessante observar que as ações estratégias indicadas decorreram de ações pré-existentes no Ministério da Educação, algumas novas ou que passaram por remodelação (CAMINI, 2009). Não houve assim, uma preocupação em orientar essa oferta a partir do que Huberman (1992) designa como ciclo de vida profissional dos professores, já que nessas redes de ensino podem ser identificados professores que se encontram em diferentes momentos de suas vidas profissionais; para esse autor (op. cit) existem séries de sequências que atravessam a carreira de pessoas no exercício de profissões diferentes.

3. O PAR e a valorização de professores nas políticas municipais do Pará e análise de indicadores no PAR

Os estudos realizados sobre o trabalho docente tais como os de Gatti, Barreto e André (2011) vem demonstrando falta de estímulos que possam promover legitimidade na profissão da docência. Isso se relaciona com a ausência de condições de trabalho satisfatórias, que envolvem jornada compatível ao exercício, de modo a garantir a qualidade do ensino, ausência de salário digno para o professor de modo geral com particularidade aos que atuam na educação básica.

O que se constata é a ausência de iniciativas de reconhecimento do trabalho docente no plano material, já que esse reconhecimento se assenta muitas vezes em referências que tem por base os primórdios do magistério, em que se entendia que o ato de ensinar relacionado a questões como “ amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado , sacerdócio [...]’ (ALMEIDA, 2014, p. 184) em detrimento do compromisso político, profissionalização docente, apesar de a valorização do trabalho docente estar formalmente garantida na Constituição de 1988 em seu art. 206 alterado pelo art. 33 da EC nº19/98 (BRASIL, EC Nº19, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 retoma essa orientação da CF/88 e assim normatiza esse quesito:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - Piso salarial profissional; IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Sabe-se que a valorização do trabalho docente na CF/1988 e na própria LDB resulta das lutas dos educadores a partir dos anos de 1970 e se contrapõe à concepção do magistério como vocação, o que inviabilizaria qualquer possibilidade de aperfeiçoamento, capacitação, qualificação e valorização para “o fazer pedagógico” posto que a vocação por si só, seria insuficiente para a atividade da docência. Sobre isso, defende-se a ideia de que a valorização do profissional do magistério envolve a realização de Concursos Públicos para ingresso na carreira, aperfeiçoamento continuado com remuneração adequada para tal, progressão na carreira e adequadas condições de trabalho.

Em que pese as limitações das iniciativas que se sucederam aos acordos internacionais assinados pelo Brasil, como foi o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), aponta-se dentre as mais recentes a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério da Educação Básica (PSPN), Lei nº 11.738/08 como as iniciativas importantes no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação. Tais políticas têm como premissa básica a Valorização dos Profissionais da Educação e recomendam a criação de Planos de Carreira para o magistério público.

Segundo Gatti e Barreto (2009), embora haja dificuldades em apontar um único perfil de carreira e remuneração docente no Brasil em função das assimetrias de arrecadação e de regulamentações dos vários estados e municípios²⁹⁴ como entes federados e pela diversidade econômica e cultural destes, o Ministério da Educação (MEC) tornou obrigatório o cumprimento da lei do PSPN, exigindo a elaboração do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

²⁹⁴ Há no país 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é, portanto, bastante heterogênea e complexa.

Além do PSPN, existem Diretrizes expressas no PDE/PMCTPE que orientam igualmente os sistemas sobre formação e valorização docente:

XII- Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII- Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2007).

A intenção do governo federal era a de que as ações geradas no campo da formação docente pelo PDE/PMCTPE produzissem maior comprometimento dos entes federados e, conseqüentemente o cumprimento do Regime de Colaboração. As Diretrizes XIII e XIV foram incluídas na organização do PAR através dos indicadores sobre a valorização dos profissionais da educação e integram a dimensão de gestão educacional. Tais indicadores se vinculam mais diretamente à área 1-“gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino”; área 4- “gestão de pessoas e financiamento” e área 5 – “suficiência e estabilidade da equipe escolar”. Para as análises aqui desenvolvidas, destacam-se os seguintes: 1)Quadro de professores; 2)Plano de carreira para o magistério; 3) Piso Salarial Profissional Nacional do Professor: e, 4) Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A partir do diagnóstico dos municípios, houve pontuação²⁹⁵ para cada indicador de 1 a 4 e/ou, em alguns casos, não há informação sobre tais indicadores. O quadro abaixo demonstra a situação de cada município pesquisado nos respectivos indicadores no momento da elaboração do PAR na versão 2007-2011, com exceção do PSPN que depende do cumprimento do Plano de Carreira, Cargo e Remuneração - PCCR.

QUADRO 1 : Indicadores e respectivas pontuações em municípios do Pará

²⁹⁵ A pontuação 4 indica situação positiva não sendo necessárias ações imediatas. A pontuação 3 indica situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho. A pontuação 2 aponta para uma situação insuficiente e, serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador. A pontuação 1 aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local (BRASIL, MEC/SIMEC, 2008).

Indicadores	Altamira	Barcarena	Belém	Cametá	Castanhal
Quadro de Professores	3	3	4	Não consta	Não consta
Plano de Carreira para o Magistério.	3	4	3	1	Não consta
Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).	3	4	3	Não consta	Não consta

FONTE: MEC/SIMEC, 2008.

As pontuações máximas atribuídas aos municípios de Altamira, Barcarena, Belém e Castanhal, conforme Relatório dos municípios (BRASIL-MEC/SIMEC, 2008) não têm correspondência com a realidade dos sistemas municipais, já que diferentes entrevistas realizadas nesses locais indicam a ausência do PCCR, como no caso do município de Belém, em que se indicam dificuldades financeiras por parte do município para viabilização dessa exigência.

Em relação ao quadro de professores, observa-se que há inconsistência nesses dados, como no caso do município de Altamira, com pontuação 3, o que indica situação satisfatória. Apesar disso, sabe-se que as creches e escolas de educação infantil são insuficientes para atender a demanda existente, além de não apresentarem uma relação adequada matrícula x professor, o que demandaria a construção de espaços para atender as turmas de creches e pré-escola. Ou seja, embora seja evidente a necessidade de desenvolvimento de ações e sub-ações, essas não foram geradas em vista da pontuação atribuída, o que pode expressar desconhecimento da questão por parte de quem se responsabilizou por esse diagnóstico.

Em relação ao PCCR, os municípios – Altamira²⁹⁶, Barcarena e Belém²⁹⁷ – receberam a pontuação máxima, com exceção de Castanhal que não apresenta informação no

²⁹⁶ A Lei nº 1.553 de 09 de junho de 2005 – Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Altamira. A referida lei garante o ingresso por meio de provas e títulos (Art. 7º); Licença . 1º para aprimoramento profissional (Art.41), dentre outros. (PMA, Lei nº 1.553, 2005).

²⁹⁷ A Lei nº 7.528 de 05 de agosto de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém. Essa Lei vem sofrendo alterações:

[1] Revogados os artigos 17 a 24 do Capítulo III, Título III, pela Lei nº 7.673, de 21/12/93 (DOM nº 7.671, de 29/ 12/ 93). [2] Parágrafo Único acresci do pela Lei nº 7.920, de 18/ 11/ 1998. [3] Lei nº 8.487, de 29/ 12/ 2005, DOM 10.570, 3º cad. de 29/ 12/ 2005, dispõe sobre o incentivo ao aperfeiçoamento.

relatório e de Cametá que recebeu a pontuação 1, o que indica que não existe Plano de Carreira nesse município. A situação constatada em Cametá gerou a ação de implementar o Plano de Carreira para os Profissionais de Serviço e Apoio Escolar com as sub-ações e suas respectivas estratégias: 1) Discutir e elaborar proposta de plano de carreira para os profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como estratégia as reuniões, seminários e assembleia com profissionais da rede, representantes de sindicatos, representantes do Legislativo, do Executivo e do CME; 2) Divulgar o plano de carreira para os profissionais de serviço e apoio escolar e como estratégia de Produção e distribuição de material informativo; 3) Elaborar Projeto de Lei de implementação do Plano de Carreira para os profissionais de serviço e apoio escolar e com sua estratégia de Reuniões com profissionais da rede, representantes de sindicatos, representantes do Legislativo, do Executivo e do CME. (MEC/SIMEC, 2008).

Assim como no município de Castanhal no qual foi instituído o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério com a Lei nº 26 de 10 de maio de 2012, Cametá também só passou a regulamentar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de Profissionais da Educação nesse mesmo ano por meio da Lei nº 212/2012. Apesar disso, as reivindicações dos profissionais ainda persistem nos municípios em vista destes atenderem parcialmente as pautas dos direitos na garantia da profissionalização do magistério.

Antes da Lei Municipal nº 212/2012 o município de Cametá contava com o Estatuto do Magistério. Com a aprovação da Lei do PSPN e readaptação do Estatuto o município passou a contar com a Lei 212/2012 que assim a define no art1º:

Esta Lei dispõe sobre a adequação da Carreira da Área de Magistério e a criação unificada do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino Municipal de Cametá, com fundamentos nas Leis Federais 9.394/96; 11.494/07; 11.738/08; 12.014/09, nas Resoluções CNE/CEB, 05/2005; 02/2009; 05/2010; no Parecer CNE/CEB nº 02/2011. (PMC, LEI N. 212/2012).

Conforme a Lei nº 212/2012 em seu Art. 1º, pode-se observar que a implementação da lei tem por “[...] finalidade de assegurar a continuidade da ação administrativa, a eficiência, a eficácia e a qualidade do Ensino Público Municipal”(PMC, LEI Nº 212/2012). Nessa legislação, organizada em 88 artigos, a carreira docente está estruturada em três níveis (Magistério nível médio, Graduação e Especialização) e 6 Classes (A, B, C, D, E, F). A jornada de trabalho está prevista no Art. 2º da lei e inclui a hora atividade, especificada no seu Inciso XXI, conforme a seguinte redação

“Para os efeitos desta lei, entende-se por: [...] hora atividade, tempo reservado dentro da jornada de trabalho do Professor em função docente, para atendimento de suas atribuições extra classe segundo proposta pedagógica de cada escola, devendo ser cumpridas parte na unidade escolar e parte fora dela.”

O município de Barcarena aprovou o Estatuto do Magistério na Lei nº 1.899/1996 e, no ano de 2010 criou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Básica (PCCR) do Município de Barcarena por meio da Lei Complementar Municipal nº 33/2010 de 21 de Dezembro de 2010. Esta última incorporou a gratificação dos docentes portadores de escolaridade de nível superior e de especialização na área da atuação. Sobre o assunto, Gutierrez e Carneiro (2012) asseguram que em que pese as garantias dos direitos dos profissionais da educação da rede municipal de Barcarena a hora-atividade dos professores continua sendo ainda uma luta no contexto dessa política.

Considerações finais

Fica claro que a melhoria na qualidade da educação tem estreita relação com a formação docente, a qual, entretanto por si só não garante o avanço qualitativo desejado. As políticas públicas educacionais devem estar norteadas pelas políticas de valorização docente (presente no texto constitucional e na própria LDB), o que nem sempre acontece. Observam-se contradições entre o que prevê a lei e a efetivação das políticas educacionais, já que permanecem ainda questões consideradas importantes para a valorização docente e que ainda não foram superadas por estados e municípios, como a realização de concursos públicos, planos de cargos e carreira, licenciamento para realização de qualificação docente, dentre outros.

Para que haja uma alteração significativa é necessário propiciar condições de trabalho dignas aos docentes. Isso inclui piso salarial profissional compatível ao exercício da profissão, jornada de trabalho que assegure a hora-atividade e outros direitos no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração PCCR ou equivalente. Além disso, é importante lembrar que as condições de trabalho também demandam infraestrutura física e os recursos pedagógicos como elementos necessários para a concretização do processo educativo, o que continua a se constituir um desafio a política educacional.

Do mesmo modo pode-se dizer que se a valorização docente nesses municípios vem ocorrendo, mas ainda de modo inadequado, já que se constata a ausência de requisitos

necessários para um melhor encaminhamento de uma política de educação mais efetiva em âmbito municipal. No entanto, ainda que a iniciativa de organização dos Estatutos ou Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) nos municípios não tenha sido uma indução do PAR, sendo anterior a sua implantação nos municípios da amostra, verificou-se que o PAR tem sua importância para melhoria de um planejamento da educação de modo a torna-la mais eficaz, tendo orientado pontos estratégicos para adequação das leis existentes a partir das Diretrizes do PDE/Plano de Metas Todos pela Educação.

Não podemos desconsiderar as lutas das organizações desses profissionais em sindicatos que no caso do Estado do Pará tem expressiva participação o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado Pará- SINTEPP como entidade que articula com as gestões municipais as principais pautas de reivindicação da categoria dos docentes.

ALTAMIRA, Prefeitura Municipal de. Lei nº 1.553 de 09 de junho de 2005 – Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Altamira. Publicada no Diário Oficial Municipal de Altamira de 09 de junho de 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do Século XIX. IN: SAVIANI, Demerval et. al. (Orgs.). **O legado educacional do Século XIX**. 3º ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2014.

BELÉM, Prefeitura Municipal de. Lei nº 7.528 de 05 de agosto de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém. Publicada no Portal e Disponível em < http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7528&ano=1991&tipo=1# > Acesso em 24/06/2016.

CAMETÁ, Prefeitura Municipal de. Lei nº 0212/2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação. Documento publicado no Pannel da Prefeitura Municipal de Cametá em 2012.

CASTANHAL, Prefeitura Municipal de. Lei nº 026 de 10 de maio de 2010. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Publica Municipal de Ensino de Castanhal e dá Providencias Correlatas. Documento publicado no Pannel da Prefeitura Municipal de Castanhal em 2010.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. Por que ser professor? : uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. [Dissertação de Mestrado defendida em 2013 [169 f]].

BARACARENA. Prefeitura Municipal de. Lei Complementar Municipal nº 33, de 21 de Dezembro de 2010. Dispõe sobre o do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos

Profissionais da Educação Escolar Básica, do Município de Barcarena. Publicada no painel da Prefeitura Municipal de Barcarena em 2010.

_____. Prefeitura Municipal de. Lei Municipal nº 1.899, de 16 de outubro de 1996. Dispõe sobre a organização das atividades do magistério do 1º grau e outros graus de ensino, bem como estruturação das respectivas carreiras, e dá outras providências. Publicada no painel da Prefeitura Municipal de Barcarena em 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. <Disponível em < www.planalto.gov.br > Acesso em 22/06/16.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U –Seção I, em 23 de dezembro de 1996. Disponível em www.planalto.gov.br . Acesso em 12/06/16.

_____ **Decreto nº 6.094 – 27 de Abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>> Acessado em 12/05/2014.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em www.planalto.gov.br . Acesso em 22/05/16.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ADCT para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 20/05/2016.

_____. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. Plano Decenal de Educação Para Todos -1993-2003.[127p] (Documento Impresso).

_____. EC nº 53, de 20 de Dezembro de 2006. Modifica os Art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova providência ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Publicada no D.O.U. de 20 de dezembro de 2006. Disponível: em www.planalto.gov.br/ccivil, Acesso em: 16/01/2015.

----- MEC. Relatório Público do Município Altamira do Estado do PA. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Altamira&unicod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 15/06/ 2016

----- MEC. Relatório Público do Município Belém do Estado do PA. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Belem&unicod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 15/06/ 2016.

_____. MEC. Relatório Público do Município Barcarena do Estado do PA. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Barcarena&municod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 15/06/ 2016.

_____. MEC. Relatório Público do Município Castanhal do Estado do PA. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Castanhal&municod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 15/06/ 2016.

_____. MEC. Relatório Público do Município Cametá do Estado do PA. Brasília, DF: MEC/SIMEC, 2008. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem=7&inuid=1625&itrid=2&est=PA&mun=Cameta&municod=1501402&estuf=PA>>. Acesso em: 15/06/ 2016.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães e CARNEIRO, Ana Paula da Silva. A carreira do professor da educação básica na legislação federal, estadual e do município de Barcarena de 1996 a 2011. In: RESUMOS DO XXIII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPA - 2012: ISSN 2176-1213. Disponível em <http://www.pibic.ufpa.br/ANAISSEMINIC/XXIIISEMINIC/arquivos/resumos/Ciencias_Humanas/ciencias_humanas_educacao009.pdf> Acesso em: 24/06/2016.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso todos pela Educação.** Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. 294f.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. [294 p.]

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores.** Porto (PT).Porto Editora, 1992, pp. 31-62.

MAUÉS, Olgaíses. O modelo de competências nas diretrizes curriculares da formação dos professores. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (orgs.). **A lógica das competências na formação docente.** Editora Universitária UFPA, Belém-PA: 2005, p. 93-112.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 149-174, jan./abr. 2012.

FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Francisco Rokes Sousa Leite
francisco.rokes@ifma.edu.br
UFMA

Caroliny Santos Lima
francisco.rokes@ifma.edu.br
UFMA

RESUMO: O objetivo basilar deste artigo foi refletir sobre a formação, saberes e identidade do(a) professor(a) de Filosofia da Educação Profissional de Nível Médio. Quais reflexos incidem na profissionalização docente quando se lançam a formação, saberes e identidade específicos do docente de Filosofia? O aporte teórico a priori apoiou-se nos estudos de Imbernón (2011) e Papi (2005) para discutir a formação docente; baseou-se em Gauthier (2013) e Tardif (2014), a fim de elucubrar os saberes e a profissionalização do(a) professor(a) na instituição educacional; fundamentou-se em Nóvoa (1995), Deschamps e Moliner (2014) com o propósito de debater a identidade do(a) professor(a) de filosofia; e Deleuze e Guattari (1999); Saviani (2000), Chauí (2012), Cotrim e Fernandes (2012), Aranha e Martins (2015) e Gallo (2008; 2015), para refletir sobre o ensino de Filosofia. Na pesquisa adotou-se a metodologia dialética, com procedimentos bibliográficos, e, coleta de dados em publicações que destacam os assuntos em tela. Os resultados evidenciaram, por extensão e reflexo, a necessidade da associação direta entre formação, saberes, identidade, bem como investimentos em políticas de profissionalização do(a) professor(a) da disciplina Filosofia que atua na educação profissionalizante.

Palavras-Chave: Formação docente; Ensino de Filosofia. Educação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Este texto discorre sobre a formação, saberes e identidade do(a) professor(a) de filosofia do ensino médio profissionalizante. No seu escopo evita-se citações longas, por ter procedência reflexiva, cunho original e marca inédita.

A história recente mostra que, mesmo o docente mais qualificado deve estar disponível e predisposto à mudança. A transformação do mundo do trabalho parece sufocar os docentes, ao ponto de insurgir naturalmente uma reflexão sobre a formação, saberes e identidade do docente, mormente do(a) professor(a) do Filosofia da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É dessa temática que esse texto dissertará, além de aventar os reflexos e incidências desses aspectos na profissionalização do(a) docente no âmbito da instituição escolar.

O objetivo principal da investigação foi refletir sobre a formação, saberes e identidade do(a) docente de Filosofia que atua na Educação Profissional. Haja vista a nova

institucionalização dos cursos técnicos de Nível Médio. Quais reflexos incidem na profissionalização docente quando se destacam a formação, saberes e identidade específicos do docente de Filosofia? É preciso (re)construir a profissionalização docente dentro da instituição educacional, para repercutir na ação educativa que busca mudança e transformação na contemporaneidade? Quais as correntes teórico-metodológicas podem ser utilizadas no ensino de Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

O Ensino Médio Profissionalizante ampliou-se com a Rede Federal de Educação Tecnológica, assim como de sua criação por meio da Lei n.º 11.892/2008 que institui os Institutos Federais. A expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio demandou uma contratação de professores em todo país para atuar nessa modalidade de ensino, com destaque para os professores das áreas das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que historicamente eram relegados no ensino técnico.

A formação docente ao longo dos anos vem sofreu mudanças profundas, desde a catedrática transmissão do conhecimento a mediação democrática em sala de aula. Considera-se que repassar os conteúdos de forma inócua aos discentes, sem o auxílio da tecnologia, sem uma evolução conceito da pedagogia, sem o aprofundamento na cultura e na arte, seria certo sacrilégio à profissão do(a) professor(a).

A perspectiva histórica da identidade docente não foge das representações sociais. A pessoa na condição de professor e sua valorização depende da atuação em cada nível de ensino. Quando se olha para trás percebe-se como a identidade profissional do(a) docente vem passando por modificações, aprova dessa deformação incessante é o novo perfil da Educação Profissional. Imagina-se que na Educação Profissional haja um recrudescimento desvalorizo da situação dos docentes de Filosofia, em virtude da maioria (coletivo) dos docentes que trabalham nessa modalidade de ensino encarar como antagônicas ou adversárias as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza. Daí a tentativa de estabelecer (individual) uma extensão entre desenvolvimento e profissionalização docente sem perder as qualidades precípuas das práticas e ações pedagógicas.

A construção da identidade docente é conflituosa e exige lutas consigo e com os outros, pois há contradição nessa relação que envolve o individual e o coletivo. Mesmo com a pós-modernidade o professorado busca a sobrevivência material. Como transpor essa hierarquia e passar ao duelo da formação, saberes e identidade? O exercício docente é permeado por um movimento constante de “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação, e da reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992).

O ensino de Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio já não respeita, sem indagação, uma metodologia de ensino da história da filosofia e de temas transversais fora do contexto da matriz curricular com disciplinas iminentemente técnicas, cientificistas, racionalistas e imbricada de auto teor lógico. Então, o sentido e o papel epistemológico da atividade docente do professor de Filosofia são demandados ao extremo.

Portanto, este texto na primeira parte trata da formação, saberes e identidade do(a) professor(a) de Filosofia, com abordagem dos elementos teóricos que ajudam a construir a profissionalização docente. Na segunda parte enfoca a profissionalização do(a) professor(a) na instituição educacional, como estabelecimento pluricurricular, multicampi e de comunidade diversificada. Na última parte reflete sobre as ideias teórico-metodológicas do ensino de Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como marco imprescindível para um olhar autônomo sobre as pessoas e o mundo.

2 FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA

O propósito de debater a formação, saberes e identidade do(a) professor(a) de Filosofia estrutura-se no cenário de franca expansão da Educação Profissional de Nível Médio e a representação histórica, social e acadêmica do professor-filósofo. Muitos o tem como referência intelectual, política e ética, sobretudo os estudantes. No entanto, esse modelo de educação é visto pelos críticos como política de manutenção das relações de exploração; de desigualdade entre as classes sociais; de ruptura entre trabalho intelectual e manual; de divisão entre ciência e filosofia; de evidências entre a formação erudita e profissional; de preparação para alguns ocuparem os piores cargos da sociedade.

Pela natureza da disciplina Filosofia e a cobrança do professorado da área a formação, saberes e identidades certamente requer ética e profissionalização plena. Como conseguir isso tudo lecionando Filosofia da Educação Profissional de Nível Médio? Imbernón (2011) traz esclarecimentos pertinentes ao afirmar que a formação docente inicial é elemento essencial, mas não o único meio de desenvolvimento do docente. Acrescenta a formação permanente, a ajuda de um(a) professor(a) mais experiente, a pesquisa como ferramenta indispensável à profissionalização do professorado de Filosofia.

Nos escritos de Pipa (2005) a formação docente partiu de um modelo de ocupação secundário, com normas e valores oriundos da família, Igreja e Estado. Contudo, hoje pode-se afirmar como principal interesse das grandes empresas multinacionais ou do desenfreado capitalismo capitaneado pelo Estado neoliberal. Desemborca-se no carácter formativo da

profissão docente como uma questão *ontológica*²⁹⁸, *hermenêutica*²⁹⁹ e *sui generis*³⁰⁰. Ofício concreto do(a) professor(a) desencadeia o formar o outro e a si mesmo, mediado por uma ocupação complexa, imprevisível e irrestrita à sala de aula.

A nova formação docente associa a força da escola, a função docente, a cultura profissional e a potencialidade da participação profissional. A profissão docente demanda competências, práticas e saberes específicos do fazer pedagógico que reúne um conjunto de conhecimentos isolados das teorias educacionais. Será essa a hora da ciência da educação - Pedagogia - se render à história e a cultura da profissão docente que não desassociou formação, saberes e identidades docentes? Nos escritos de Gauthier (2013) a profissão docente enfrenta um espaço em sala de aula iminentemente prático, requisitando mobilização e teorias e conhecimentos pedagógicos específicos. O que se ressalta é a ausência desses “especificismos” vivido pelo docente durante a sua formação profissional, seja inicial, seja continuada.

Tardif (2014) assevera que a atividade docente muitas vezes precede a formação inicial na academia, visto que é reforçada e provida de saberes da vida pregressa que orientam sobremaneira as práticas pedagógicas. Todavia, é conveniente reafirmar que a profissionalização docente emerge de fato na instituição escolar, local que se organiza e resplandece a formação, saberes e identidade docente. Nessa efusão de proficiências espera-se que o professor de filosofia seja também mais um influenciador, entusiástico, vivaz e preparado provocador para atender os desígnios da sociedade contemporânea, principalmente a que reifica a Educação Profissional.

As abordagens históricas, filosóficas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas e sociológicas são imanentes na formação e profissão docentes (Nóvoa, 2014). Nessas áreas de conhecimento ressalta-se o conhecimento filosófico para auxiliar a profissionalização dos docentes, sobretudo como condição *sine qua non* da indissociabilidade entre formação, saberes e identidade na instituição escolar, em serviço. Tal autor comunica ainda que meros cursos acumulados – cursos de aperfeiçoamento - não satisfazem, nem respondem as demandas e exigências da cultura educacional na contemporaneidade. O trabalho pedagógico dentro da escola, com participação ativa incide no processo ativo da profissionalização

²⁹⁸ Profissão ontológica porque atinge questionamentos e ganhos compreensivos de conceitos e categorias que tornam possíveis um olhar sobre o caráter ontológico do fenômeno educativo. Isto é, coloca-se sob juízo a atual formação docente, a partir do instante que não estuda o ser e a existência da ação pedagógica.

²⁹⁹ Hermenêutica porque pode fazer jus à historicidade da compreensão formativa do professor.

³⁰⁰ *Sui generis* porque a profissão docente é imbuída de formação, saberes e identidade específicos do próprio gênero humano, ou seja, único gênero capaz de usar a perfectibilidade como metal para si e para os outros.

docente, desde que agreguem formação, saberes e identidade específicos do professor. Nesse conjunto de atos desveladores, claro e sereno da reflexão sobre a formação, saberes e identidade do(a) professor(a) de Filosofia da Educação Profissional de Nível Médio, acrescenta-se a autonomia.

A autonomia implícita na identidade do professorado permite compreender como essa classe de profissionais da educação elaboram e administram suas carreiras. É possível explicar e prever algumas reações advindas das dificuldades práticas de construir a verdadeira identidade docente. Tais imbricações levantam a questão da relação entre identidade social e pessoal (DESCHAMPS E MOLINER, 2014). O resultado do pensamento social do indivíduo contribui para a noção (crença) do(a) professor(a) de pertencer a categoria do professorado de Filosofia. Nas relações intergrupais sobressai ainda a identidade individual, isto é, o(a) que o docente imagina sobre si é importante para construção da profissionalização docente. Porque o rumo que dar a sua vida pessoal refletira na ação pedagogia e ideologias propagadas na escola que atua. Geralmente a autorrealização na profissão acompanha a profissionalização dos docentes.

3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Na instituição escolar o docente relaciona-se com temas sobre interdisciplinaridade, autonomia e formação humana, currículo oculto, comunicação em várias linguagens e outros assuntos que dificilmente foi parte da matriz curricular na formação inicial. Isso remete a reflexão sobre a profissionalização do(a) professor(a) no âmbito da instituição educacional. Portanto, retornar ao ponto de partida (formação primeira) ou ao ponto que se encontra (formação continuada) não é novidade na constituição da profissionalização dos docentes. Atualmente parece ocorre tal situação com frequência dentro das instituições escolares, diante de exigências do mundo do trabalho e modelos educacionais emergentes que mudam e se transformam a cada estação econômica, ao sabor e humor do processo de globalização capitalista, agravando e intensificando a desigualdade social.

O ressurgimento da Educação Profissional fez a atenção da classe docente aumentar com relação à formação, saberes e identidade docente. Pode-se circunscrever um exemplo dessa preocupação com a carreira quando de interroga: - Como adquirir uma profissionalização docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Tais instituições têm papel estratégico no desenvolvimento do país, fato que se materializa com

obrigatoriedade de oferecimento de cursos nas mais variadas áreas, modalidades e níveis. O grupo de professorado que trabalha com disciplinas humanas e sociais encontra barreiras pedagógicas e epistemológicas para construir uma profissionalização auspiciosa e promissora ao trabalhar na Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos; cursos subsequentes ao Ensino Médio; Ensino Superior. Ou seja, as instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino compromete a formação, saberes e identidade docente.

Esses são alguns reflexos que incidem na profissionalização docente quando associam-se formação, saberes e identidade específicos do professor de Filosofia. No cenário escolar exposto o(a) docente deve mobilizar saberes que, às vezes, só é construído ao longo do tempo na instituição escolar. Daí importância de se estruturar políticas educacionais capazes de correlacionarem formação, saberes e identidades nas instituições escolares.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Hoje no ensino médio a Filosofia é tratada como elemento curricular obrigatório (Lei n 11.684/2008), porém, é uma provocação cumprir esse dispositivo legal, pois a oferta de um ensino de qualidade só é possível se forem estabelecidas condições adequadas. Implicando a garantia de recursos materiais, pedagógicos e humanos satisfatórios para tratar dos anseios individuais e conflitos sociais inerentes a educação.

O ensino de filosofia pede, explicitamente, nas discussões feitas em eventos que tratam da temática pelo Brasil, pesquisas que reflitam sobre a “filosofia no Ensino Médio integrado à educação profissional”. São expressões e termos da comunidade científica e pesquisadores em filosofia no Ensino Médio reverberam recorrentemente temas da formação, saberes e identidade do(a) professor(a) de Filosofia e a atuação no Ensino Médio profissionalizante.

Na maioria dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a proposta didática voltada para o estímulo ao pensamento crítico no Ensino Médio profissionalizante tem suporte das editoras, e, adota-se irremediavelmente as determinações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo principal é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos estudantes da educação básica. O PNLD faz parte de uma política educacional de estado criada em 1985 e

reestruturada em 1993. O programa compra e distribui gratuitamente livros didáticos, devidamente avaliados segundo critérios definidos em Edital.

Para isso, é necessário um estudo plural e vigoroso, com filósofos que garantam o aprimoramento da produção acadêmica que ressoa diretamente dentro de aula. Ajudar a profissionalização e construção da formação, saberes e identidade do professor de Filosofia será inicialmente a meta a se buscar, a fim desses repertórios ancorarem-se aos conhecimentos técnicos e científico. Por entender essa dinâmica e sequência Deleuze e Guattari (2009), afirmam que a prontidão filosófica aparece da mobilização, do pensamento forçoso, de modo não natural, algo que brota do externo para o interno. Tal impulso pode ser despertado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desde que docentes e discentes aspirem desenvolver competências e habilidades – de ensino e aprendizagem – importantes para se pensar com uma visão heurística. Nessa modalidade de ensino vem à tona a utilidade da filosofia e sua relação com a ciência, tecnologia e inovação. Portanto, o ensino de Filosofia não pode ser trabalhado provisoriamente, de maneira improvisada, pelo contrário, deve levar o estudante a aprender por si mesmo a questionar a verdadeira origem do ato de filosofar.

Saviani (2000) refere-se a fundamentação teórica como melhor forma de ser organizar um curso, para uma formação consistente, séria, sem inventários de receitas impalpáveis ou inaplicáveis. O ensino de Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ver-se numa encruzilhada quando depara-se com docentes que utilizam um currículo com disciplinas técnicas que se afastam de tal assertiva. Ensinar filosofar no Ensino Médio profissional determina expertise didática e metodológica, pois a maioria dos estudantes podem se render à aprendizagem de técnicas para conseguir uma profissão. Fato desencadeador da alienação e infelicidade dos jovens.

Entretanto, Aranha e Martins (2015) consideram que o trabalho é o meio de o ser humano encontrar sua identidade. Nessa dimensão o docente de filosofia enxerga-se permeado de dúvidas e contingências. Interposto de imprecisão porque o trabalho de reflexão, crítica e problematização enfrenta currículos e programas tecnicistas no Ensino Médio. O ato pedagógico é criador, particular, antropológico e ético, desperta provocações e relações imprescindíveis para a formação humana não ser subtraída pela formação unicamente profissional, logo no Ensino Médio. Seria esse o instante de recorrer à formação, saberes e identidade docente como condição indelegável, aliás, como sujeito responsável pelo próprio caminho e busca da profissionalização integral.

O ensino de filosofia na Educação Profissional contribui para elaboração do rigor crítico da qualidade das aulas, com pressupostos teóricos e metodológicos discutidos e depurados por docentes bem formados e estudantes interessados no assunto. Até por que a filosofia é um convite ao questionamento, à reflexão, ao trabalho do pensamento na busca da verdade, na compreensão do sentido de nossas ideias, de nossos sentimentos e emoções, dos valores de nossa cultura e de nosso desejo de liberdade e de felicidade (CHAUI, 2012). Cabe perguntar no concerne a articulação do ensino de filosofia na educação profissional. Certamente o conjunto de corrente teórica filosófica e pedagógica é o meio preciso para responder essa questão, com primazia na reflexão e criação de conceitos novos, bem com destaque para formação, saberes e identidade docente.

Os estudos filosóficos no Ensino Médio devem ser trabalhados com flexibilidade, com discussão, questionamentos ampliados, servindo como ponto de partida para outras reflexões e aprofundamentos constantes (COTRIM; FERNANDES, 2010). Então, a contribuição esta investigação demonstrara interesse pela formação intelectual e espírito questionador do educando, concomitante à natureza formativa e identitária do educador, em detrimento da qualificação para o mundo do trabalho do estudante e execução de tarefas do professorado.

Isto explica que o ato de filosofar não é uma imposição doutrinária, é, sobretudo, tornar o indivíduo com liberdade de pensamento. Essas são questões que a “escola técnica” não responde totalmente, talvez devido ao tecnicismo exacerbado da educação profissional. Segundo Gallo (2008) a construção de um olhar *desproblematizador*, uma sociedade de controle, e o ensino de filosofia pode ser usado também como um instrumento de controle. O(a) docente motivado com o ensino com caráter fortemente cultural, desinteressado, no sentido de ter que atender unicamente os interesses e as necessidades do mercado de trabalho, às vezes, *desobedecem* os programas dos livros didáticos e as práticas pedagógicas indicadas nos cursos técnicos profissionalizantes de Nível Médio. É justamente nessa hora que incidem a experiência da formação, saberes e identidade específicos do professor de Filosofia.

5 CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam uma associação direta - para melhorar a qualidade da profissionalização do docente - a necessidade de redefinir formação, saberes e identidade profissional do(a) professor(a) da disciplina Filosofia que atua na Educação Profissional, considerando as arremetidas dos elementos teórico-metológicos contemporâneos.

Há uma contradição na profissionalização do(a) professor(a) na instituição educacional. Enquanto o docente investe na carreira para adquirir um repertório de conhecimento sólido, as políticas educacionais vão na contramão desses propósitos do professorado, pois edificam projetos de educação profissional que desconhecem a potencialidade e competência dos trabalhadores da educação, contribuindo para desvalorização da profissão, às vezes, permitindo que muitos abandonem ou prestem um desserviço devido a falta de reconhecimento. Exige-se compulsoriamente uma instituição escolar que forme o docente na prática diária e reconheça tal fato no dia-a-dia. A formação, saberes e identidade do(a) docente, enquanto exercício profissional requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática. Isso ganha espaço na própria realidade e ambiente escolar, espécie de reflexão sobre-a-ação, que implica voltar-se e refletir sobre a prática realizada.

O ensino de Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é a matéria contumaz - junto com as demais disciplinas - de permitir um olhar recíproco, compreensivo, crítico, reflexivo e autônomo sobre as pessoas e o mundo. Por que não acrescentar, nesse olhar, a própria profissionalização do(a) educador(a) que convive diuturnamente vivo na cabeça do jovem do Ensino Médio, e, às vezes, lhe serve de inspiração?

Por conseguinte, a formação, saberes e identidade docente; a construção da profissionalização docente na instituição educacional; e as correntes teórico-metodológicas utilizada no ensino de Filosofia abrem um legue de interpretações de todos os profissionais da educação. Cabe então pesquisas para saber se o professorado das outras áreas de conhecimento também corrobora com as reflexões levantadas nesta pesqui

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena, Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília-DF: Senado, 2008.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 25 de maio de 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2012.

COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da Filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. 34. ed. Rio de Janeiro. 2009.

DESCHAMPS, Jean-Claude. MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social.** Tradução de Lúcia M. Eorth. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Psicologia Social)

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Filosofia:** experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2015.

GAUTHIER, Clement et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da Nossa Época; vol. 14).

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção temas da educação)

API, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização.** 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edlauva Oliveira dos Santos³⁰¹
edlauva.oliveira@bol.com.br
UFMT

Leila Márcia Ghedin³⁰²
leilaghedin@gmail.com
UFMT

Evandro Ghedin³⁰³
UFMT

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir as perspectivas e resultados obtidos em pesquisas que tratam da identidade docente na área do ensino e da educação. A problematização que norteou o estudo foi organizada em torno das seguintes questões: O que é identidade? E o que é identidade docente? Como a identidade docente se constrói? Quais as temáticas tratadas e quais os resultados apontados nas pesquisas que tratam da construção da identidade docente? O estudo constitui-se numa pesquisa bibliográfica, que se pautou na leitura de livros, artigos e resumos de teses e dissertações. Sobre as temáticas correntes nos estudos acerca do conceito de identidade docente foi possível verificar que a maior parte dos trabalhos se referem às relações que se estabelecem entre a identidade e a formação e/ou a prática profissional, mas também tratam da identidade docente de professores que atuam no Ensino Superior e cursos técnicos sem a formação pedagógica e sobre a contribuição das narrativas, da história de vida e das representações sociais no processo de identificação profissional e de revelação das identidades docentes.

Palavras-chave: Identidade Docente; Estado do Conhecimento; Formação de Professores.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir as perspectivas e resultados obtidos em pesquisas que tratam da identidade docente na área de formação de professores. Para isso, busca-se inicialmente compreender o conceito de identidade e, especificamente, o de identidade docente, assim como se dá o processo de construção desta. Em seguida são apresentadas as temáticas que estão presentes nas pesquisas que tomam a identidade docente como objeto de estudo.

A problematização que norteou o estudo foi organizada em torno das seguintes questões: O que é identidade? E o que é identidade docente? Como a identidade docente se

³⁰¹ Aluna do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC/ Polo UEA.

³⁰² Aluna do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC/ Polo UEA.

³⁰³ Professor do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC/ Polo UEA.

constrói? Quais as temáticas tratadas e quais os resultados apontados nas pesquisas que tratam da construção da identidade docente?

O estudo constitui-se numa pesquisa bibliográfica, que se pautou na leitura de livros, artigos e resumos de teses e dissertações. Inicialmente foi feita uma discussão conceitual acerca do que é identidade e as dimensões da identidade docente e que se fundamentou basicamente na leitura de livros e artigos científicos.

Na segunda parte do trabalho é apresentado um panorama geral sobre as pesquisas que tratam da questão da identidade docente, caracterizando-se como um estado do conhecimento, que de acordo com Romanowski (2006, p. 40) consiste num “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. Desse modo, as publicações utilizadas para estudo foram os resumos do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

1. O conceito de identidade docente e suas dimensões

IDENTIDADE

*Às vezes nem eu mesmo sei quem sou.
Às vezes sou “o meu queridinho”
Às vezes sou “moleque malcriado”.
Para mim tem vezes que eu sou rei.
Herói voador,
Caubói lutador,
Jogador campeão,
Às vezes sou pulga,
Sou mosca também,
Que voa e se esconde
De medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
Peito de aço, goleador!
Mas o que importa
O que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
Eu sou eu,
Sou assim,
Sou menino.
(Pedro Bandeira)*

Como no poema de Pedro Bandeira, a pergunta “Quem sou eu?” acompanha as reflexões humanas que estão devidamente registradas desde tempos imemoriais. Responder a

essa questão é fundamental para o processo de construção identitária dos sujeitos, que buscam compreender-se e ocupar seu lugar no mundo.

A palavra identidade deriva do termo em latim *identitatem* e significa semelhança entre duas coisas, seres ou pessoas (OLIVEIRA e GOMES, 2004). Assim, o termo leva a compreender que a identidade se edifica numa relação com os pares e de maneira coletiva, já que não se constrói na individualidade, mas a partir das semelhanças entre as coisas, seres ou pessoas.

A identidade também é compreendida por (MARTINS, 2012, p. 41) “como processo que se constitui nas relações e experiências pessoais e sociais, configurando os aspectos subjetivos e objetivos, que fazem dos sujeitos autores e atores da sua história de vida”. Do mesmo modo, a identidade profissional se constitui de maneira processual nos diferentes contextos sociais em que o trabalhador atua e se forma.

Numa terceira visão, Castells (1999, p. 22) define identidade como “[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”. Sendo, então, processo de construção de significados, implica em compreender que um sujeito ou uma coletividade pode ter várias identidades, já que estas estão relacionadas aos diferentes papéis sociais assumidos.

Nesse sentido, os sujeitos ou grupos de sujeitos ao assumirem seus diferentes papéis sociais como membros de uma comunidade, pais, mães, filhos, profissionais, de um grupo religioso e/ou político, de estudantes em determinado curso, por exemplo, vão construindo nessa vivência dos papéis sociais suas identidades, inclusive a identidade profissional.

A partir dessa compreensão, reafirma-se que as identidades são individuais e coletivas, mas que não existem em si, pelo contrário, são construídas numa relação dialética entre fatores subjetivos e objetivos. Desse modo, as identidades não se caracterizam pela singularidade, mas pela pluralidade, o que para Castells (1999, p. 22) “[...] é uma fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na representação social”.

O autor chama a atenção para a diferença entre identidade e papel, o que explica mostrando que os papéis já estão previamente definidos pelas organizações e instituições sociais, já as identidades são construídas pelos próprios sujeito, no processo de individuação. Dessa maneira, a identidade não é algo dado de fora para dentro do sujeito, mas constitui-se num processo de construção de significados, em que estão em jogo elementos da realidade objetiva e a subjetividade de cada pessoa e/ou cada grupo.

Castells (1999) explica que as identidades podem ser formadas a partir de instituições dominantes, contudo isso só ocorre num processo de significação feito pelo indivíduo, que as internalizam. Assim, compreende-se que a construção da identidade sempre passa por um processo de individuação.

Nesse sentido, para Castells (1999) toda e qualquer identidade é construída, mas é necessário saber “como, a partir de quê, por quem, e para quê” é construída. Com essa compreensão, afirma que as identidades podem ser individuais e coletivas, sendo que a primeira sofre influências da segunda e vice-versa. É necessário compreender a relação dialética entre as identidades individuais e coletivas e, não, simplesmente, uma relação de determinação.

A partir dessa compreensão o referido autor propõe três formas e origens de construção de identidades diferentes, quais sejam:

Identidade legitimadora: aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade com o propósito de manter o domínio dos atores sociais. Pode-se pensar, neste caso, nas identidades docentes implícitas nas políticas de formação de professores, que se intensificam com o propósito de formar um “novo” perfil de professor competente tecnicamente e com pouco domínio teórico. De acordo com Shiroma (2003), na atualidade, a disseminação dessas propostas nas instituições de formação se dá pelo posicionamento do Estado em favor das políticas neoliberais que, entre outras coisas, concebem a educação como mercadoria e têm criado as condições legais e ideológicas para a privatização do ensino e que toma corpo com a onda reformista iniciada desde a década de 1990.

Identidade de resistência: àquela criada pelos atores sociais que estão em posição desprivilegiada e desvalorizada pela lógica dominante. Essa forma de construção de identidade também pode ser exemplificada pelas diferentes formas de resistência que os professores assumem em relação às políticas educacionais, tanto no que se refere à formação, quanto às mudanças curriculares. Vale ressaltar que essa identidade de resistência pode transformar-se numa identidade de projeto.

Identidade de projeto: é aquela constituída pelos atores sociais que se constitui como “uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade” buscando a transformação social (CASTELLS, 1999, p. 24). Essa identidade coletiva, também pode ser exemplificada pelos processos de constituição de um projeto pelos movimentos dos educadores, o qual torna-se bandeira de luta e objetivo a ser alcançado, assim como se vê nas ideias do professor como agente social, do professor crítico reflexivo, do professor como intelectual, etc.

Esses diferentes tipos de constituição identitária indicam que as identidades docentes também possuem diferentes características e se formam nos contextos marcados pela diversidade, contradição, movimento e complexidade.

Nesse sentido a identidade profissional, como uma construção social (Baptista, 2002) faz parte da identidade do sujeito, afinal ninguém é apenas professor, mas também assume outras identidades do/no contexto em que vive. Assim, as identidades estão articuladas aos papéis que se assume e desenvolve na vida em sociedade. Dessa maneira, é nas diferenças e semelhanças, nas relações entre indivíduos e grupos que as pessoas, os profissionais vão se constituindo, vão formando suas identidades.

No caso da identidade do professor, Oliveira e Gomes (2004, p. 3) defendem que deve ser “entendida como combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor: formação e condições de trabalho adequadas”.

Além disso, a identidade individual implica também em refletir sobre a identidade profissional da categoria dos docentes, haja vista os elementos comuns da realidade profissional. Nesse sentido, é importante compreender a construção da identidade docente no contexto em que se desenvolve sua atividade profissional, levando em consideração suas condições de formação inicial e contínua e de trabalho e carreira (salário, recursos e materiais).

Dessa maneira, compreende-se que essas condições, as quais fazem parte da realidade em que o professor desenvolve sua ação de ensinar, implicam também na construção da identidade docente, como explica Libâneo (2001, p. 65) ao afirmar que “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão”. Essa compreensão evidencia o quanto é importante a valorização profissional para o processo de constituição identitária do docente.

O estudo feito por Gatti (1996) evidencia que a profissão docente vem passando por grandes transformações, advindas de fatores diversos, que são extensão das mudanças ocorridas na educação e na sociedade, no processo atual de expansão da Educação Básica, reformulação dos processos didático-metodológicos, complexificação e ampliação da atividade docente no contexto escolar e das pressões da própria sociedade por uma escola que assuma diferentes papéis diante dos desafios econômicos, sociais e políticos.

De acordo com a autora supracitada acima essas transformações rápidas e de grande proporção trazem implicações para a formação docente e conseqüentemente implicam na necessidade de pensar sobre a identidade do professor. Segundo ela:

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e suas formas de atuação profissional (GATTI, 1996, p.85).

Entende-se, dessa maneira, que a identidade profissional docente se constrói numa relação complexa entre a ação no contexto de trabalho e as representações construídas na atuação do profissional. Nesse processo de construção identitária a formação profissional tem fundamental importância, devendo contemplar o desenvolvimento de saberes e envolver dimensões motivacionais, representacionais e sociais (NASCIMENTO, 2007). Essa construção identitária docente já inicia durante a formação inicial por meio das situações que aproximam o futuro professor da realidade da profissão.

Sobre a dimensão motivacional da identidade docente Nascimento (2007) explica que está relacionada ao projeto profissional, ou seja, à escolha da profissão docente e a motivação que levou o sujeito a tal escolha. Essa dimensão é formada por fatores intrínsecos (gosto, vocação, realização pessoal e ideal) e extrínsecos (sociais, econômicos, expectativas e influências de outras pessoas). Vale destacar, que essa dimensão não se restringe à entrada nos cursos de formação inicial, mas perdura durante toda a formação, o que indica que o nível de motivação pode variar nesse período.

Segundo Nascimento (2007, p. 212) a dimensão representacional “[...] assume uma posição fulcral na identidade docente, influenciando e integrando as restantes”. Esta dimensão constrói-se a partir da percepção da profissão e da percepção de si mesmo quanto à profissão. Ou seja, relaciona-se à maneira de perceber-se e de sentir-se em relação à profissão. Desse modo relaciona-se com a representação que se tem de um bom professor, o que inicialmente é projetado a partir da imagem construída na condição de estudante durante a vida escolar.

Acerca dessa construção da identidade a partir das memórias da vida escolar, Quadros *et al* (2005, p. 06) ao apresentar os resultados de suas pesquisas explica que é possível “perceber nítidas relações entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor”. Isso aponta a importância do processo de reflexão sobre as experiências escolares nos processos formativos, como estratégia que pode transformar as concepções e práticas docentes, ao mesmo tempo em que vai transformando a própria identidade. Dessa maneira,

essa imagem construída ao longo de muitos anos, ao ser objeto de reflexão na formação inicial e contínua, pode ser questionada e modificada na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Nessa dimensão é importante observar as mudanças que ocorrem na percepção da profissão no contexto de massificação da educação, já que Nascimento (2007) alerta para o alargamento e a complexificação do papel do professor, o que implica na construção de sua identidade profissional. Essas alterações trazem novas exigências para os cursos de formação inicial evidenciando a importância de preparar e apoiar o futuro profissional, especialmente, no primeiro contato com a profissão, já que o primeiro contato profissional em muitas situações se dá no choque com a realidade, evidenciando o distanciamento entre formação e realidade escolar.

Dentre as alternativas apontadas para a superação desse distanciamento na formação, estão as propostas de estágio que articulem teoria e prática e superem a lógica burocrática (NASCIMENTO, 2007; GATTI, 1996; PIMENTA, 1997). Nesse sentido, o componente curricular pode possibilitar ao futuro professor ainda durante a graduação, a imersão, a compreensão e a atuação no campo de atuação profissional.

A terceira dimensão da identidade docente apontada por Nascimento (2007) é a socioprofissional e, refere-se ao processo de socialização profissional, o qual é fundamental para a inserção na profissão e para o desenvolvimento profissional, sobretudo no período inicial da carreira docente.

Essa dimensão relaciona-se, principalmente, com as representações da profissão, que foram tratadas anteriormente.

Na formação inicial objetiva-se nesta dimensão a integração do futuro professor com a cultura, o grupo e os contextos profissionais. Nesse processo de integração, as representações sobre a profissão vão sendo construídas no confronto entre modelo ideal e real, mas ao mesmo tempo, a socialização contribui para a redução dessa dualidade.

Esse processo de socialização inicia no período de pré-profissão e se intensifica no início da vida profissional, mas transforma-se e reestrutura-se ao longo de toda a carreira docente, repercutindo, por tanto, em mudanças na constituição da identidade docente.

Além das mudanças que ocorrem a partir da trajetória individual de socialização profissional, outras mudanças ocorrem impulsionadas pelas transformações nos sistemas e contexto mais amplos em que se desenvolve a atuação pré-profissional ou profissional.

Em síntese compreende-se que a identidade docente resulta de um processo de construção social, histórico, individual e coletivo, de modo que o professor dá significado à maneira como este se percebe, se sente e atua na docência.

2. O que revelam as pesquisas sobre a identidade docente

Na segunda parte deste texto são apresentadas cinco categorias temáticas, que sobressaíram da leitura de resumos de teses e dissertações e em alguns casos, alguns elementos foram buscados no trabalho completo. Todas as fontes foram acessadas via internet e estão disponíveis em sites de universidades, associações de pesquisadores, revistas ou eventos científicos.

No Banco de Teses da Capes a busca foi feita utilizando-se a palavra-chave “identidade docente” e foram obtidos 282 registros. Destes foram selecionados 60 resumos que tratam da relação entre a identidade e a formação docentes.

Inicialmente, a partir destes números já é possível afirmar que o interesse em estudar a identidade docente aumentou significativamente em relação aos resultados obtidos nos estudos realizados André et al (1999), que ao analisar 284 trabalhos sobre a formação de professores identificou que apenas 26 teses e dissertações (9,2%), focalizaram o tema da identidade e da profissionalização docente.

A leitura e análise interpretativa dos textos lidos foram guiadas pela seguinte questão: Quais as temáticas tratadas e quais os resultados apontados nas pesquisas que tratam da construção da identidade docente?

A partir desta questão e da leitura dos textos sobressaíram alguns temas que aparecem mais recorrentes nas pesquisas que tratam da questão da identidade docente. Esses temas foram organizados nas seguintes categorias temáticas: a) Identidade docente de profissionais que atuam como professores sem a formação específica para a docência; b) Narrativas e história de vida no processo de construção identitária; c) A formação e a prática pedagógica como elementos de constituição da identidade docente e; d) Representações sociais, reconhecimento e auto percepção da docência.

a) Identidade docente de profissionais que atuam como professores sem a formação específica para a docência

Foram identificados oito trabalhos entre as teses e dissertações que tratam da constituição identitária do professor atuante no Ensino Superior em diferentes cursos (Direito, Medicina, Ciências Contábeis, Administração, Biologia e cursos tecnológicos) e no ensino médio na área tecnológica. Eles têm em comum a preocupação em compreender o processo de constituição identitária de profissionais que desenvolvem atividades docentes, sem possuírem formação pedagógica.

Em geral, esses estudos indicam a dualidade na prática profissional dos sujeitos pesquisados que dividem seu tempo entre o trabalho específico da área em que atuam como profissionais liberais e a atividade docente, ao mesmo tempo em que evidenciam a importância do processo de socialização profissional na constituição identitária como professor. Essa dualidade constituinte da vivência profissional aparece nas pesquisas como elemento que influencia na construção da identidade docente, que aparece nos trabalhos de forma mais evidentemente relacionada na identificação dos sujeitos como médicos, administradores, contadores, profissionais da área do Direito do que como professores.

Sobre isso o trabalho de Araújo (2012) destacou a questão da valorização e da dedicação dos docentes como elementos fundamentais para a auto identificação dos docentes de Ciências Contábeis no curso que estudou. Isso evidencia um campo aberto para estudos que se propõem compreender as políticas das instituições de ensino superior, que podem favorecer ou desfavorecer à constituição de identidades docentes em todos os cursos, haja vista que independentemente de serem licenciaturas ou não, os professores que neles atuam desenvolvem atividades de ensino e, portanto, precisam ser e sentir-se como tais.

No que se refere aos saberes profissionais valorizados pelos sujeitos das pesquisas analisadas aparecem com destaque os saberes do conteúdo, apesar de citarem que reconhecem a importância e necessidade de uma formação pedagógica para exercerem suas atividades docentes.

b) Narrativas e história de vida no processo de construção identitária

Os estudos sobre as memórias, narrativas profissionais e história de vida de professores aparecem como temática central em sete teses e dissertações, mas também, outros estudos que foram classificados em outras categorias, se utilizam de procedimentos metodológicos como as entrevistas e escritas narrativas.

As narrativas nesses estudos configuram-se como proposta de formação de professores e como metodologia de investigação sobre os processos formativos e de construção identitária dos docentes. Em geral, valorizam os processos reflexivos sobre a experiência e a escrita de si como processo de autoconhecimento e expressão dessas reflexões.

Para a produção e coleta de dados o método autobiográfico e a história de vida são citados nas pesquisas como parte da metodologia, juntamente com procedimentos tais como: relatos autobiográficos orais e escritos, análise de fotografias, escritas de memoriais, entrevistas semiestruturadas e fóruns de discussões. As pesquisas trabalham com um número reduzido de sujeitos, variando entre um e cinco participantes.

Entre os autores mais citados nos estudos dessa categoria aparecem Serrano, Conelly e Clandinin, Nóvoa, Josso e Pineu, no que se refere aos fundamentos teóricos das pesquisas narrativas. E quanto à questão da identidade docente, em geral, as pesquisas apontam as relações que se estabelecem entre as histórias de vida pessoais, os processos formativos, as experiências educativas pré-profissionais e profissionais na construção de um modo de ser e sentir-se professor. Um estudo em particular dedicou-se a conhecer a identidade de professor universitário aposentado (COGO, 2011).

Em síntese as pesquisas apontam a importância das escritas de si no processo de construção identitária do professor, quer seja na formação inicial e contínua, no desenvolvimento da prática profissional ou mesmo no momento final da carreira docente.

c) A formação e a prática pedagógica como elementos de constituição da identidade docente

Vinte e nove trabalhos lidos tratam da formação e da prática pedagógica como elementos de constituição da identidade docente. Nestes trabalhos há um destaque para a construção da identidade docente durante a formação inicial (10 trabalhos), apontando diferentes dimensões dessa formação.

Dentre essas dimensões aparecem: 1) os desafios e contradições que emergem na modalidade da educação à distância, em que elementos relacionados ao uso das novas tecnologias entram em conflito e/ou se justapõem às concepções e práticas tradicionais de ser e sentir professor; 2) o estágio curricular como momento da formação que privilegia a pesquisa e compreensão do fazer docente, ao mesmo tempo em que contribui para a construção e ressignificação da identidade docente do futuro professor ou do professor leigo em formação

inicial; 3) os sentidos e significados atribuídos pelos acadêmicos do cursos de licenciatura à docência, para isso alguns trabalhos dedicam-se a estudar também o currículo e as experiências formativas que contribuem para a construção de uma visão sobre a docência; 4) a construção identitária passa por dois movimentos, um individual e outro coletivo, por isso não é possível falar de uma única identidade, mas de diferentes identidades docentes; 5) quanto às repercussões da formação inicial existem diferentes achados nos trabalhos, de um lado afirma-se que ela “não modifica , de maneira significativa, as concepções dos licenciandos sobre o ser professor” (CARVALHO, 2012) e, de outro lado, que se o projeto formativo reconhece e valoriza os saberes, as crenças, culturas e valores dos professores em formação, pode favorecer “o encontro com o seu ser pessoal e com o saber-fazer profissional e, portanto, a ressignificação de suas práticas pessoais e profissionais” (RAMOS, 2011); 6) a formação articulada à realidade e que desenvolva atividades de reflexão, construção de saberes, valorização das experiências também é outra dimensão presente nos trabalhos lidos e que tratam da formação inicial.

Quatro trabalhos desta categoria tratam da formação contínua e neles busca-se compreender as concepções de docência, ainda aparecendo como vocação e sacerdócio no discurso dos sujeitos pesquisados. Também evidenciam a relação entre saberes docentes e a construção identitária do professor, na perspectiva do conceito discutido anteriormente, em que a identidade se edifica nos processos formativos, na atuação profissional e nas experiências de vida dos sujeitos. Outro aspecto da formação continuada refere-se às identidades em construção e desconstrução nos processos formativos, haja vista as contradições da realidade e os desafios postos pela profissão. O estudo de Artuzo (2011, p. 9) também indicou que na experiência estudada de formação contínua de professores de língua estrangeira “o processo de constituição da identidade docente ocorre através de um processo dinâmico, como uma movimentação frenética impetuosa, que emerge de determinantes sócio-históricos, culturais e afetivos”.

Quatorze trabalhos referem-se à construção da identidade docente no desenvolvimento da prática profissional. Eles buscam em geral observar e compreender a constituição identitária numa realidade específica (professor homem atuando na Educação Infantil, professor da Educação de Jovens e Adultos, professor universitário, professor alfabetizador, professor de Educação Física, Sociologia ou Química, professores que atuam em determinada rede). Evidenciam a força que a atuação docente e o processo de socialização profissional têm para a identidade do professor.

Nesses trabalhos também são evidenciadas as implicações das condições de trabalho, de salário e da carreira docente, que implicam no desenvolvimento de atitudes de desistência, desvalorização, ousadia, resistência, luta e inovação. Como se vê os contextos profissionais e as diferentes subjetividades aparecem nas pesquisas ora com características de subordinação e ora como insubordinação e proposição para o fortalecimento da docência.

Nos trabalhos sobre a prática profissional também há trabalhos que discutem as mudanças curriculares na Educação Básica como elementos que provocam transformações e fortalecem movimentos de resistência na atuação e na identidade profissional. Também aparecem discussões acerca de currículos impostos, que desvalorizam a capacidade criativa dos professores e os transformam em meros tarefeiros e executores de propostas desenvolvidas por outros especialistas.

d) Representações sociais, reconhecimento e auto percepção da docência

A preocupação com as representações sociais sobre ser professor aparece presente em dez resumos de teses e dissertações lidos. Esses trabalhos indicam a influência de elementos da realidade social mais ampla e dos discursos da mídia presentes nas representações e percepções que os professores têm de si e da sua profissão. Por outro lado, também evidenciam que não há unanimidade nas representações e modo de reconhecer-se como docente, pelo contrário, a heterogeneidade é marca constante nos discursos dos sujeitos pesquisados sobre a percepção que possuem da docência.

Os trabalhos que estudam as representações sociais de graduandos dos cursos de Pedagogia, Física, Química e Biologia (MASSUCATO, 2012; SOUZA, 2012; JESUS, 2012) evidenciam mudanças nas concepções dos alunos que estão no início do curso para os que estão finalizando, o que indica influência dos estudos pedagógicos realizados ao longo da formação inicial.

O trabalho de Reis (2011, p. 09) que revela “a existência de uma articulação conflituosa dos dois processos identitários, seja a identidade para si a qual é atribuída pelos próprios professores, seja a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral, além da predominância de uma dimensão moral, ou seja, afetiva, vocacional em relação à profissão docente”.

Considerações finais

Este estudo de natureza bibliográfica possibilitou compreender a identidade docente como uma construção de significados com dimensões social, histórica, individual e coletiva, a qual está relacionada ao modo de sentir-se, perceber-se, assumir-se e atuar como professor. Portanto, a identidade docente é construída em diferentes momentos da vida pré-profissional e profissional, incluindo os processos de formação inicial e contínua, de socialização e desenvolvimento da prática profissional.

Sobre as temáticas correntes nos estudos acerca do conceito de identidade docente foi possível verificar que a maior parte dos trabalhos se referem às relações que se estabelecem entre a identidade e a formação e/ou a prática profissional. Os trabalhos dessa temática abordam os desafios postos pelo exercício profissional tanto no âmbito da prática em sala de aula, como no contexto dos sistemas educacionais como da sociedade de maneira mais ampla. Um aspecto que sobressai nessas discussões refere-se ao chamado mal-estar docente, evidenciando preocupação com os impactos provenientes dos discursos sobre a realidade de desvalorização da profissão e as próprias condições de trabalho.

No que se refere à formação os estudos sobre a identidade docente evidenciam a importância da articulação teoria e prática, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de saberes docentes, assim como também se preocupam com o currículo, as políticas educacionais e com propostas formativas que valorizem os saberes, os valores e as crenças dos sujeitos em formação. Os trabalhos sobre a formação inicial ainda são mais numerosos do que os que tratam da formação contínua do professor.

Também foram observadas como temáticas privilegiadas nos estudos sobre identidade docente, a constituição identitária dos sujeitos que atuam na docência, principalmente no Ensino Superior e nos cursos técnicos, sem possuírem formação pedagógica anterior à prática profissional como professores e a contribuição das narrativas, da história de vida e das representações sociais no processo de identificação profissional e de revelação das identidades docentes.

Referências:

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

Araújo, Joyce Arrais de. **Identidade docente nos cursos de ciências contábeis**: estudo das IES do município de Fortaleza. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Ceará-Fortaleza. 2012.

ARTUZO, Carmem Zirr. **A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Mato, 2011.

CARVALHO, Rozemara Cabral Mendes de. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia**. Dissertação. Universidade de Taubaté/UNITAU. 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade** (Volume III). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COGO, Tadia Carolina. **Ser Docente Universitário Aposentado: Memórias e Narrativas de Vida**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade de Passo Fundo. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90. Agosto de 1996.

JESUS, Weverton Santos de. **Ser professor: representações sociais de graduandos de química, física e ciências biológicas do campus prof. Alberto carvalho**. Dissertação de Mestrado: Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In:_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.p.62-71.

Maria Augusta Vilalobos Nascimento. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 41-2, 2007, 207-218.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2012.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil**. ' Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores. **Revista Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 18, p. 193-202, jul./dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**. Vol. III, setembro de 1997.

QUADROS, Ana Luiza de, *et al.*. **Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória**. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516187002>. Acessado em: 20/10/2015.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. **A Formação Inicial em Serviço: lugar de Encontro e de (Re)Significação do Ser-Saber-Fazer de Professores.** Tese de DOUTORADO. Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, 2011.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Viçosa, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Edlauva%20Oliveira/Downloads/dialogo-237%20(5).pdf>. Acessado em: 12/09/2015.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SOUZA, Carla Alves de. **A identidade de licenciandos em Física: em busca de uma caracterização.** Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo: IF/FE-USP, 2012.

O ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Márcio Oliveiros Alves da Sila
haybe28@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: Este trabalho tem como objeto de estudo a ressignificação das Lições na experiência do Professor em Formação. Como seu problema de pesquisa: Quais as ressignificações dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significados sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora? A construção dos dados foi possibilitada por meio da aplicação do questionário e de memoriais escritos pelos alunos para circunscrever o objeto de pesquisa e lançar o processo de interlocução com a perspectiva de análise discursiva dialógica em Bakhtin (1997 e 2003). Os resultados são: a) as narrativas das práticas de Leitura vão retirando o sujeito professor da solidão de existir com sua Formação, especialmente ao expressar a memória de suas práticas de leituras; b) transformações discursivas na Formação Docente; e c) os dados direcionam trabalhar com um procedimento teórico e metodológico da Rede de Significação, analisar elementos tecidos da interrelação cultural entre as práticas de leitura dos sujeitos e contextos específicos da Memória de Formação Docente.

Palavras – chaves: Prática de Leitura. Memória. Rede Significados. Constituição do Sujeito.

1. Introdução

Este texto demonstra resultados do cenário da produção da pesquisa de Tese de Doutorado. Ela foi sendo realizada na linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ UFPA). A Tese articula um pensamento base, as ressignificações das práticas de leituras estabelecem um processo dialógico discursivo acerca da formação do Professor em meio ao processo de investigação da execução de programas oficiais de Educação em que verificamos as condições históricas das práticas de leitura por meio de ações coletivas dos sujeitos.

Desse modo, a construção deste texto passa dialogar com os discursos que configuram a Rede de Significação, pois os discursos são tecidos por meio do processo de interrelação cultural entre as práticas de leitura dos sujeitos e contextos específicos da Memória de Formação Docente. Assim, a Rede Significação fomenta uma discussão acerca da trajetória de Constituição do sujeito por meio das Práticas Culturais, especialmente as Práticas de Leituras. Essas práticas de Leituras oportunizam pensar na formação de um grupo de humano, ou seja, o grupo de professores que buscam formação inicial em programas oficiais no Brasil.

Esse grupo de professores, na condição de alunos, está ligado ao Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa do Plano Nacional de Formação de Professores da

Universidade Federal do Pará (PARFOR/UFPA, doravante), o funcionamento da turma é no município de Redenção e a maioria dos alunos da turma são professores atuando nas séries iniciais da rede municipais de Redenção, Santa Maria das Barreiras, Pau D'arco, Rio Maria, e Xinguara. Quando os alunos expressam suas práticas de leituras circunscreve suas dimensões dialógicas discursivas de suas condições históricas da Formação e atuação Docente.

O início do processo de compreensão das dimensões dialógicas discursivas foi adquirido por meio da produção do diário aula (ZABALZA, 2004) ao ministrar a disciplina, *Oficina e Compreensão do texto acadêmico*, do primeiro bloco da estrutura de curricular do Curso de Letras, no ano de 2011. Uma unidade da disciplina é estudar a estrutura e o funcionamento do seminário acadêmico. Houve uma aula expositiva acerca do referido assunto. Depois, os grupos de alunos foram formados, e posteriormente aconteceu um sorteio dos textos e distribuição da ordem de exposição dos seminários dos grupos.

Os discursos manifestados pelos grupos, ao longo das exposições dos seminários, esboçaram estar interligados com suas dimensões de Formação e Atuação Docente, principalmente na última apresentação em que uma aluna do grupo esboçou um posicionamento a partir da leitura do texto “Refletindo a aula de Língua Portuguesa” de Irandé Antunes (2003) “...na leitura do texto, a autora indica o ensino com texto aos alunos, logo a gramática em que ensino a mais de 25 anos foi embora da sala de aula” (trechos do diário).

Ao ouvir e registrar no diário, observamos a linguagem como atividade constitutiva do sujeito, o qual entra em interação verbal entre o texto e o leitor. Para efeito de entendimento sistemático dividimos em dois momentos: o primeiro momento está revelando o teor de interpelação do texto ao contexto do leitor, especialmente, quando autora do texto sinaliza uma tendência de mudança no modo de ensinar a Língua Portuguesa por meio do estudo texto aos alunos da Educação Básica, durante a década de 90, no sistema de ensino brasileiro, o que estabelece o segundo momento de interlocução, em que a leitora expressa a contra – palavra do processo discursivo dialógico ao dizer que a proposta do texto é contrário ao seu tempo de Formação e Atuação Docente ao indicar o seu modo de ensino e sua temporalidade.

Na condição de professor, não poderia perder a oportunidade de colocar em prática o exercício intelectual de pesquisador alicerçado na ideia de Constituição de Sujeito em Bakhtin (1997) e a experiência de leitura em Larrosa (2006). Esse alicerce nos levou a seguinte pergunta: Quais as ressignificações dos discursos manifestados pelos Graduandos da

Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significados sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora?

A pergunta orienta a construção do nosso objetivo geral: compreender acerca da ressignificação da prática de leitura de alunos do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, modalidade PARFOR/UFPA, em que está dividido nos objetivos específicos: (1) estudar o comportamento das práticas de leitura no Curso de Letras destes alunos; (2) identificar nos comportamentos dos alunos os elementos discursivos que caracterizam suas Práticas de Leituras; (3) refletir a constituição da Rede Significados da trajetória das Práticas de Leituras na Formação Docente destes alunos.

Assim, adotamos uma perspectiva teórica e metodológica da análise Dialógica do Discurso em Bakhtin. Essa opção foi coordenado pela substancial dos enunciados emanados em sala de aula, o que demarcou o início de nossa jornada de exercício intelectual de “...trabalhar com a teoria em teorizante e não uma teria teorizada...” (SEVERINO, In: FAZENDA, 2007, p.32) a partir dos dados registrados pelo alcance do olho humano.

O dado registrado em nosso instrumento do diário de aula revelou de modo gradativo em nosso pensamento, o confronto de horizontes social entre a palavra do autor do texto e a palavra do leitor. As marcas dos enunciados marcam o espaço temporal de um grupo social determinado. De modo que, mobilizamos um investimento de uma pesquisa acadêmica, pautada na investigação no comportamento das práticas de leituras dos alunos para sutilmente, percebemos o processo dialógico discursivo entre as práticas de leitura de um Curso de Formação Docente e as práticas de leituras do aluno anteriormente ao Curso. O que sistematizamos a seguir um esboço de compreensão desse comportamento das práticas de leituras destes alunos.

O processo diálogo discursivo de Bakhtin (1997) possibilita configurar uma Rede de Significados, o que proporciona uma significação quanto atividade discursiva processada na trajetória das Práticas de Leitura durante o processo de Formação Docente, isto nos discursos dos referidos alunos do PARFOR/UFPA. Importa-nos ressaltar a formação das experiências discursivas apropriadas com as Práticas de Leituras, as quais geram cenas conflitantes de enunciados entre a trajetória das Práticas de Leitura dos alunos em Cursos anteriores de Formação Docente entrando em contado com novas Práticas de Leitura do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa, conseqüente os enunciados são materializados nos discursos desenvolvidos pelo sujeito.

A materialização dos enunciados é um produto discursivo que jamais o tempo poderá corroer. Uma vez que, o sujeito (leitor) tem a oportunidade de falar sobre a prática de leitura do texto de sua Formação Docente, ele recupera e expressa o modo de funcionamento dos enunciados que ocorreram nos momentos de produção dos enunciados.

Então, tem-se a chance de compreender a Rede de Significados dos ecos e das lembranças dos enunciados que conflitaram mediante uma comunicação verbal. As características das relações dialógicas são desenvolvidas a partir do instante em que forma sentido entre os enunciados dentro de um dado contexto sócio-historicamente situado. A constituição do sujeito é percebida pelo Dialogismo em que as divergências de enunciados são encontradas ao longo do caminho de produção do texto, e se tem o objetivo de chegar a um fim, quando estabelecem uma convergência de enunciados relativamente estáveis.

Dessa forma, Bakhtin ajuda – nos a compreender a Linguagem como produto sócio-histórico e se instaura a partir do diálogo entre os indivíduos em sociedade, o que causa divergência da concepção estruturalista, representado por Saussure, devido sua perspectiva estruturalista e idealista. Isso revelado pela leitura das obras de Bakhtin como “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1997) e “Estética da Criação Verbal” (2003), elas estão comprometidas em demonstrar o esboço teórico que fundamenta a análise do *corpus*, dos questionários e das narrativas dos alunos do Curso de Letras PARFOR/UFPA.

Daí a importância de se focalizar os elementos inerentes e constituídos pelo Dialogismo, proposto pelo autor, uma vez que abstração acadêmica consegue extirpar a primeira ideia, de que a linguagem não está divorciada da realidade social, torna-se assim eixo central nas análises filosóficas por ele, pois a interação verbal desvela seu caráter dialógico entre os sujeitos e simultaneamente a formação do ser humano dentro de três elementos ativos na comunicação: enunciado, ideologia do cotidiano e o gênero discursivo.

Em Bakhtin (1997), fica registrado sua preocupação em demarcar a língua como algo vivo e dinâmico, e está inserida no meio social, expressa o seu tempo e o espaço de práticas culturais. Contrária, por conseguinte, o olhar de Saussure de um estudo da língua isolado de seu contexto, apenas na sua plenitude fonética e sonora, do sujeito e seu objeto, igualmente das Ciências Naturais.

Agora, o sujeito estuda a fala de outro sujeito em uma dada situação real. Desvela-se a capacidade da palavra, uma vez substantiada de uma ideologia que emite um embate ininterrupto entre um locutor e interlocutor. Isso é percebido no momento em que os referidos entram em interação, ou seja, o conflito estabelece as relações de sentidos dos significados

das palavras, as quais assumem uma natureza e um papel de enunciado e responde a ele, ter uma atitude perante ele. Assim, a concepção de dialogismo se instaura por Bakhtin.

O sentido da palavra é fruto de uma realidade concreta, pois os indivíduos estão a todo instante interagindo para atender suas necessidades enunciativas. A norma da Língua não é ponto de gravidade nessa proposta teórica de Linguagem, pois, a cada momento, a palavra recebe uma nova significação, que contextualizará a forma. A seguir, passamos a ler no primeiro momento uma dimensão do comportamento das práticas de leitura dos alunos, e posteriormente a expor uma análise da trajetória das Práticas de Leitura numa narrativa de um aluno do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa do PARFOR/UFPA.

2. Circunscrição da Prática de Leituras de aluno/professores do Curso de Letras

O instrumento de coleta de dados (o questionário) foi aplicado a disciplina de Fundamentos da Educação, com carga horária de 60 horas, no terceiro semestre da estrutura curricular do Curso de Letras. Inicialmente, foi explicado aos alunos a intenção da pesquisa. Em seguida solicitamos que respondessem as perguntas objetivamente. Foi esclarecido ainda que a colaboração de todos, respondendo ao questionário de forma fidedigna, era da maior importância, uma vez que da sua sinceridade e da ponderação de suas respostas dependia a validade deste estudo.

A partir dos 27 alunos da turma de Redenção/PA sinalizamos a faixa etária de 28 a 63 anos (tabela 01), matriculados no curso de Letras (PARFOR), da Universidade Federal do Pará, polo Redenção está dentro dos polos de atendimento de Belém. Na sua maioria do sexo feminino (88,88% - tabela 02), uma variedade na naturalidade (maioria maranhense, goiano, paraense e tocantinense, respectivamente – tabela 03) revelam um movimento migratório de professores pelo território do Estado do Pará e de outros Estados para o Estado do Pará para atuarem como professores da rede pública de ensino.

Tabela 1: Estratificação Social

Faixa Etária				
De 28 anos a 35 anos	De 36 anos a 42 anos	De 43 anos a 49 anos	De 50 anos a 56 anos	De 57 anos a 63 anos
22,22%	33,33%	22,22%	18,51%	3,7%

Tabela 2: Estratificação Social

Sexo		
02 informantes não escreveram seu sexo		
Masculino	Feminino	Outros
11,11%	88,88%	0%

Tabela 3: Estratificação Social

Naturalidade					
02 informantes não escreveram sua naturalidade					
Góias	24%	Piaí	4%	Pernambuco	4%
Maranhão	28%	Pará	16%	Bahia	4%
Tocantins	16%	Minas Gerais	4%		

A faixa etária, o sexo e a naturalidade auxiliam na caracterização do aluno do PARFOR por meio da pesquisa consegue visualizar o perfil que o Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa, e isto demonstra o público real de atendimento, o que é previsto no programa oficial voltado para os professores em exercício na rede pública de educação básica, eles buscam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Tabela 4: Gênero literário que mais lê

Que gênero literário você lê mais frequentemente?					
Didáticos da área da educação	Literatura Clássica (romances, contos,...)	Autoajuda	Livros de Ficção	Religiosos	Total
55,55%	11,11%	11,11%	18,51%	3,7%	100%

A resposta mais apontada é acerca do material didático da área da Educação, 55,55%; 18,51% sinalizam os livros de ficção ; 11,11% demarcam a literatura clássica e livros de autoajuda; e 3,7% afirmam ler obras religiosas. O dado de 55,55% torna –se coerente ao aluno do Curso de Letras, o qual passa a ler devido atender a uma finalidade, e ela é expressada pela área educacional para se apropriarem de conhecimento para uma demanda de alguma dificuldade profissional ou/e aprofundamento em determinada temática educacional, o que esboça uma necessidade dos professores buscarem uma prática de leitura variada.

Tabela 5: Leituras mais frequentes no curso

Quais as leituras mais frequentes no Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa?					
Capítulo de livros	Livros	Teses e dissertações	Artigos	Revistas da área de Educação	Total
48,14%	22,22%	7,4%	11,11%	3,7%	100%

Em relação às leituras realizadas no Curso de Letras – habilitação língua Portuguesa, a maioria dos alunos revela (48,14%) o uso de capítulos de livros; 22,22% afirmam os livros como os objetos mais lidos; 11,11% realizam estudos com artigos acadêmicos. O que podemos aferir como uma leitura comprometida com uma finalidade, já com sinais de determinações ou condições de organização de proposta de Formação Docente.

Tabela 06: Motivação para a leitura

O que motiva você na realização da leitura?	
Elaboração de trabalhos	77,77%
Realizar seminário	14,81%
Para prova	0%
Fazer fichamento	0%
Discutir em sala de sala	3,7%
Total	100%

A última pergunta esboçada como destaque é referente ao que motiva o sujeito na realização da leitura. As respostas declaram uma maioria (77,77%) comprometida com a elaboração de trabalhos em que se descreve uma discussão da leitura em sala para uma dada finalidade acadêmica. O que notamos nos alunos de Letras (PARFOR) da UFPA têm como desejo ler mais textos da área da linguagem, com a meta de melhorar seus conhecimentos. O cenário pode ser descrito por um grupo de alunos ao realizar a leitura de artigo acadêmico, principal gênero discursivo eleito, para subsidiar uma tarefa acadêmica de uma dada disciplina.

3. A Constituição das Práticas de Leituras na Formação Docente no discurso das professoras

A partir dos dados do questionário, proporcionou a caracterização do público acerca do comportamento das práticas de leitura, sendo um substancial para investigamos os vínculos discursivos materializados nas produções das narrativas dos alunos durante a disciplina de Estágio II, com carga horária de 100 horas, no sexto semestre da estrutura curricular do Curso de Letras. As produções das narrativas foi uma tarefa solicitada a turma em que podemos

estudar e refletir as condições históricas das práticas de leitura por meio de ações coletivas dos sujeitos em Formação Docente.

Quando passamos a utilizar as narrativas dos alunos para estudo, significa dizer que colocamos em movimento os enunciados da narração das Práticas de Leituras durante o exercício da atividade da Memória Docente de cada aluno. Nossa compreensão de Memória descreve –se pela partilha das experiências discursivas manifestados em seu projeto discursivo (marcas das expressões dos desejos), capaz de revelar suas significações e o modo como conseguiu transformar os sentidos atribuídos a partir do diálogo entre si e o outro, conseqüentemente nos leva pensar na maneira dos sujeitos se constituírem no plano discursivo.

Guedes-Pinto (2008) uma estudiosa em que estuda a relação das Práticas de Leitura nas Formações Docentes. Ela apresenta a memória em constante construção, por meio da rememoração que é o trabalho da memória, podendo ser constituída por meio da narrativa, que por sua vez é constituída a partir do objetivo em que ela está sendo narrada. Assim, a rememoração, segundo ela, possui várias versões, narrar é ressignificar.

O estudo da memória em seu estágio inicial revela a ideia de que a memória é um movimento entre o passado e o presente de um sujeito ou de um grupo de sujeitos, o que pode expressar uma maneira de resistência a um passado que não se desenrolou tal como o desejado. O estudo pode ser interpretado por meio do conteúdo narrado em que desvela os sentidos e significados da trajetória dos fatos ocorridos.

A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Ela é constituída na relação com o outro ou com os outros, tal relação é ativado pelo movimento do ato de lembrar. Nesse ato de lembrar, o sujeito tem possibilidade de silenciar alguns fatos, o que passa determinar mudanças na trajetória da narrativa, pois estes fatos, frutos das experiências humanas, incomodam segundo as condições de produção da memória.

O percurso da construção da memória tem um componente essencial a prática de narrar ou contar algo. Guedes – Pinto (2008) lança observações acerca da compreensão da temática da memória como algo que não está pronto, estático, acabado. Ela é constituída na relação com o outro ou com os outros, tal relação é ativado pelo movimento do ato de lembrar.

Guedes-Pinto (2008) relata que o narrador é aquele apegado não somente as suas experiências individuais, mas, também, à experiência alheia que ele testemunha. E durante as análises chama atenção sobre as marcas expressadas pelo narrador ao outro que escuta. Essas marcas vão se constituindo:

... nos processos de rememoração dos acontecimentos do passado é tecida a partir de um diálogo realizado entre entrevistado, entrevistador, as circunstâncias presentes, o contexto imediato e não imediato. A narrativa não é só construída a partir do que o sujeito diz ... (GUEDES-PINTO, 2008, p. 25)

Dessa maneira, a narrativa é resultado da construção daquilo que ambos – o narrador e o que escuta – fazem juntos no momento da entrevista. A narrativa se inicia a partir do relato oral do narrador, mas é concluída em relação ao texto escrito do historiador oral.

Para Amado (apud GUEDES-PINTO, 2008) as narrativas rememorativas dos sujeitos e as análises que delas podemos fazer são entendidas como possíveis versões da realidade e não como verdades fiéis. Assim como os sujeitos durante o processo de rememoração trazem à tona suas versões sobre o vivido, os pesquisadores que tomam nota das narrativas rememorativas, também podem oferecer versões dentre várias formas de interpretação. Assim, podemos perceber que a memória não é somente singular, mas também construída na história, o que é social. Portanto, a reconstrução da experiência vivida no passado leva em conta o modo como o sujeito tece a narrativa ao relatar a sua atuação nos eventos rememorados.

Ao expressar nosso exercício intelectual sobre a análise de uma produção narrativa de uma aluna da turma de Letras em que esboça suas experiências com as Práticas de Leitura desde seu processo formativo de aluna de Educação Básica e de sua Formação Docente. A sua Memória nos oportuniza identificar e refletir no comportamento da aluna os elementos discursivos que caracterizam suas trajetórias com as Práticas de Leituras por meio do movimento da história das Práticas de Leituras, o sujeito consegue sistematizar o efeito discursivo da história e da reconstituição dos laços culturais de Formação, a qual envolveu sobre ela. A seguir examinamos o quadro 01:

Quadro 01 – narrativa das Práticas de Leitura do Sujeito acerca do espaço e tempo.

Trecho 01 – “*Na minha formação docente a minha trajetória de leitura foi ganhando nova significação, foi no primeiro ensino médio que eu cursei no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, localizado em Palmas –TO, no ano de 1997....*”.

Trecho 02 – “*... Mas não avancei muito em outras leituras depois mudei para o Goiás e deixei de visitar bibliotecas públicas e de comprar livros literários o passei a frequentar cursinho e as leituras eram mais de livros didáticos ou materiais específico para vestibular...*”

Trecho 03 – “*...Quando voltei para o Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade X, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA , aprofundei um pouco mais nas leitura literárias, aprendemos a reinventar formas de ler e ensinar a ler, brincamos muito com a questão de intertextualidade criar parodia envolvendo outros textos, por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso...*”

Trecho 04 – “*... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (Polo Redenção - PARFOR/UFPa), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência...*”

O quadro 01 nos pensar no movimento territorial e nas significações das ações desenvolvidas em dado tempo. A sua narrativa sinaliza, um primeiro momento, em que o processo de construção dos significados e sentidos com as práticas de leitura se inicia “... em Palmas –TO, no ano de 1997...” (trecho 01). Depois se deslocar para “... para o Goiás...” (trecho 02) em passar ter contato maior práticas de leituras resumidas para exame seletivos públicos, e se afastar do acervo vegetal da Biblioteca “...deixei de visitar bibliotecas públicas e de comprar livros literários o passei a frequentar cursinho e as leituras eram mais de livros didáticos ou materiais específico para vestibular...” (trecho 02), ela nos aponta sua prática de leitura (material de cursinhos e livro didático) e seus espaços de circulação e apresenta uma primeira dificuldade com as obras literária, isto dialogar com as ideia de Eco (2011) em que sujeito passa interagir mais com uma dada leitura em detrimento de outro devido o modo apresentado em seu contexto histórico.

Ao chegar no “...Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade X, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA , aprofundei um pouco mais nas leitura literárias...” (trecho 03). A aluna realizou outro movimento no espaço para realizar o ingresso em um dado tempo no Curso Superior, instante que aluna passa ter a prática de leitura com as obras literária na condição de uma Formação Docente. E se aprofundar quanto às obras clássicas “... por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso...” (trecho 03). Assim, nos sinaliza seu interesse de atividade leitura na área de Literatura, principalmente nas leituras da literatura infantil.

Mas, ao ingressar “... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (Polo Redenção - PARFOR/UFPA), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência...” (trecho 04). Em cada movimento territorial do sujeito, ele nos direciona suas ações e aos poucos a manifestação de uma dificuldade com a prática de leitura com as obras literária, e começar perceber na Formação do Curso de Letras, apesar de reconhecer uma experiência com discurso das obras literária. Eco (2011) escreve o quanto o sujeito expressa o “perfume da história” a partir do contato físico com a prática de leitura, o perfume está impregnado na memória dele.

A história do perfume da trajetória com prática da leitura revela a participação do terceiro sujeito, na condição de mediador entre os discursos, ou seja, além do leitor e do autor

do texto, temos o Professor. O docente tem capacidade de realizar o encontro entre os discursos como podemos observar no quadro 02:

Quadro 02 – narrativa das Práticas de Leitura do Sujeito acerca da Mediação do Outro.

Trecho 01 – *“...eu passei por uma experiência marcante no contato com as obras literárias, o nosso professor de português solicitou uma análise de um texto ou de um livro por bimestre, esta atividade causou tanto impacto nos alunos da minha turma, que solicitamos uma abaixo assinado para tirar o professor. Dois textos solicitados pelo professor marcaram este ano: um foi o poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho” e outro foi um conto de Lima Barreto “Um músico extraordinário”, nesta época não tinha noção de como fazer essa análise e dependia muito de leitura de análise encontrado em outros livros ou da ajuda de outros colegas...”*

Trecho 02 – *“...No curso do magistério ... quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto, só conseguia avançar um pouco na interpretação com ajuda de colegas e do professor...”*

Trecho 03 – *“... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (polo Redenção PARFOR/UFPa), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angústia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário.*

... A análise da obra A Hora da Estrela de Clarice Lispector, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada, pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referência para novas leituras...”

Esses dados apresentam o terceiro sujeito, na condição de mediação entre os discursos durante o movimento das atividades de leitura. O professor da disciplina passa afastar e a aproximar o leitor e o texto do autor ao dispor uma tarefa de leitura comprometida com a análise do texto, melhor dizendo, Larrosa (2006, 142) “...o que o texto leva pensar...”. Isso fica demarcado como dificuldade a ser aprendida desde a trajetória da aluna, na Educação Básica até ao Ensino Superior, com prática de leitura com as obras literatura, como vemos no trecho 01 *“...no contato com as obras literárias, o nosso professor de português solicitou uma análise de um texto ou de um livro por bimestre, esta atividade causou tanto impacto nos alunos da minha turma, que solicitamos uma abaixo assinado para tirar o professor...”*.

Quando a aluna passa pelo *“...curso do magistério ... quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto”* (trecho 02). Ao chegar *“... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (polo Redenção PARFOR/UFPa)... A análise da obra A Hora da Estrela de Clarice Lispector, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não*

consegui sair do campo do óbvio...” (trecho 03). Esse trecho, ela marca a leitura em que houve mudança em sua prática de leitura da obra literária por meio do discurso explicativo do terceiro sujeito mediador entre os discursos.

Desse modo, o sujeito leitor em uma Formação Docente se apropria e indica as transformações discursivas em sua trajetória com o texto, especialmente o literário. Evidenciamos o posicionamento sujeito atinente as alterações discursivas no quadro 03:

Quadro 03 – narrativa das Práticas de Leitura do Sujeito acerca da transformação discursiva.

Trecho 01 – *“Eu considero que a minha grande descoberta sobre o universo da leitura foi feita justamente agora no final do curso no processo de elaboração do TCC, pois me dediquei a leitura de textos teóricos sobre o ato de ler e descobrir com ajuda do meu orientador que o ler não é algo tão simples como formar uma consciência crítica, hoje baseada nas leituras sobre alguns teóricos que abordam o assunto compreendi que a leitura é algo muito mais amplo e significativo, agora eu considero que todas as minhas leituras de agora para frente vão ser influenciado por tudo que eu aprendi, pois vou lendo e fazendo a retomada de outras leituras e consolidando o aprendizado que eu tive até aqui. Depois de registrar aqui o memorial das minhas práticas de leitura concluir que a minha leitura sempre esteve muito relacionado aos meus estudos e mais tarde ao meu trabalho.”*

A aluna materializa o momento em que percebe a dinâmica da prática de leitura do texto acadêmico no Ensino Superior. Ela alcança uma construção do significado e sentido do texto em uma Formação Docente, na última etapa de um curso, na disciplina chamada de TCC II, com carga horária de 60 horas. Como podemos examinar ao *“...descobrir com ajuda do meu orientador que o ler não é algo tão simples como formar uma consciência crítica, hoje baseada nas leituras sobre alguns teóricos que abordam o assunto compreendi que a leitura é algo muito mais amplo e significativo, agora eu considero que todas as minhas leituras de agora para frente vão ser influenciado por tudo que eu aprendi, pois vou lendo e fazendo a retomada de outras leituras e consolidando o aprendizado que eu tive até aqui...”* (trecho 01). A aluna ativa uma reorganização em sua atividade de leitura por meio de uma Formação Docente, pois *“o diálogo da leitura tem forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito...”* (LARROJA, 2006, p. 146).

4. Considerações Finais

O desenvolvimento de uma compreensão da ressignificação da prática de leitura de aluno/professores do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, modalidade PARFOR. Leva – nos como resultado: a) *as narrativas das práticas de Leitura vão retirando o sujeito professor da solidão de existir com sua Formação, especialmente ao expressar a memória de suas práticas de leituras*; b) *transformações discursivas na Formação Docente (da leitura do livro didático para leitura do texto acadêmico)*; e c) *os dados direcionam trabalhar com um*

procedimento teórico e metodológico da Rede de Significação, analisar elementos tecidos da interrelação cultural entre as práticas de leitura dos sujeitos e contextos específicos da Memória de Formação Docente

Desse modo, destacamos, o terceiro resultado, a possibilidade de trabalharmos com um substancial teórico e metodológico de investigação para pesquisa acadêmica no campo da prática de leitura no processo de Formação Docente. A Rede de Significações é o campo localizado numa matriz histórico e cultural em que concebe o sujeito dentro de um conjunto de relações sociais, e se torna possível estudar por meio de sua produção de linguagem e a sua expressão ideológica.

Durante os escritos dos dados deste artigo, apreendemos variantes entrelaçadas como social, geográfico e o temporal. A Rede de Significações utiliza, também, da ideia de constituição do sujeito de Bakhtin (1997), pois a trajetória das práticas de leituras de aluno dentro da Formação Docente é passar por um processo de interperlação da escuta das leituras das palavras e tornar o discursos das palavras um ambiente de interlocução entre os discursos do texto e os discursos de mediação do texto.

5. Referências

ALVES, Laura Maria Silva Araújo [et al]. **Comportamento na universidade: relatos de alunos de pedagogia da ufpa**. VI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. UFPA. 2007.

_____. Linguagem, Dialogismo e Polifonia: as vozes Bakhtianianas. In: CORREA, Paulo Sérgio Almeida Corrêa (org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Rede de Significações na Constituição do Sujeito para Bakhtin. **Margens/Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa**.v.2 nº 03, jun, 2005, p. 199 - 212.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado da Leitura**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1999.
BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

- _____. **Bakhtin: Conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **Bakhtin: Outros Conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2008.
- ECO, Humberto. **A memória vegetal: e outros escritos bibliofilia.** 2ª edição. Rio Janeiro: Record, 2011.
- FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 6ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetória da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Faep/Unicamp, 2002.
- GUEDES – PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de Leituras e Formação de Professores.** Campina,SP: Mercado das Letras, 2008.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 5ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NOVOA, Antonio (org.) **Vida de Professores.** 2ª Ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos (org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – PARFOR LETRAS - UFPA.** Instituto de Letras e Comunicação. 2010.
- ZABALZA, Miguel A. . **O diário de aula: o instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** (trad.) ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO/A LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS.

Kátia Cilene Amorim Gomes
kakamorim@yahoo.com.br
UFMA

Joelma Reis Correia
jr.correia@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as e as suas implicações para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos. Tornaram-se sujeitos da pesquisa três professoras da Escola Pública Municipal de São Luís, Maranhão, com as quais se utilizou a entrevista como instrumento de geração de dados. Os estudos estão pautados em Pimenta (2009), Cagliari (2009), Imbernón (2011), Veiga (2012), Gauthier (2013), Tardif (2014), Garcia (2015) dentre outros. Como resultados concluímos que o processo formativo do/a professor/a alfabetizador/a está relacionado diretamente com o que precisam saber esses profissionais sobre o objeto de leitura e escrita para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, objetivando atender as necessidades oriundas, próprias da gestão de sala de aula.

Palavras-chave: Saberes da Docência. Formação. Professor/a Alfabetizador/a.

1 INTRODUÇÃO

Embora as discussões sobre as questões pedagógicas voltadas para o ensino do ato de ler na escola sejam frequentes, percebemos que esse processo ainda se torna uma problemática difícil de resolver, uma vez que pesquisas realizadas por órgãos diversos têm denunciado a preocupante situação em que se encontra o/a brasileiro/a quando se refere à apropriação da leitura e da escrita.

O Ministério da Educação (MEC), por exemplo, divulgou em 2015, através dos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que apenas 11% dos/as estudantes brasileiros/as no 3º ano do ensino fundamental têm nível ideal de leitura; e outros 22% conseguem somente ler sílabas e formar palavras. No que se refere especificamente ao Maranhão, *locus* da nossa pesquisa, este estado não possui 1% dos/as alunos/as alfabetizados/as do país.

Compreendemos a leitura e a escrita como um dos conhecimentos escolares essenciais e que o desenvolvimento destes processos se constitui em condições para a

obtenção de novos saberes. No entanto, nos questionamos sobre o que de fato leva a falta de sucesso dos/as professores/as alfabetizadores/as para a constituição de leitores/as produtores/as de textos, considerando que esses profissionais que atuam em tal instância possuem formação inicial a nível superior e participam de processos formativos fundamentados na especificidade da alfabetização.

A escola apresenta-se como uma das mais importantes instituições devendo assegurar a todos o acesso ao conhecimento e garantir condições para práticas efetivas de leitura e escrita. Entretanto, apesar das diversas políticas públicas e de programas específicos para destinação de recursos principalmente os anos iniciais de ensino, muitos entraves ainda precisam ser superados tendo em vista a melhoria do nível de alfabetização da população brasileira. Dentre eles, encontra-se o enfrentamento dessa problemática por meio de uma reflexão sobre o que é ler e escrever, sobre que tipos de leitores e escritores a escola pretende formar, além da discussão sobre as concepções e práticas de alfabetização presentes e realizadas na escola.

Inseridas no espaço escolar, constantemente presenciamos os comentários dos/as professores/as acerca da sua participação em processos formativos, demonstrando o interesse destes profissionais em se apropriar de saberes necessários para compreender a sua prática e, ao mesmo tempo, agir sobre ela. No entanto, quando lançamos o olhar para a sala de aula, percebemos o pouco efeito dessas formações para diminuir os índices apresentados em relação à alfabetização das crianças.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva analisar o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as e as suas implicações para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos. Para tanto, realizamos uma pesquisa com três professoras do Ciclo de Alfabetização de uma Escola Pública Municipal de São Luís, Maranhão, com as quais fizemos uso da entrevista. O diálogo com Pimenta (2009), Cagliari (2009), Imbernón (2011), Gauthier (2013), Tardif (2014), Garcia (2015), dentre outros, foi importante para a análise dos dados da pesquisa.

Iniciamos o artigo trazendo para discussão a necessidade de se considerar a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada do processo formativo do/a professor/a alfabetizador/a, considerando-a como elemento essencial para a realização de um trabalho de forma eficiente. Esse/essa professor/a precisará entender que o instrumento principal de sua ação é o conhecimento teórico e prático de sua própria área. Em seguida, abordamos as implicações do processo formativo para a constituição do/a leitor/a e produtor/a

de textos, buscando a formação continuada como elemento necessário para suscitar as discussões e o favorecimento da apropriação desses saberes para que o/a professor/a sinta a necessidade de refletir sobre sua prática pedagógica.

2 O PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A E O SEU PROCESSO FORMATIVO: a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada para a formação de leitores/as e produtores/as de textos

No cenário educacional, as políticas de avaliação (ANA, Provinha Brasil) têm, mais do que nunca, deixado em evidência a dificuldade da escola em formar leitores/as e produtores/as de textos, fazendo com que a sociedade comece a questionar sobre a qualidade desta instituição que, não é de hoje, vem sendo questionada em relação a sua credibilidade, conforme afirma Mortatti (2006, p.4):

[...] desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão.

Embora não concordemos que essa dificuldade apresentada pela escola seja apenas de sua responsabilidade, neste artigo nossa atenção está focada na formação do/a professor/a alfabetizador/a, por ser o responsável em formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos, objeto de estudo deste trabalho.

Ao pesquisar sobre formação profissional, Pimenta (2009) traz à tona as discussões acerca dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como foco dessas análises. Para esta autora, a formação deve oferecer as condições necessárias para que os/as professores/as desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática docente, de modo a identificar os problemas que permeiam essa prática.

No caso específico do/a professor/a alfabetizador/a, acreditamos ser por meio do processo de reflexão que ele/a se adaptará às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando, assim, os desafios vivenciados no espaço escolar. Portanto, este/a profissional ao admitir, por exemplo, que alfabetiza as suas crianças da mesma forma como foi alfabetizado/a, com o uso de métodos utilizados há mais de um século, não vivencia esse

processo de reflexão. Como afirma Bajard (2006), essa forma de ensinar pode até apresentar uma nova embalagem, mas a mercadoria é antiga.

Embora muitas vezes o/a professor/a queira encontrar justificativas para essa forma de ensinar, ele/a apenas demonstra que não acompanha as mudanças propiciadas por cada momento histórico, o que acreditamos somente ser possível através de um contexto formativo, seja inicial ou continuado.

A formação ao longo da carreira, em especial, possibilita aos/as professores/as se apropriarem de saberes teóricos e metodológicos, os quais são mobilizados à medida que as situações de ensino assim requerem, formando “[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta do ensino” (GAUTHIER, 2013, p.28).

Com isso, não estamos querendo dizer que os saberes utilizados pelos/as professores/as não provêm de outras fontes, uma vez que, como aborda Gauthier (2013), nesse reservatório, além dos saberes disciplinar (o conhecimento da matéria), estão os curriculares (o programa), os das ciências da educação, da tradição pedagógica (uso), das experiências (a jurisprudência particular) e da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino), o que nos leva a compreender que “[...] o saber docente contém conhecimentos e um saber-fazer construído socialmente, principalmente na [...] confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (TARDIF, 2014, p. 19).

É importante considerar que os/as professores/as alfabetizadores/as produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, ou seja, a teoria em movimento (GARCIA, 2015). O/A alfabetizador/a é capaz de teorizar sua prática docente, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento, sendo assim, em sua prática este/a profissional deve construir e desconstruir os saberes da formação profissional, conforme a necessidade da prática docente alfabetizadora.

Entretanto, é preciso que o/a alfabetizador/a lance mão de ferramentas possíveis para, a partir da observação e de criticidade, movimentar a teoria e passar a agir nos problemas encontrados e solucioná-los. Essa instrumentalização do/a professor/a ocorre através da formação acadêmica, formação em serviço, leituras, dentre outros, cujo foco são os conteúdos relacionados à natureza do processo de leitura e escrita. Um/a professor/a que alfabetiza precisa saber o que é leitura e o que é escrita, que se constituem em atos

linguísticos e, portanto, não são ações mecânicas de decifração e codificação, mas também processos históricos, culturais e sociais.

Para realizar um trabalho de forma eficiente, esse/essa professor/a precisará entender que o instrumento principal de sua ação é o conhecimento teórico e prático de sua própria área, o que somente é possível a partir da formação inicial, da relação que estabelece com seus /as alunos/as, das reuniões pedagógicas com seus/as pares, nas vivências dentro e fora do contexto escolar, nas suas leituras diárias e nos cursos de atualização dos quais participa. Entretanto, não podemos desconsiderar a importância da formação continuada para o/a alfabetizador/a, uma vez que ele terá a possibilidade de ter interlocutores/as que dialoguem sobre a mesma temática, sobre os problemas comuns vivenciados no contexto da sala de aula.

No entanto, essa formação de fato só faz sentido quando inicia pela prática, levanta reflexões e aprofundamentos sobre esta prática e, por fim, possibilita ao/a professor/a voltar à sua realidade com um olhar de quem pesquisa e, ao mesmo tempo, de quem busca ressignificar o seu fazer pedagógico.

3 O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A CONSTITUIÇÃO DO/A LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS: implicações de uma formação

A problemática da formação de professores/as sempre nos inquietou, porque, como discutimos anteriormente, acreditamos que somente através da formação, seja ela inicial ou continuada, o/a docente consegue se apropriar de saberes necessários para o seu agir em sala de aula, o que lhes possibilita construir ao longo da sua trajetória profissional um reservatório de saberes, conforme afirma Gauthier (2013).

Em 2002, tivemos a nossa primeira experiência no espaço da escola pública, atuando como Coordenadora Pedagógica, cuja função era a realização do processo formativo dos/as professores/as daquela instituição de ensino. Neste processo, muitos questionamentos foram surgindo, os quais estavam voltados principalmente para a atuação dos/as professores/as no Ciclo de Alfabetização, tais como: por que os/as nossos/as alunos/as não avançam em suas práticas leitoras e escritoras? A forma como estamos desenvolvendo o nosso trabalho tem ajudado as crianças no seu desenvolvimento?

No ano de 2009, adentramos no espaço de sala de aula na mesma Rede, nesse contexto assumindo a função de professora e, assim, as inquietações voltaram com mais força

diante do número elevado de alunos/as que chegavam ao 4º ano do Ensino Fundamental com dificuldades extremas na leitura e escrita. Desde então, temos nos interessado em investigar o ensino das práticas de leitura e escrita do Ciclo de Alfabetização.

Atualmente, como mestrandas em uma Instituição Pública, foi possível nos aproximar das salas de aula desse Ciclo, por meio de observações e pesquisas sobre como formar leitores /as e produtores/as de textos. Nesse contato mais próximo com o ambiente escolar, temos observado que o ensinar a ler e a produzir textos com os/as alunos/as vem se constituindo de um grande desafio a ser superado pelos/as professores/as alfabetizadores/as durante o ano letivo, tornando-se, na maioria das vezes, algo decepcionante devido à grande parte das crianças envolvidas no processo não alcançarem o objetivo voltado para o domínio da leitura e da escrita.

E foi assim que nos aproximamos das professoras, sujeitos da pesquisa, que, embora vivenciem um processo de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Município de São Luís, questionam a forma como essa formação chega até elas, ou seja, como momentos estanques que não se constituem como algo que as ajudará em sua prática alfabetizadora.

Considerando o posicionamento dessas professoras, nosso interesse neste artigo é analisar o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as e as suas implicações para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos.

A investigação partiu da seguinte indagação: o que sabem os/as professores/as alfabetizadores/as para formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos e que saberes alimentam a formação desses profissionais? Tornaram-se sujeitos da pesquisa três professoras da Escola Pública Municipal de São Luís, Maranhão, com as quais utilizamos a entrevista como instrumento de geração de dados.

Vale ressaltar que consideramos a sala de aula como um espaço de validação e revalidação de práticas pedagógicas, como um local de produção de uma teoria/prática elaborada pelo/a professor/a alfabetizador/a sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita e, também, como um ambiente no qual o/a professor/a cria e recria as possibilidades e limitações de sua prática docente, toma decisões, avalia o que faz e redireciona sua atuação mediante uma reflexão crítica sobre a prática.

Nesse contexto, na prática alfabetizadora, os saberes estão em constante resignificação, pois existe uma dinâmica entre teoria e prática, contudo a teoria acaba sendo atualizada e a prática é validada, embora nem sempre os/a professores/as reconheçam ou

compreendam isso, o que fica visível na afirmação das professoras quando respondem sobre que saberes/conteúdos da formação continuada movimentam/contribuem com o trabalho de gestão de sala de aula:

Recebemos as informações necessárias na formação continuada, no entanto, quando chegamos à sala de aula, a realidade não condiz com o que é teorizado na formação. Fico sem saber qual é a melhor forma de proceder e acabo fazendo da forma que sei. (PROFESSORA 1, grifos nossos).

Os conteúdos que foram passados para mim na formação eu entendi, mas **como eu vou fazer para aplicar na sala de aula?** Tenho alunos com aprendizagens diferentes, alguns já estão “prontos” para a alfabetização, mas outros não sabem nem mesmo pegar no lápis. (PROFESSORA 2, grifos nossos).

Os saberes da formação precisam considerar a prática, pois a realidade que vai nortear o que precisamos saber para formar “bons”/“boas” leitores/as e produtores/as de textos. A formação não tem servido para mudar a minha forma de trabalhar. (PROFESSORA 3, grifos nossos).

As respostas das professoras parecem indicar que a formação continuada tem como função a aplicação de conteúdos vistos e desenvolvidos em sala de aula, como se os processos formativos se limitassem à reprodução de técnicas e métodos que viessem a realizar a redenção do processo educativo.

A ação de refletir sobre a prática fica muito distante das falas das docentes, considerando que a reflexão pedagógica deve estar relacionada às práticas sociais para que os/as professores/as possam apoiar e sustentar seu crescimento profissional. Acreditamos que essa relação é fruto de debates, das aproximações do teorizado e o realizado no contexto de sala de aula, da apropriação dos saberes disciplinares, das discussões sobre o ensinar e o aprender, que exigem exploração exaustiva dos sentidos da alfabetização e da busca de novos rumos do ato educativo.

Essa deve ser a perspectiva da formação, que somente é possível quando ela elege a análise das práticas pedagógicas como sendo o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa compreensão há muito já vem sendo defendida por autores/as como Pimenta (2009), Cagliari (2009), Imbernón (2011), Veiga (2012), Gauthier (2013), Tardif (2014), Garcia (2015). Portanto, ao abordarmos a prática do/a professor/a alfabetizador/a, a formação precisa evidenciar as concepções de linguagem; a discussão do texto como unidade básica para aprender a ler e escrever; os processos da leitura e da escrita, que envolvem a concepção de leitura e escrita como compreensão e produção de textos; o ensinar a criança a revisar os seus

próprios textos etc, cujo material de análise é o trabalho pedagógico, ou seja, os planejamentos, as interlocuções travadas em sala de aula, as atividades elaboradas pelas professoras, enfim, o processo ensino aprendizagem.

Essa discussão evidencia o quanto o trabalho realizado pelo/a professor/a alfabetizador/a é específico, ou seja, ele/a precisa ter domínio da natureza da leitura e da escrita para formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos e a formação a que ele se submete não pode esquecer isso. No entanto, este aspecto não fica visível na fala das professoras.

Em relação à nossa **formação continuada, na escola ela não acontece**. Nossa Coordenadora não realiza, porque ninguém quer participar aos sábados. Já a formação oferecida pelo **PNAIC é interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas para o trabalho com leituras, produções escritas**. Elas são voltadas para as discussões, conscientização do/a professor/a. **Às vezes, você se pega, está lá todo mundo discutindo aquele assunto. Você gostou, mas você para: será que aquilo que eu fiz, que estou fazendo, é certo? será que não é melhor eu trocar por isso que estamos discutindo?** Às vezes, eu já me peguei nessa situação. **Aí, quando você chega aqui, você pega seu planejamento e aí você volta. Ah! Eu acho que vou adequar isso bem aqui pra ver se agora dá certo, se fica melhor.** (PROFESSORA 1, grifos nossos).

É claro que eu não posso falar que a gente consegue 100%, mas a gente já tem uma **direção, uma orientação a seguir**. Antigamente, na minha formação, quando eu entrava em sala de aula, eu sabia que o meu trabalho era ensinar, mas eu não sabia, por exemplo, que eu poderia interferir na dificuldade do meu aluno. Com a **formação do PNAIC eu sei na teoria como intervir, pois já trabalharam conosco, mas na prática, fico sozinha na sala de aula e às vezes me vejo completamente perdida**. (PROFESSORA 2, grifos nossos).

A formação do PNAIC tem muita teoria que não se adequa com salas de aula lotadas como as nossas. O pessoal, formadores/as tentam trazer a teoria mais próxima da prática, **mas aí me pergunto: se eles estivessem aplicando isso na sala de aula com várias crianças teria o mesmo efeito?** Eles/as discutem muitas coisas sobre leitura e escrita. Muitos teóricos que nunca vi na graduação. (PROFESSORA 3, grifos nossos).

Mais uma vez, as professoras denunciam que os processos formativos não estão garantindo a sustentação do trabalho docente. Como comentamos, a formação somente faz sentido quando permite ao/a professor/a realizar o movimento triplo de reflexão-ação-reflexão, como aponta por Schön (1992), a qual se sustenta “[...] pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.” (PIMENTA, p.30, 2009).

Na verdade, as interlocutoras traduzem uma preocupação com a reprodução de práticas trabalhadas nas formações sem respeitar as necessidades dos/as alunos/as, o espaço de sala de aula. No entanto, para Tardif (2014, p. 83):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Tardif (2014) chama atenção para o fato de que o/a professor/a precisa se constituir de um sujeito que possui conhecimento e, no caso específico do/a professor/a alfabetizador/a, precisa se apropriar a cada dia do objeto que trabalha, ou seja, a leitura e a escrita, de modo a planejar boas situações de ensino e ter claro para si como ocorre esse processo, o que não parece acontecer com as professoras, sujeitos da pesquisa, quando mencionam como realizam o trabalho em sala de aula para a formação de leitores/as e produtores/as de textos:

Eu trabalho com a **leitura de textos diversos**. Na formação fomos orientadas a **trabalhar com os gêneros textuais**, fazendo a leitura em voz alta. No trabalho com a escrita tento propor **atividades voltadas para a construção de textos**. (PROFESSORA 1, grifos nossos).

Levo livros paradidáticos para a sala de aula. Recebemos até uma caixa com vários livros. Deixo esses livros em exposição na sala de aula para o aluno realizar a leitura. (PROFESSORA 2, grifos nossos).

Todas as manhãs levo meu baú com livros para a sala de aula. **Tiro um livro da caixa/baú e começo a ler para os/as alunos/as. Alguns prestam atenção, outros não, mas continuo com o trabalho**. Depois peço para que recontem a história que eu lido seu jeito. (PROFESSORA 3, grifos nossos).

Constatamos que as professoras não conseguem explicitar claramente sobre como realizam o trabalho em sala de aula para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, apenas citam, de forma artificial, algumas atividades.

É importante ressaltar que não acreditamos que os saberes linguísticos que os/as professores/as deveriam adquirir sejam o ponto central para resolver os problemas de alfabetização, contudo a facilidade de estar munido desse saber garante uma melhor compreensão da escrita por parte do/a aluno/a que o acompanhará durante toda sua trajetória escolar e de vida.

Segundo Nóvoa (1995), “o aprender da profissão é, pois, um processo contínuo que se dá a partir do pessoal e profissional, implicando na concepção da escola como espaço de crescimento profissional”. Nesse sentido, compete à formação continuada suscitar as discussões necessárias e o favorecimento da apropriação desses saberes para que o/a professor/a sinta a necessidade de refletir sobre sua prática pedagógica.

Os/as professores/as alfabetizadores/as, em contato com os saberes sobre a pedagogia, a educação e os conhecimentos linguísticos, encontram elementos para discutirem, repensarem e alimentarem suas práticas. Ainda segundo, Pimenta (2009, p. 27):

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções de ensino, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Dessa forma, as implicações da formação continuada na constituição do leitor/a e produtor/a de textos, no ciclo de alfabetização perpassam como afirma Pimenta (2009), pela “especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como contínua, não é refletir sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”.

Portanto, torna-se necessário repensar sobre as perspectivas de trabalho desenvolvidas nos processos formativos que devem priorizar a tematização da prática, no sentido de atender às demandas dos sujeitos desses processos.

4 CONCLUSÃO

Um processo formativo que não reconhece o cotidiano da sala de aula como necessário à formação do/a professor/a, centrando-se apenas na informação de conteúdo, não ajuda no desenvolvimento dos/as profissionais inseridos/as no contexto formativo.

Consideramos que o espaço da sala de aula deve ser o *lócus* para a organização, reelaboração e sistematização dos saberes da formação profissional. Mas, quando a formação inicial se torna fragilizada e a continuada desconsidera essa fragilidade e não contribui para o desenvolvimento profissional, o que fazer?

Com esta pesquisa, chegamos à conclusão de que a formação profissional deve concorrer para atender a relação teoria e prática, seja no contexto inicial ou continuado. O cerne da questão está situado na discussão de processos formativos que estejam atentos aos

conteúdos inerentes ao processo de construção da prática do/a professor/a alfabetizador/a como condição para o desenvolvimento do fazer pedagógico.

Dessa forma, o processo de construção da prática do/a professor/a alfabetizador/a está relacionado diretamente com o que precisam saber esses profissionais sobre o objeto de leitura e escrita para a formação de leitores/as e produtores/as de textos e intimamente relacionado à possibilidade de experimentar, criar, investigar e refletir sobre suas intervenções, pautadas na articulação teoria e prática, objetivando, assim, atender às necessidades oriundas, próprias da gestão de sala de aula.

Uma formação deficitária gera um/a professor/a com dificuldades, com insegurança. Um/a professor /a com lacunas em sua formação não consegue consolidar um trabalho de formação consistente de leitores/as e produtores/as de textos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, set./dez. 2006.

BRASIL. Ministério Da Educação. **MEC divulga dados da ANA 2014**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2015.

GAUTHIER, C. et al.. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério, 27/04/2006.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A; D'ÁVILLA, C. (Orgs). **Profissão professor**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

POLITECNIA, EMANCIPAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS AMAZÔNICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Antônio Carlos Maciel³⁰⁴
maciel_ac@hotmail.com
UNIR

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar, sob a perspectiva marxista, os desafios da formação docente em face da expansão capitalista, ocorrida na Amazônia a partir de 1970. Para tanto, utilizou-se da técnica de leitura analítica para identificar os fundamentos históricos para um posicionamento crítico diante do Estado burguês, bem como para revelar as especificidades da expansão capitalista na Amazônia, cuja consolidação demanda novas estratégias de formação docente para atuar na região. Tendo por base as concepções de humanização, emancipação e politécnica, caras ao pensamento marxista, a análise chegou à conclusão de que somente uma práxis emancipatória, pelos educadores comprometidos com estes ideais, pode enfrentar os desafios postos à formação docente na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Emancipação. Politécnica. Amazônia.

É quase consenso, entre historiadores e antropólogos, o fato de que a formação da sociedade cabocla amazônica se fez em três momentos: o colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; o seringal, decorrente da economia da borracha, no qual indígenas, caboclos e nordestinos, particularmente cearenses, dão o tom da ocupação antrópica; e, finalmente, a urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920³⁰⁵. O primeiro momento vai de 1616 até meados do Século XIX. Nesse período de aproximadamente 250 anos, a ocupação da Colônia do Grão-Pará e Maranhão³⁰⁶ é realizada por civis, militares e religiosos, a serviço da coroa portuguesa, em luta direta contra as centenas de etnias indígenas existentes. O caráter beligerante da ocupação atenuado por uns; enfatizado por outros, é um fato incontestável.

Para Ribeiro (1995), a política de colonização com açorianos fazia parte da estratégia de estabilizar a sociedade nascente, sendo um complemento das estratégias mais efetivas na região: os *descimentos*, as *guerras justas* e as *tropas de resgate*. Cada uma delas envolvia aparatos de aliciamento e chantagem, no caso dos descimentos, e de guerra, no caso das guerras justas e das tropas de resgate. Cada forma de conquista determinava a condição do vencido: os indígenas descidos eram repartidos entre colonos e religiosos; os vencidos ou

³⁰⁴ - Professor do PPGE/UNIR, Professor Visitante na UNICAMP.

³⁰⁵ Sobre os três períodos e a formação da sociedade cabocla, consultar Maciel (2012).

³⁰⁶ Nunca é demais lembrar, que a Colônia do Grão-Pará e Maranhão era independente da Colônia do Brasil, portanto, duas Colônias distintas, e que somente a partir 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, àquela vai sendo incorporada a esta, aderindo definitivamente em 1823. Sobre o assunto, consulte-se Benchimol (1977).

capturados eram escravizados na lavoura, no extrativismo e no transporte. Para o autor, dessa condição de reprodução social nasce o embrião da sociedade cabocla constituída, pela convivência forçada ou não, de destribalizados, de deculturados (colonos) e de mestiços.

A historiografia regional, em particular, a do Amazonas (FREIRE, 1991; SOUZA, 1977) não só enfatiza a natureza beligerante do processo de conquista da Amazônia pelos portugueses, incluindo as formas mercantis de organização e exploração do trabalho, mas também destaca, como não o fazem autores de outras regiões do Brasil e brasilianistas, as estratégias de resistência indígena, durante o embate, como elemento determinante da sociedade e da cultura caboclas.

De fato, contra a opressão portuguesa eclode o maior movimento de resistência: a cabanagem³⁰⁷. Ao término do conflito, todavia, pode-se constatar que o Amazonas ainda se constituía na "única unidade política que não havia sido portuguesa e que permanecia majoritariamente indígena" (FREIRE, 1991, p. 62) e, sobretudo, não falava português, uma vez que o *nheengatu* permanecia como língua de comunicação comercial e popular, o que levou Joaquim Nabuco (apud FREIRE, 1991, p. 62) a afirmar: "os portugueses vieram, viram, mas não venceram". Portanto, ao contrário do restante do Brasil, essa região ainda precisava ser conquistada.

O segundo momento, que vai de meados do Século XIX até a década de 1920³⁰⁸, é fundamental para a consolidação da cultura cabocla, porque efetiva a integração da antiga Colônia do Grão-Pará, agora Províncias e, seguida, Estados do Pará e Amazonas, ao Brasil; porque a economia da borracha possibilita a criação de uma rede urbana integrada aos seringais; estes, por sua vez, favorecem a criação de uma estrutura social diferenciada da indígena, incluindo a língua de comunicação³⁰⁹. A economia da borracha possibilitou à região, em particular a Manaus e Belém, a aquisição dos mais avançados produtos do mundo de então: de urbanização, de consumo e deleite cultural, que contrastavam com a pobreza dos

³⁰⁷ A Cabanagem "foi um movimento nativista popular armado que envolveu grupos indígenas autônomos, a massa de índios das aldeias, índios destribalizados (chamados de tapuias), os caboclos mestiços, os negros" (FREIRE, 1991, p. 62).

³⁰⁸ A desestruturação completa dos seringais só vai se dar a partir da década de 1950. A escolha da década de 1920, para fins desse estudo, decorre da importância do primeiro grande êxodo rural para a consolidação das principais cidades-sede municipais, urbanizando, por assim dizer, a cultura cabocla. O segundo grande êxodo ocorre durante a década de 1970, principalmente para Manaus.

³⁰⁹ A estrutura social dos seringais, ao contrário dos aldeamentos e povoados, até meados do Século XIX, baseava-se na unidade familiar e na parentela (OLIVEIRA FILHO, 1979), em cuja organização o nordestino exercia papel estruturante. Estima-se que meio milhão de nordestinos tenha sido trasladado para a Amazônia pelas políticas subvencionadas pelo Estado (BENCHIMOL, 1977). Sobre a língua de comunicação ver Freire (2000).

trabalhadores e desempregados urbanos, com a miséria dos seringueiros e demais trabalhadores regionais.

Sem embargo, toda a estrutura urbana existente em Manaus até meados dos anos 1980, na área central da cidade, remonta à primeira década do Século XX, o que comprova que a Manaus da *belle-époque* alcançou elevado grau de urbanização, ainda que esta obra, a cargo dos ingleses, tenha desprezado a lógica de ocupação do espaço regional e só atendessem aos interesses dos coronéis, a ponto de o sociólogo André Araújo revelar que "a 'Paris dos Trópicos', ao procurar negar a sua identidade para buscá-la 'no outro', não percebeu que estava cercada por uma 'Banlieue' de nordestinos famélicos e índios destribalizados" (FREIRE, 1991, p. 59).

No lado rural, as contradições eram, ainda, mais gritantes. Trabalhando sob condições irracionais de trabalho e preso ao *sistema de aviamento* (SANTOS, 1980, p. 155-175), o seringueiro mereceu de Euclides da Cunha (apud SOUZA, 1977, p. 100) uma defesa indignada:

Nas paragens exuberantes das héveas e castilhoas, o aguarda a mais criminoso organização do trabalho que ainda engendrou o mais desacomodado egoísmo. E clama: urgência de medidas que salvem a sociedade obscura e abandonada: uma lei do trabalho que nobilite o esforço do homem; uma justiça austera que cerceie os desmandos; uma forma qualquer de *homestead* que o consorcie definitivamente à terra.

De acordo com Souza (1977), nunca a cultura amazônica e os valores regionais foram tão terminantemente negados. No entanto, a degeneração completa da sociedade do látex só teria início, de fato, em 1910, quando a primeira produção de borracha asiática abalou o mercado mundial e determinou a queda imediata dos preços do comércio internacional do produto. E as razões da derrocada são apontadas por Cano (1983, p. 45):

A internação florestal dos seringueiros, a não abertura de terras e a grande necessidade de mão-de-obra para a extração do látex impediam o desenvolvimento local de uma agricultura comercial produtora de alimentos. Embora sua mão-de-obra fosse livre não criou o assalariamento, transformando sua mão-de-obra, pela economia do aviamento, em produtores diretos. Sua estrutura de comercialização e o predomínio do capital mercantil atomizaram o uso interno de parte do seu excedente, permitindo ainda grande vazão para o exterior, seja na forma de grandes importações de bens e serviços, seja na de remessa de lucros e de juros.

Premidos pela concorrência internacional, sem indústria manufatureira para outras demandas nacionais e sem poder regional sobre o poder central, a economia da Amazônia entrou em colapso. Com isso, a Amazônia recuou ao mais retrógrado extrativismo,

fragilizando ainda mais a estrutura dos seringais nativos, muitos dos quais entregues à sorte das florestas; enquanto sua incipiente indústria manufatureira, com o passar dos anos, foi sucateada e extinta; e o seringueiro, abandonado à própria sorte no interior da selva amazônica. Por mais paradoxal que possa parecer, a formação cultural da sociedade cabocla é produto tanto da riqueza da economia da borracha e suas contradições culturais e de classe, quanto do extremo isolamento aliado à profunda estagnação econômica.

Se no período anterior, que vai até meados do Século XIX, era possível distinguir, entre os regionais, os destribalizados, os deculturados e os mestiços, tal como o faz Ribeiro (1995); um século depois já não o é mais: a imigração de aproximadamente meio milhão de nordestinos, a miscigenação generalizada, a estruturação social de um campesinato agroextrativista³¹⁰ com reflexos acentuados nos centros urbanos municipais, evidentes mesmo nas capitais, além de um padrão relativamente uniforme de reprodução social e cultural, incluindo a língua portuguesa, criam as condições para a emergência da sociedade cabocla amazônica. A diversidade dessa relativa uniformidade cultural decorre, então, das diferenças de classe, dividida entre as oligarquias decadentes, as classes médias intelectualizadas dependentes, os trabalhadores urbanos empregados ou não, e o campesinato agroextrativista³¹¹.

O terceiro momento consiste na urbanização da cultura cabocla e está dividido em duas fases: que vai dos anos 1920 ao final da década de 1960, e desta aos dias atuais, ambas caracterizadas por intenso êxodo rural³¹². Com efeito, ao se fazer um balanço da economia da borracha até 1920, chega-se a algumas conclusões, a mais importante delas para este estudo, diz respeito ao fato de que proporcionou a consolidação de uma nova estrutura social amazônica, na qual as contradições étnicas dão lugar às sociais.

³¹⁰ Vale a pena lembrar que, no auge do sistema de seringais, houve várias crises de abastecimento de produtos agrícolas. Com a decadência dos seringais, o caboclo aos poucos volta a cultivar a agricultura e a diversificar o extrativismo vegetal e animal.

³¹¹ É longa a lista daqueles que divergem dessa abordagem: uns associando o caboclo apenas ao campesinato amazônico; outros questionando o próprio conceito em função de tantas outras possibilidades (ribeirinho, beiradeiro, pequeno produtor, interiorano, pescador, coletor, agricultor de corte e queima, *shifting cultivation* etc.). Com base nas fontes de onde se analisa, afirma-se que nunca foi encontrada uma dessas categorias (desde que ela tenha um lote de terra) que não fosse, ao mesmo tempo, todas as outras, dependendo da época do ano.

³¹² Alerta-se, todavia, que o êxodo rural, na primeira fase, é absolutamente intrarregional; na segunda, embora significativo em toda a região, é mais intenso no Acre, Pará e Amazonas. Nos Estados periféricos, particularmente em Rondônia e Tocantins, o êxodo rural fica em segundo plano em razão da intensa imigração sulista, que modifica completamente a estrutura socioeconômica e cultural desses Estados. Como a ocupação sulista também se deu em Mato Grosso, a repercussão socioeconômica e cultural desses Estados avança rapidamente por todo o Sul dos Estados do Amazonas e Pará, logo por todo o Sul da Amazônia.

A partir de então, já era possível perceber que o seringal consolidou a miscigenação entre índios, nordestinos e colonos portugueses, constituindo um tipo de sociedade nacional (a sociedade cabocla), distinta da organização social indígena, mas sua herdeira culturalmente. Numa palavra: a sociedade cabocla se tornara efetivamente uma sociedade de classes, culturalmente referenciada e historicamente situada.

Contudo, já na década de 1920, as cidades-sede dos principais municípios da calha amazônica ostentavam o status de vila ou de cidade, porém, não só sua existência era indissociável da existência dos seringais³¹³, mas também suas contradições sociais – entre seringalistas, aviadores, seringueiros e seus dependentes – eram evidentes. Em resumo, excetuando Manaus e Belém (onde a divisão do trabalho alcançara um largo espectro de funções), o palco das contradições, seja no seringal, seja na cidade, tem os mesmos personagens. É esse o contexto em que se dá o primeiro grande êxodo rural e a desestruturação dos seringais³¹⁴.

O fato é que justamente nesse período, entre as décadas de 1920 e 1960, o êxodo rural consolida o modo caboclo de viver nas cidades, incluindo as capitais: da arquitetura urbanística, conforme a classe social, à culinária; das relações de vizinhança e estrutura de parentesco aos festejos e expressões folclóricas³¹⁵. Esse é o quadro sociocultural que as políticas de integração nacional vão encontrar na Amazônia no final dos anos da década de 1960. Mas a política de integração nacional tem interesses, que vão além da integração regional. Conforme Ianni (1981, p. 132):

[...] a ditadura instalada no Brasil adotou principalmente duas políticas na Amazônia. Uma, de inspiração geopolítica, destinada a refazer e reforçar os laços da região com o conjunto do País, em especial o Centro Sul, econômica, política, militar e culturalmente dominante. Outra, de inspiração econômica, destinada a reabrir a Amazônia ao desenvolvimento extensivo do capitalismo.

³¹³ Pelo intenso comércio, no qual é a base do aviamento, pela intensa comunicação via rádio ou regatão e pelas relações familiares.

³¹⁴ A desestruturação dos seringais e suas diversas formas de transformação em sítios são amplamente relatadas pela literatura (BENCHIMOL, 1977; OLIVEIRA FILHO, 1979; SANTOS, 1980).

³¹⁵ Excetuando-se os prédios públicos e as residências das oligarquias, a arquitetura amazônica é peculiar (embora muito semelhante ao nordeste setentrional) e diferente do restante do Brasil; a culinária é baseada, mesmo hoje, no extrativismo vegetal e animal regional; enquanto as relações de vizinhança se baseiam na solidariedade do trabalho comunitário (mutirão) e numa comunidade em torno de um santo padroeiro; o parentesco abrange, além dos indivíduos consanguíneos, agregados e apadrinhados de diferentes maneiras. Porém, a expressão mais eloquente da cultura cabocla é o folclore: danças que reproduzem rituais indígenas, a vida e o trabalho na floresta e nos rios, a miscigenação e a luta entre índios e portugueses, cuja expressão máxima é o boi-bumbá, que representa tudo isso numa única dança. E não é mera coincidência que essas expressões culturais tenham sido criadas exatamente nesse período e, na mais importante delas, a de Parintins, a disputa (a guerra, na história real) seja simbolizada pela Marujada do Caprichoso (colono português) e pela Batucada do Garantido (indígena).

A precisão analítica de Ianni é confirmada, quando se seguem os trâmites das decisões geopolíticas, que puseram a Amazônia como área prioritária de segurança nacional, por cuja condição se institui a política de integração nacional dos governos militares. A viabilidade da Amazônia como área de segurança nacional, no entanto, de acordo com a estratégia de integração, somente seria possível acoplando as regiões intermediárias: o nordeste, que forneceria os excedentes populacionais, e o centro-oeste, que faria a ligação com o centro-sul do país e com o oeste da Amazônia. Assim, as políticas de desenvolvimento para a integração nacional se dão por meio de programas para as três regiões, compreendidos em quatro períodos bem demarcados: o da Operação Amazônia (1966-70), o do PIN/PROTERRA/I-PND (1970-74), o do II-PND (1975-79) e o do III-PND (1980-85), todos, portanto, durante os governos militares³¹⁶.

Esses Programas, que operacionalizam a divisão dos diversos mercados pelas agências de desenvolvimento (SUDAM, SUDENE, SUDECO e SUFRAMA), levaram não só em consideração o peso político das oligarquias estaduais e a função específica de cada área-programa previamente determinada, mas também o interesse dos investimentos externos prioritários, se enclaves industriais (Amazonas), se grandes projetos agrominerais (Pará), se grandes projetos agropecuários (Mato Grosso e Goiás, que incluía o futuro Tocantins), se colonização estratégica para reforma agrária (Rondônia), se reserva extrativista (Acre) ou indígena (Roraima). Assim, a geopolítica econômico-social da Amazônia seria viabilizada pela abertura de malhas rodoviárias³¹⁷.

Nos últimos quarenta e cinco anos, entre 1970 e 2015, pode-se dizer que o capital alcançou seus objetivos econômicos e, apesar das adaptações, a cultura cabocla resiste na grande calha (Acre, Amazonas, Pará). Porém, não se pode dizer o mesmo de Rondônia, Tocantins, Sul do Pará, parte de Roraima e áreas significativas do Sul do Amazonas, nas quais existe uma predominância cultural sulista e suas respectivas formas econômicas de ocupação da terra e exploração dos recursos naturais.

Diante desse quadro, a nova configuração sociocultural da Amazônia está a exigir da formação docente desafios que extrapolam os limites da cultura tradicional cabocla. Além da

³¹⁶ Um quadro completo sobre as políticas de integração nacional e a ocupação socioeconômica de Rondônia pode ser visto em Maciel (2004).

³¹⁷ Pois, como enfatiza o então Ministro do Interior (BRASIL, 1971, p. 29): “A ocupação da Amazônia não está na dependência exclusiva dos seus cursos d’água. Exige-se uma nova compreensão no sentido de que seja executada uma política rodoviária de integração nacional” e mais adiante (p. 30): “Não se deve esquecer de que a ocupação da Amazônia é, antes de tudo, um problema de engenharia [...]”.

questão sociocultural e econômica, que implica diretamente na formação, há que se considerar as desigualdades regionais, entre o Norte e o Sul/Sudeste, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, decorrentes do modelo de desenvolvimento brasileiro que, ao concentrar as riquezas nas regiões Sul e Sudeste, também, concentrou, nestas regiões, a capacidade científica e tecnológica do país, com repercussão direta na qualidade do ensino público, tanto básico, quanto superior, conforme se pode conferir em Maciel (2011).

Portanto, o que se coloca hoje em termos de formação docente na Amazônia, desde as responsabilidades da universidade até os compromissos individuais e sociais, passa pela necessária compreensão do que é o Estado brasileiro, como se constituiu socioculturalmente e quais são as especificidades amazônicas neste contexto. Só, então, pode-se falar em formação docente propriamente dita que, aliás, começa por se entender em que consiste a formação humana.

Formação humana: omnilateralidade e emancipação

Pode-se definir o homem a partir de três perspectivas: determinantemente criado (epistemologia teológica), biológico-racional (epistemologia genética) ou biológico-sociocultural (epistemologia materialista). Essa última perspectiva concebe o homem não somente como animal, portanto, biológico, mas também e, fundamentalmente, como um animal que, ao procurar transformar a natureza para sua própria sobrevivência, acabou desenvolvendo em si capacidades que o fizeram distinguir-se dos outros animais: as faculdades humanas.

Ora, a capacidade de transformar a natureza para a sua própria existência é o que se denomina de trabalho. Nesse sentido, o trabalho não somente cria a condição de existência humana, mas também a própria cultura humana, que o define, portanto, como um ser biológico-sociocultural. É nesse sentido, que Saviani (2003, p. 132) é enfático: “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”, o trabalho enquanto mecanismo essencial no processo de transformação social da natureza, invertendo os processos de adaptabilidade: enquanto todos os outros animais procuram ambientes aos quais possam adaptar-se; o homem constrói as condições de adaptação aos ambientes ou mesmo adapta as condições naturais as suas condições de existência.

Tanto quando constrói as condições de adaptação, quanto quando adapta as condições naturais, o homem o faz a partir de objetivos previamente planejados, mesmo nas sociedades mais rudimentares. A capacidade, então, de planejar quer intuitivamente, quer racionalmente, é uma capacidade que se desenvolveu com o próprio desenvolvimento cultural do homem,

cultural tanto no sentido das capacidades humanas, quanto no sentido do domínio, cada vez maior, do conhecimento sobre a natureza e sobre si mesmo. Daí porque o histórico-cultural é preponderante sobre o biológico, em suas relações de mútua influência sobre a constituição da humanidade multifacetada do homem, ou como sintetiza Marx e Engels (1983, p. 33) em “suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar)”.

Logo, em suas relações de apropriação do mundo, por meio do trabalho, o homem tem desenvolvido suas múltiplas capacidades, pelo menos até o advento das formas de divisão técnica do trabalho impostas pela sociedade capitalista. Nessa sociedade, grande parte dos homens, as classes trabalhadoras, vai ser reduzida a determinadas funções exigidas pelos processos produtivos. Em suas relações com tal mundo do trabalho, esses homens não vão perceber que as exigências de funções específicas, pelos processos produtivos, não são apenas uma relação de produção, mas uma relação de produção de um tipo de homem, cujas faculdades, não exigidas pelos processos produtivos, serão sistematicamente reduzidas por não serem necessárias. Marx e Engels (1983, p. 28) não deixam por menos:

Se as circunstâncias que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

É o próprio Marx e Engels (1983, p. 24) quem arremata: “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; se não a merece, assassiná-lo”. Eis, por conseguinte, a chave para a compreensão do papel da escola pública. Como essa escola tem a finalidade de formar as classes trabalhadoras para o mundo do trabalho capitalista, fica evidente que esta instituição vai exatamente cumprir a função do desenvolvimento unilateral, portanto, mutilador.

Ora, se a escola pública proposta pelo Estado capitalista tem essa finalidade, cabe aos educadores compromissados com as classes trabalhadoras inverter esse papel: buscar um desenvolvimento omnilateral das classes trabalhadoras e de seus filhos, que significa buscar outro tipo de educação que lhes possa proporcionar o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, que lhes possa proporcionar múltiplas possibilidades de realização para vislumbrar as condições de sua emancipação. É em busca desses objetivos que se tem desenvolvido o princípio pedagógico da politecnia.

A politecnia como princípio pedagógico da formação docente

A politecnia como princípio pedagógico nasceu do trabalho como princípio educativo: primeiramente da experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral; depois, dos estudos realizados para viabilizar a execução do próprio Projeto Burareiro, estudos esses que continuam até os dias de hoje (MACIEL; BRAGA, 2007; MACIEL et al., 2013). Até 2005, pensava-se, pelos estudos desenvolvidos pela pedagogia histórico-crítica e por outros estudiosos marxistas, que a concepção de trabalho, enquanto princípio educativo era suficiente para se executar uma experiência pedagógica. Na prática, porém, percebeu-se que era insuficiente, porque apenas indicava fundamentos sobre a constituição da humanidade humana, e isto não é redundância, é assim mesmo para seja compreendida, sobre a necessidade de integrar ao processo de formação educacional o domínio das atividades produtivas (tema que gerou estudos os mais variados sobre “trabalho e educação”) no seu lócus por excelência, o Ensino Médio, que por sua vez originou várias experiências educacionais nesse nível de ensino.

Essas três dimensões não possibilitavam orientação suficiente para implantar um tipo de educação integral, que tinha como lócus o ensino fundamental. Se, de um lado, era, como é, compreensível que o desenvolvimento das faculdades humanas decorra, historicamente, do processo de humanização da natureza e de suas relações com outros homens; se, em função disso, é possível compreender que o processo de formação escolar possa contribuir significativamente para esse desenvolvimento; de outro, estes pressupostos não eram suficientes para orientar processos pedagógicos efetivos, centrados no Ensino Fundamental, como era o caso do Projeto Burareiro de Educação Integral. Assim, precisava-se de um princípio pedagógico que complementasse o princípio do trabalho educativo.

Ora, o conceito politecnia decorre da concepção marxiana de educação. Nas “Instruções”, Marx e Engels (1983, p. 60) são definitivos:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Logo, a concepção marxiana de educação compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, que é formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e, a tecnológica, enquanto domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. O problema é que, logo em seguida,

Marx e Engels (1983, p. 60) substitui o termo **tecnológico** por **politécnico**: “À divisão das crianças [...] deve corresponder a um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e **politécnica** [...] Essa combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica [...]”. Como este texto não tem a intenção de polemizar, contenta-se em dizer que, em Marx, ambos têm o mesmo sentido: o de domínio de princípios gerais, que permitam o manejo de diversos ramos industriais, tal como atesta Saviani (2003, 2007a).

A tradição brasileira interpreta a dimensão tecnológica ou politécnica como união de educação e trabalho, cuja relação resulta na concepção do trabalho como princípio educativo que, por sua vez seria o princípio norteador da proposta socialista de formação para o trabalho, em seu locus de excelência, o ensino médio, particularmente o profissional e o tecnológico (KUENZER, 1999, 2002; MACHADO, 1989; SAVIANI, 2003)³¹⁸. Desde já parece evidente que a educação tecnológica ou politécnica, em Marx, é apenas uma das três dimensões, logo não se pode reduzir a concepção marxiana de educação a esta dimensão. Por consequência, desde Marx, a concepção de educação é mais ampla e envolve necessariamente a educação intelectual e corporal.

Dessa maneira, o locus privilegiado, em termos de educação escolar, não é apenas o campo do Ensino Médio, mas todo o processo de formação educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior³¹⁹. O que falta, então, é ampliar concepção marxiana de educação, uma vez decidido que seus fundamentos são inteiramente contemporâneos.

Não é difícil perceber que, embora Marx nunca deixasse de pensar que a formação das classes trabalhadoras não é possível sem práxis política, logo, sem formação política, falta a sua concepção explicitar esta dimensão. Portanto, às dimensões intelectual, corporal, tecnológica ou politécnica, acrescenta-se uma quarta: a dimensão política, para explicitar a intencionalidade marxiana.

A ampliação da definição do conceito original, todavia, não basta. De meados do século XIX ao momento atual, início do século XXI, a sociedade se transformou radicalmente

³¹⁸ - Os estudos específicos sobre a politecnia como princípio pedagógico são raros ainda hoje. O conceito politecnia geralmente aparece de forma secundária nos estudos sobre educação e trabalho que, no mais das vezes, fazem a trajetória da formação humana para o ensino profissional ou técnico. Exatamente contra essa perspectiva se realiza a pesquisa “Do trabalho como princípio educativo à politecnia como princípio pedagógico”, apresentada ao HISTEDBR/UNICAMP (MACIEL, 2015) e, ainda, em execução. Outras referências sobre a politecnia como princípio pedagógico, além dos citados trabalhos de Saviani, podem ser encontradas em, Manacorda (2010; 2013), Nosella (2004) e Soares (2000, 2004).

³¹⁹ Motivo pelo qual as pesquisas sobre Metodologia do Ensino Superior resultaram num trabalho sobre politécnica e emancipação humana, nesse nível de ensino (MACIEL; BRAGA, 2008).

em todas as suas esferas: na organização social, nas formas de Estado e governo, nos processos produtivos materiais, na ciência e na tecnologia. Duas coisas não mudaram de natureza, porque se aperfeiçoaram constantemente: os princípios do capitalismo e suas correspondentes formas de Estado e Governo.

Ora, a atualização da concepção marxiana de educação precisa acompanhar o desenvolvimento tanto da ciência e da tecnologia, quanto da sociedade com suas múltiplas formas de reprodução material e de suas correspondentes formas de Governo. Assim, a atualização da concepção marxiana de educação, tendo por base suas quatro dimensões, passa pela formulação da politecnia como princípio pedagógico. Um princípio geral e não mais particular, a partir do qual se possam orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, tratando equilibradamente cognoscibilidade³²⁰, habilidade, sensibilidade e sociabilidade (MACIEL; BRAGA, 2007).

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas, na qual o conhecimento científico e tecnológico seja determinante; a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas, em que o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais; a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos, na qual a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado; e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social, em que a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade.

Assim, o processo de ampliação e atualização da concepção marxiana de educação, retira do trabalho como princípio educativo, um princípio mais abrangente, uma vez orientador dos processos educativos em geral, o princípio da politecnia como orientador dos processos pedagógicos no âmbito da educação escolar. Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

³²⁰ Até 2007, utilizava-se o termo racionalidade em vez de cognoscibilidade. A crítica, todavia, dirigida ao termo, em apresentação da definição em inúmeros congressos, particularmente sobre a sua amplitude, fez com que fosse substituído por cognoscibilidade.

Ora, um princípio pedagógico concebido com essas dimensões, cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, que visam ao desenvolvimento omnilateral do homem não pode ser posto em prática numa escola reduzida em tempo e em formação humana, motivo pelo qual este princípio encontra seu locus privilegiado na educação integral. Quando se trata hoje de educação integral, a quase totalidade dos estudos e pronunciamentos trata de tempo integral. Tempo integral não é educação integral. Educação integral é educação que visa à formação da pessoa humana em sua complexa rede de faculdades humanas. Nesse sentido, entende-se que somente a educação integral politécnica tem possibilidades de encarar esse desafio, pois não se trata somente da formação da discência, trata-se, igualmente, da formação da docência, senão como entender a célebre questão: E quem educa o educador?³²¹ Como fazer educação integral sem formação docente integral e, mais que isto, sem formação integral politécnica? Esse é o grande desafio que se põe hoje para a escola pública e é o mais decisivo desafio que se coloca para a formação continuada.

Para concluir: os desafios da formação docente na Amazônia

Em síntese, pode-se concluir que o enfrentamento dos desafios da formação docente na Amazônia pressupõe, antes de tudo, o compromisso dos próprios educadores com a educação pública. Esse pressuposto tem um antecedente e um conseqüente: o antecedente é o reconhecimento do Estado e da Sociedade de classes, com tudo que isto representa; o conseqüente é a tomada de posição política e ideológica frente a esse Estado e a essa Sociedade.

Posicionar-se diante dessa realidade é uma decisão que não pode esperar, porque urge lutar contra a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução hierarquicamente rebaixada.

Mas para os educadores que vivem no Norte do país, há ainda, o desafio de entender sua própria realidade. A Amazônia tem-se reconfigurado social, cultural e economicamente, a partir dos anos 1970. A formação sociocultural, que deu origem à tradicional sociedade cabocla, tem se transformado muito rapidamente, mesmo nas capitais mais antigas (Belém, Manaus, Rio Branco). O novo processo de ocupação humana da Amazônia, que já mudou o contexto sociocultural de alguns Estados, particularmente, Rondônia e Tocantins, mas com expansão crescente para outras áreas, Acre, Sul do Amazonas e Pará, Roraima, está a exigir

³²¹ Nas teses sobre Feuerbach, Marx e Engels (1983, p. 27) é enfático: “A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado”.

desafios à formação docente, que extrapolam o domínio de conhecimentos especializados e formas ultrapassadas de organização sindical.

A dura via para a superação dos conhecimentos especializados se faz pelos caminhos da formação omnilateral, por um tipo de educação que possa proporcionar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, contra a mutilação do desenvolvimento unilateral, por uma educação integral, que tenha por base uma práxis transformadora e vislumbre a emancipação humana. Nesse sentido, é que se apresentou a educação integral politécnica como alternativa às propostas oficiais.

E é na possibilidade efetiva de uma práxis transformadora que reside o outro lado da dura via de superação de formas ultrapassadas de organização sindical, baseadas no voluntarismo, no sectarismo ideológico, na liderança extraordinária, na cooptação interesseira, na mobilização desvinculada dos interesses da população afetada, no desconhecimento do poder contrário, na negação da capacidade arregimentadora das novas tecnologias de informação e comunicação, para citar algumas dessas características ultrapassadas. Enquanto as ditas teorias – comprometidas com os interesses das classes trabalhadoras, não ganharem as ruas e seus interlocutores, tais teorias serão apenas mais um item na farta e rica mesa do currículo de seus criadores.

Referências

BENCHIMOL, S. **Amazônia: um pouco - antes e além - depois**. Manaus: Humberto Calderaro, 1977.

CANO, W. Desequilíbrios regionais no Brasil: alguns pontos controversos. In: BELLUZZO, L. G.; COUTINHO, R. (Org.), **Desenvolvimento capitalista no Brasil**; ensaios sobre a crise. São Paulo: Brasiliense, 1983. (vol. 2). p. 241-255.

FREIRE, J. R. B. (Coord.). **A Amazônia colonial (1616-1798)**. 4. ed. Manaus: Metro Cúbico, 1991.

_____. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. In: SANTOS, F. J. (Org.). **Diálogos interdisciplinares. Amazônia em Cadernos**. Manaus: Museu Amazônico da UFAM. N. 6, jan-dez. 2000.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.), **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 55-75.

_____. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACIEL, A. C. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia:** trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 2004. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.

_____. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. In: **XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Manaus: ANPED, 2011.

_____. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.), **Educação e diversidade cultural:** desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 122-152.

_____. **Do trabalho como princípio educativo à politécnica como princípio pedagógico da educação integral.** Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2015. 14f. Projeto de Pós-Doutorado.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, N. (Org.), **Alinhavos em ciências humanas.** Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.), **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura.** São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-218.

MACIEL, A. C. et al. (Coord.). **Gestão da educação integral politécnica:** uma proposta para o Brasil. Porto Velho: EDUFRO, 2013. v. 1 e 2.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. **O princípio educativo em Gramsci:** americanismo e conformismo. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA FILHO, J. P. O caboclo e o brabo: notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica do século XIX. In: SILVEIRA, E. (Org.), **Encontros com a civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. n. 11. p. 101-140.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, R. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

_____. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004.

SOUZA, M. **A expressão amazonense**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A REPERCUSSÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ

Iza Cristina Prado da Luz
izahoje@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: Este trabalho é decorrente de pesquisa concluída referente à análise da Política de Formação Continuada de Professores no Brasil, tendo como objeto de análise o programa Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores de escolas públicas, que visa à melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental realizado pelo MEC. O objetivo consiste em analisar a repercussão do Pró-Letramento no trabalho de professores que atuam em escolas públicas. Nesta pesquisa publicada em 2012, como Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) foram adotados como procedimentos teórico-metodológicos: levantamento bibliográfico, análise de documentos e pesquisa de campo, mediante a realização de entrevista semiestruturada. O principal resultado apresentado pela referida pesquisa foi que o programa Pró-Letramento está inserido em uma política docente em que a formação continuada em serviço visa à melhoria dos resultados educacionais desconsiderando condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração. Desse modo, constata-se a necessidade de romper com essa política de formação de professores, pautada em uma perspectiva utilitarista de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação Continuada de Professores; Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO:

Neste trabalho serão apresentadas a análise teórica e os principais resultados da pesquisa intitulada “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas” que foi realizada durante o curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2010 a 2012.

Esta análise referente à política de formação de professores tem como objeto de estudo o programa Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores de escolas públicas, na modalidade à distância (semipresencial), que visava à melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e com os sistemas de ensino.

O programa Pró-Letramento foi criado em 2005, em decorrência de pelo menos dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional³²² e, da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004.

O problema norteador desta análise configura-se da seguinte forma: O programa Pró-Letramento, como parte da política educacional, propiciou a precarização, a intensificação do trabalho docente e a responsabilização dos professores pelos resultados dos sistemas educacionais?

Neste trabalho visa-se analisar a repercussão do Pró-Letramento no trabalho de professores que atuam em escolas públicas, que participaram da formação continuada oferecida por esse programa no período de 2008 a 2011, no Pólo Belém.

Na pesquisa apresentada neste artigo os procedimentos metodológicos consistiram em levantamento bibliográfico, análise de documentos e pesquisa de campo, mediante a realização de entrevista semiestruturada com professores cursistas do programa Pró-Letramento que atuavam em escolas públicas dos municípios de Belém e Ananindeua do Estado do Pará.

Neste trabalho acadêmico é relevante destacar que apesar de o programa Pró-Letramento está inserido no site do MEC, vem sendo gradativamente substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) nas redes públicas de ensino, municipais e estaduais, sendo que o Pnaic tem como uma de suas principais referências o programa Pró-Letramento.

Em um primeiro momento será analisada a formação de professores e, particularmente, o programa Pró-Letramento no contexto das políticas públicas educacionais, em seguida serão apresentados os principais resultados da pesquisa concluída em 2012, referente à repercussão desse programa de formação continuada no trabalho de professores de escolas públicas e, por último serão apresentadas conclusões.

³²² O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) é um exemplo de avaliação da educação pautada em parâmetros internacionais. O PISA consiste em um exame internacional que vem sendo aplicado a estudantes, em média, a cada três anos, com o objetivo de produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de leitura, matemática e ciências tidos como parâmetro da performance exigida pela sociedade globalizada, coordenado internacionalmente pela OCDE (MAUÉS, 2009).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Na Conferência Mundial sobre a Educação, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia e no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000 foram propostas pelos organismos internacionais, reformas educacionais que visavam à melhoria da qualidade da educação, mas pautada em parâmetros internacionais, mensurada mediante avaliação em larga escala.

Nesse contexto da política educacional, de reformas educacionais, sob influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dentre outros, Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da questão docente nos programas governamentais, tendo em vista que os professores têm sido considerados os principais responsáveis pelos resultados educacionais nas avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) .

Nessa direção, nas últimas décadas Freitas (2002) e Barreto (2003) apontam para uma política de formação docente de caráter emergencial, pragmática, utilitarista, fragmentada, pontual destinada à preparação para a atuação na sala de aula, sem a devida fundamentação teórica para subsidiar sua atuação profissional.

Nesse cenário educacional é que se pretendeu analisar o Pró-Letramento, como programa governamental que foi elaborado na esfera do governo federal, com o propósito de elevar os resultados educacionais nas avaliações em larga escala, sendo a formação continuada de professores e atuação dos professores consideradas estratégicas na melhoria do desempenho dos estudantes.

No Brasil, em relação à avaliação da educação básica é preciso destacar também o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da educação (IDEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que seguem os parâmetros internacionais de avaliação, do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional.

Esta forma de avaliação da educação básica visa resultados mensuráveis, desconsiderando as condições materiais de escolas e professores, sendo intitulada nesta análise como avaliação em larga escala.

Nessa direção, é propício citar Oliveira (2004) quando afirma que apesar da centralidade dos docentes nos programas governamentais, as reformas educacionais têm resultado na intensificação e precarização do trabalho docente.

A intensificação do trabalho docente, em termos gerais e com base em autores como Pino, Vieira e Hypólito (2009) e Oliveira (2004), consiste na sobrecarga de trabalho dos professores provocada, dentre outros fatores, por uma ampla jornada de trabalho e turmas numerosas, agravadas pelo fato de que precisam dedicar mais esforços para alcançar melhores resultados nas avaliações nacionais, que somada a não garantia de condições favoráveis de trabalho, tais como: falta de recursos, falta de tempo para a formação continuada, salários reduzidos implicam na precarização do trabalho docente.

No campo da legislação e documentos relacionados ao Pró-Letramento, destaca-se: o Guia Geral do Pró-Letramento (2007; 2010) e as resoluções do FNDE nº 48/2006, nº33/2009 e nº 24/2010, referentes ao pagamento de bolsas de estudo para os professores da educação básica, participantes de programas de formação inicial e continuada. Nesta análise, no entanto, ressalta-se que os professores deveriam contar com um plano de carreira e remuneração que subsidiasse a formação continuada desses profissionais, com a redução da carga horária de trabalho (ou com licença para cursar pós-graduação) e com compensação salarial e, não a mera oferta de bolsas de estudo.

Considerando o Pró-Letramento no contexto das políticas educacionais é que se lança o seguinte problema: O programa Pró-Letramento propiciou precarização, intensificação do trabalho docente e responsabilização dos professores pelos resultados dos sistemas educacionais?

O programa Pró-Letramento foi implementado em 2005, como estratégia do governo federal de formação continuada à distância³²³ e em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de estudantes nas áreas de leitura/escrita e matemática. O programa era realizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação

³²³ O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores.

Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR)³²⁴.

Sobre o Pró-Letramento também é relevante destacar que teve sua origem marcada pelos resultados insatisfatórios do SAEB, sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional e pela criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004, sendo esta instituída com a finalidade de “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria na qualidade do ensino” (BRASIL, 2005, p.10). A rede é composta pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB); Sistemas de Ensino, mediante as secretarias estaduais e municipais de educação e por universidades que se constituem em centros de pesquisa e desenvolvimento da educação.

Com base nos aspectos analisados até este momento é que se pretende no tópico seguinte, estruturar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, mediante entrevista semiestruturada realizada com um grupo de professoras cursistas do programa Pró-Letramento do Pólo Belém e que atuava até o momento da realização da referida pesquisa nos municípios de Ananindeua e Belém, localizados no Estado do Pará.

A REPERCUSSÃO DO PRÓ-LETRAMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

No Estado do Pará, o programa foi implementado em 2008, a partir dos pólos localizados no município de Belém, Santarém, Bragança e Marabá. Nesta pesquisa, porém, foram entrevistadas apenas professoras cursistas do Pró-Letramento do Pólo Belém.

A estrutura organizacional, prevista pelo Ministério da Educação para o Programa Pró-Letramento, era seguida pelo Estado do Pará, pela parceria MEC; Universidade Federal do Pará (UFPA), integrante da Rede Nacional de Formação Continuada e sistemas de ensino (secretarias estaduais e municipais de educação).

³²⁴ A partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB.

Os participantes do programa Pró-Letramento no Estado, conforme preconizava o MEC, são basicamente: o coordenador geral, o formador de professor tutor, o professor tutor e o professor cursista. Nesta pesquisa foram consideradas na análise as entrevistas com professoras cursistas do Pró-Letramento.

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 16 (dezesseis) professoras, cursistas do Pró-Letramento, sendo realizadas entrevistas com professoras de escolas públicas e que atuavam nos municípios de Ananindeua e de Belém. Na presente análise os nomes das professoras cursistas entrevistadas foram preservados, sendo atribuídos nomes de obras literárias de famosos autores brasileiros e portugueses tais como: Helena e Iaiá, de Machado de Assis; Lucíola e Iracema, de José de Alencar; Flor de Lis, de Aloísio de Azevedo; A Moreninha, de Manoel de Macedo; Sagarana, de Guimarães Rosa; Gabriela, Dona Flor e Tieta, de Jorge Amado; Dôra, Doralina, de Rachel de Queiroz; Clarissa, de Érico Veríssimo; América, de Monteiro Lobato; Poesias, de Mario de Andrade; Engraçadinha, de Nelson Rodrigues; e Aruanda, de Eneida de Moraes.

As entrevistas foram realizadas com professoras que lecionavam diferentes disciplinas, que atuavam em diferentes séries (o que demonstra que o programa não estava sendo destinado apenas aos professores das séries iniciais do ensino fundamental) e com formação inicial variada e, que atuavam na escola (municipal ou estadual) em um ou mais turnos.

Com base na análise do contexto das políticas educacionais brasileiras, de forma destacada das políticas de formação de professores, assim como na caracterização do programa Pró-Letramento, apresentada anteriormente, se pretende apresentar a análise dos dados, norteadas por categorias também produzidas a partir do roteiro de entrevista aplicado às professoras cursistas do Pró-Letramento, dos objetivos central e específicos da referida investigação, assim como das questões motivadoras.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com as professoras cursistas do programa Pró-Letramento, assim como o aporte teórico reunido permitiram a seguinte categorização temática: 1) Formação continuada e valorização profissional; 2) Trabalho docente e avaliação do desempenho profissional; 3) Formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente e, 4) Condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente.

No que se refere à primeira categorização temática, formação continuada e valorização profissional, considerando a perspectiva de que valorização e formação

profissionais devem ser consideradas indissociáveis, parte-se do pressuposto de que a participação dos professores em programas de formação continuada deveria ser acompanhada de mudanças na carreira, no sentido de valorização profissional e na garantia de condições favoráveis de trabalho e formação.

A investigação com professoras cursistas do Pró-Letramento (pólo Belém), porém, revelou que esse programa de formação continuada contribuiu para a melhoria da atuação profissional, mas não implicou em nenhuma mudança no que se refere à carreira profissional, em termos de mudança na remuneração, carga horária, progressão na carreira.

Nesta análise é preciso registrar que no período de realização das entrevistas, no primeiro semestre de 2011, com professoras cursistas do Pró-Letramento, que atuavam em escolas públicas localizadas nos municípios de Belém e de Ananindeua, em sua maioria sob regime estatutário, a Lei nº 442, de 02 de julho de 2010, referente ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, conhecida como PCCR e a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica não tinham sido efetivadas, tendo em vista os relatos de que nos últimos anos não obtiveram reajuste salarial, progressão de carreira e nem tempo destinado à formação continuada incluído na jornada de trabalho.

Apesar de todas as professoras entrevistadas terem afirmado que mesmo mediante participação na formação promovida pelo Pró-Letramento não estarem contando com remuneração e carga horária adequadas a sua dedicação ao trabalho e formação continuada, de modo geral, constatou-se a tendência de desmobilização das professoras na luta coletiva por melhorias referentes à carreira profissional, inclusive para reivindicar a efetivação do PCCR e da “Lei do Piso”.

Sobre a desmobilização das professoras na busca coletiva de melhores condições profissionais, ressalta-se Freitas (2002) quando destaca que a ênfase das políticas de formação de professores na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional tem provocado o afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações, fragilizando a mobilização desses profissionais em torno da busca de melhores condições de carreira e trabalho.

No entanto, no que se refere à política de valorização e formação continuada, a partir dos relatos das professoras, pode-se afirmar que o Pró-Letramento não trouxe nenhuma melhoria, tendo em vista a não melhoria das condições de trabalho e remuneração.

Em relação ao Pró-Letramento, as professoras consideravam que sua experiência profissional, expectativas e necessidades foram/são consideradas e/ou atendidas pelo programa. No entanto é importante destacar que, com base nas entrevistas realizadas com este grupo de professoras cursistas do Pró-Letramento e no arcabouço teórico referente às condições de trabalho e formação dos professores a partir da década de 1990, foi observado que o desenvolvimento dessa formação continuada tem contribuído para a manutenção e, de certo modo, para a ampliação do processo de intensificação do trabalho docente, desqualificação profissional e separação entre concepção e execução nos programas de formação de professores.

Em contrapartida, se pretende uma política de formação continuada acompanhada de condições adequadas para o trabalho docente, valorização profissional e que propicie a participação dos professores da educação básica da elaboração à implementação dessa política docente.

Sobre essa perspectiva, Scheibe (2010) destaca que estratégias políticas consistentes, coerentes e permanentes de formação inicial e continuada de professores devem se efetivar em conjunto com melhores condições de trabalho, carreira e de remuneração, numa perspectiva social e de competência técnica e política do trabalho docente.

Como pode ser observado, apesar de serem previstas na legislação educacional condições adequadas de trabalho e formação docente, os relatos das professoras entrevistadas convergem em grande parte com a literatura educacional.

Sobre a segunda categoria temática, o trabalho docente e a avaliação do desempenho profissional, se observa a expectativa por parte das professoras entrevistadas de que o programa Pró-Letramento poderia subsidiá-las no esforço de atingir ou manter melhores resultados nas avaliações em larga escala, tais como a Prova Brasil, Provinha Brasil e IDEB.

Conforme analisado anteriormente, a influência dos organismos internacionais, com as devidas mediações, no cenário das políticas públicas educacionais experienciadas no Brasil, sobretudo, a partir de 1990, em continuidade na década 2000 tem reforçado a concepção de educação centrada nos resultados obtidos com base na avaliação de desempenho pautada em parâmetros internacionais de aprendizagem. Este fato tem propiciado o acirramento da competitividade entre os países, ranqueamento de escolas, responsabilização do professor pelo desempenho escolar sem, contudo, serem consideradas as condições materiais de trabalho deste profissional.

O processo de avaliação da educação básica está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos professores e alunos.

Sobre essa relação entre a avaliação educacional e o trabalho docente, Afonso (2009), considera que as diferentes propostas de reforma têm culpabilizado os professores pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos.

Sob esta perspectiva, é preciso retomar a análise de que a avaliação nacional tem se pautado em parâmetro internacional único para “mensurar” a aprendizagem de estudantes de diferentes países. Também é preciso retomar Oliveira (2004) quando analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Sobre a questão da avaliação do trabalho docente, Freitas (2002) também alerta para a centralização dos processos avaliativos; assim como para a culpabilização e responsabilização dos professores pelo sucesso e fracasso escolar e, para a expropriação do trabalho dos professores pelas políticas avaliativas.

Segundo a autora, as políticas educacionais têm adotado a centralização da avaliação no âmbito do Ministério da Educação que somada à ausência de uma política de valorização e formação continuada, precárias condições de trabalho e redução de recursos públicos destinados às escolas públicas, tem causado a responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais.

No que concerne à relação entre a centralidade da formação continuada promovida pelo programa Pró-Letramento e a obtenção de melhores resultados educacionais, destacam-se a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Desse modo, pode-se perceber a expectativa de que o programa Pró-Letramento poderia subsidiá-las no esforço de atingir ou manter melhores resultados nas avaliações externas, tais como a Prova Brasil, Provinha Brasil e IDEB.

Em contrapartida, se pretende uma política de avaliação da educação básica que promova a participação efetiva, a autonomia e resultados destinados à intervenção para a melhoria da escola pública. Assim, torna-se latente a necessidade de reorientação da política educacional para a educação básica que priorize uma educação com qualidade social, entendida como acessível à maioria da população escolarizável.

Em relação à terceira categorização temática, à formação continuada, novas atribuições profissionais e intensificação do trabalho docente, com base no contexto das políticas educacionais é propício retomar a análise de Oliveira (2004) quando afirma que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na intensificação do trabalho docente, ampliação de suas funções, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, o que, segundo a autora, tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Para esta autora, estes termos estão relacionados ao fato de o professor ter de assumir múltiplas funções na escola, que não são próprias de sua formação profissional, além de não ter garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração.

As entrevistas realizadas com professoras cursistas do Pró-Letramento também revelaram que a maioria das entrevistadas trabalhava em mais de uma escola ou em mais de um turno assim como, que levavam com bastante frequência trabalho da escola para ser realizado em casa. Em decorrência dessa situação, as professoras relataram que o tempo que elas têm para dedicar à formação continuada e aos aspectos de sua vida particular é limitado.

As professoras cursistas relataram que o Pró-Letramento trouxe também para elas novas atribuições profissionais, no sentido de ampliação das horas de trabalho e de novas exigências profissionais como o domínio de novas metodologias de ensino. Além disso, as entrevistadas afirmaram que estavam assumindo na sua atuação outras funções que não são próprias da sua profissão, tais como de psicóloga, psiquiatra, faxineira, delegada, inspetora, babá, decoradora, advogada, mãe, enfermeira.

Em relação ao aspecto das novas atribuições profissionais, as professoras, de modo geral, relataram não ter havido ampliação do número de alunos ou turmas, mas que dedicavam mais horas ao seu trabalho, tendo em vista a proposta de formação do programa de fazer com que as professoras criassem atividades diversificadas, de que construíssem portfólio e realizassem atividades previstas no material do Pró-Letramento, além do fato de que as formações ocorriam aos sábados. Nesse sentido, acreditavam que a elas foram destinadas novas exigências profissionais, como de produzir materiais didáticos, dinâmicas, brincadeiras, cantigas, dentre outras atividades.

Observou-se também que as professoras entrevistadas, pelo menos grande parte dessas profissionais, trabalhavam em mais de um turno e ainda estavam participando de outros cursos de formação inicial e continuada, sendo amplamente citado pelas entrevistadas o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), o que pode ter comprometido sua participação no Pró-Letramento. Inclusive relataram durante a entrevista

que muitos professores abandonaram o curso desse programa, devido às dificuldades encontradas no que refere à permanência desses professores no curso, sendo apontadas como principais a falta de uma estrutura física adequada para os encontros, a falta de recursos financeiros e a falta de tempo para se dedicarem à formação continuada devido a ampla carga horária de trabalho e a participação em outros programas de formação.

Com base nos relatos das professoras cursistas entrevistadas, pode-se afirmar que com elas estava ocorrendo o processo de intensificação do trabalho docente, o que favoreceu uma formação continuada também precária, que por conta de tantas atribuições destinadas a essas profissionais acabou se desenvolvendo de forma aligeirada; provocadora da separação entre os que elaboram o processo de formação e os que executam os programas, e muitas vezes até mesmo reforçadora da intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para sua atuação/carreira profissional.

Desse modo, é preciso destacar que deve haver uma política de formação continuada que tenha continuidade e, que não se configure como fragmentada, composta por inúmeros programas que se sobrepõem uns aos outros, com prazo para terminar e, que também contribuem com o processo de intensificação do trabalho docente, conforme se pode inferir a partir dos relatos das professoras cursistas do Pró-Letramento entrevistadas.

Nesse sentido, os programas de formação continuada não devem funcionar como um mecanismo de aquisição de certificados e de competências, de modo geral, voltadas apenas para conhecimentos práticos, como momentos estanques de formação em serviço, mas devem trazer fundamentação teórica, uma política de valorização profissional consolidada e condições de trabalho favoráveis aos professores.

Diante dessa situação, é preciso retomar a importância de se consolidar uma política docente que assegure piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma, de modo, a promover a qualidade social da educação e a efetiva formação e valorização dos professores.

Por último, se analisa os relatos norteados pela quarta categoria temática, condições de trabalho, formação de professores e precarização do trabalho docente.

As condições de trabalho dos professores são identificadas, considerando Assunção (2003), Küenster e Caldas (2007) e Santos (2008), como recursos humanos (todos os trabalhadores da escola); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); recursos financeiros (caixa escolar e outros recursos financeiros

administrados pela escola) e relações de emprego (contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária).

A maioria das professoras entrevistadas afirmou que não contava com condições adequadas de trabalho. Sendo que somente três professoras afirmaram contar com condições adequadas de trabalho.

Entretanto, quando questionadas se durante participação no programa Pró-Letramento contavam com condições materiais favoráveis, todas as professoras afirmaram que não tiveram nenhum apoio por parte do poder público.

Desse modo, conforme se tem observado, a partir da literatura educacional e mediante os resultados desta pesquisa, com base nos relatos das professoras entrevistadas é que ocorreu a precarização do trabalho docente.

No presente estudo, as professoras entrevistadas relataram que apesar do esforço dedicado à sua atuação profissional e à participação em programas de formação continuada, admitiram não contar com o devido apoio das esferas governamentais, no sentido de garantia de melhores condições de trabalho, carreira, formação e remuneração.

É preciso destacar que formação docente diz respeito ao processo de qualificação do professor em relação ao domínio dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício da profissão; deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação e abrange a formação inicial (que permite ao docente obter as condições legais que lhe permitem atuar na profissão) e formação continuada (que tem como objetivo possibilitar ao docente ampliar, aprofundar e ter um maior domínio sobre o trabalho que desenvolve), além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente (MAUÉS, 2003; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1997).

No que concerne à formação continuada em serviço, é relevante registrar que as professoras apontaram a dificuldade de conciliar a atuação profissional com os cursos de formação de professores dos quais participavam, com destaque para a formação do Pró-Letramento.

Sobre a formação em serviço, as professoras entrevistadas revelaram que por possuírem uma ampla carga horária de trabalho na escola e, também por estarem participando de outros cursos de formação de professores ao mesmo tempo encontravam dificuldades em se manter na formação continuada do Pró-Letramento.

Desse modo, é importante frisar que a formação em serviço é problemática, quando não está prevista em um plano de carreira, quando intensifica o trabalho docente e quando não propicia uma densa formação teórica aos professores.

Apesar de duas professoras destacarem que o Pró-Letramento trouxe contribuição à sua atuação profissional, ressaltaram a desorganização em relação à gestão do programa, a falta de apoio dos governantes e de um local adequado para a realização dos encontros.

Tais relatos remontam a análise de Shiroma e Evangelista (2007), quando afirmam que a lógica da produtividade, inerente ao contexto reformista, tem respaldado a “idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica” (p. 4).

No campo das políticas educacionais, também é relevante destacar que não tem sido oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente tais como: infraestrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada (SANTOS, 2008). Sob esta perspectiva, torna-se imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores, para que esses profissionais contem com subsídios para manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa apresentou como principais resultados que o programa Pró-Letramento está inserido em uma política docente em que a formação continuada em serviço se desenvolve de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada e desvinculada de condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração.

As professoras entrevistadas apontaram como principais dificuldades para participação no curso do Pró-Letramento: a falta de uma estrutura física adequada para os encontros; a falta de recursos financeiros para transporte, alimentação e compra de materiais didáticos; a falta de tempo para se dedicarem ao curso devido à ampla carga horária de trabalho e participação em outros programas de formação e, a falta de incentivo para a participação dos professores em programas de formação continuada de professores, por parte do governo.

O estudo referente ao Pró-Letramento, estruturado mediante levantamento bibliográfico (e revisão da literatura), análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com participantes desse programa, permitiu a análise de dados sobre a

carreira, a atuação e a formação de professoras da educação básica, que atuavam, até o momento da realização da pesquisa, em escolas localizadas nos municípios de Belém e Ananindeua, no Estado do Pará e, de modo particular, considerando as limitações deste estudo, a repercussão desse programa de formação continuada no trabalho dessas profissionais da educação.

A partir da análise do contexto das políticas públicas educacionais, em especial das políticas de formação de professores, sobretudo a partir da década de 1990 até os anos 2000, verificou-se a significativa influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, traduzidas nos parâmetros internacionais adotados pelas avaliações nacionais (externas); na centralização da formação/atuação docente, na responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos sem a garantia de condições adequadas de trabalho, formação e remuneração, dentre outros aspectos, que tem provocado a precarização e a intensificação do trabalho docente.

A investigação permitiu traçar um perfil do referido programa de formação continuada de professores, assim como foi permitido inferir que este é parte efetiva da política vigente de formação de professores. Tendo em vista que se configura como um programa que reforça a realização da formação em serviço, sem as devidas condições de trabalho, privilegia os aspectos pragmáticos da sala de aula e, manifesta descontinuidade da formação continuada.

Em linhas gerais, o estudo revelou, pela análise dos documentos e das entrevistas, que a contribuição do programa Pró-Letramento para atuação das professoras cursistas entrevistadas é limitada, tendo em vista que não vem acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação e que não se constitui em uma formação teoricamente densa que transpasse as “paredes das salas de aula”. Desse modo, pode-se inferir que esse programa de formação continuada tem reforçado a intensificação do trabalho docente e ocorrido em ambiente precarizado, assim como tem sido desenvolvido de modo a enfatizar conhecimentos práticos, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e a não provocar mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (ORG.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

BARRETO, Raquel Lazzari L. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. In: _____ (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Orientações Gerais- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 48, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa de formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental – Pró-letramento. Brasília, 2006.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 33, de 26 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa de formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental – Pró-letramento. Brasília, 2009.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 24 de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Brasília, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

KÜENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. IN: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene R (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003a.

_____. A política da OCDE para a Educação e a formação Docente. A Nova Regulação? 2009. [digitalizado].

NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, n. 89, 2004.

PINO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n 112, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.3, 2007.

PRODUZIR TEXTO NA ESCOLA: CONFLITOS ENTRE O ATO DE ENSINAR E O DESAFIO DE VENCER O MEDO DE ESCREVER

Claudia Martins de Sá³²⁵
claudinhamaranhao@hotmail.com
UFPA

Alexsandro Costa de Sousa²
alexpoppin@hotmail.com
UFMA

RESUMO : Este artigo se propõe a analisar o trabalho desenvolvido em sala de aula voltado para o ensino e o desempenho da produção textual. Apresentaremos algumas observações sobre formação do professor e o ensino de produção de texto nas escolas considerando trabalhos bibliográficos publicados, a opinião de professores e o resultado de uma análise de entrevistas realizadas com alunos do ensino médio sobre as dificuldades em produzir textos. O levantamento corresponde à parte inicial de uma pesquisa-ação em andamento que tem como *locus* o Centro de Ensino “Vinícius de Moraes”, da rede pública estadual, localizado na periferia de São Luís - MA. O estudo confirmou que o processo de produção textual na escola não é uma prática prazerosa e causa medo aos alunos. Os primeiros resultados indicam, portanto, que o ensino de produção textual nas escolas deve ser repensado e planejado a partir de novas metodologias, tornando a escrita mais atraente e significativa nos seus diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Ensino. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A atividade de produção textual na escola tem sido considerada um dos maiores desafios para os alunos, por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, e para os professores, que descobrem que a missão de ensinar a produzir textos envolve capacidades e habilidades que precisam ser descobertas.

Partindo desse desafio, apresentaremos algumas observações sobre a formação do professor e o ensino de produção de texto nas escolas, considerando trabalhos bibliográficos publicados, a opinião de professores e o resultado de uma análise de entrevistas realizadas com alunos do ensino médio sobre as dificuldades em produzir textos. O levantamento corresponde à parte inicial de uma pesquisa-ação em andamento que tem como *locus* o Centro

³²⁵ Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

² Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

de Ensino “Vinícius de Moraes”, da rede pública estadual, localizado na periferia de São Luís - MA.

O assunto tratado neste trabalho é importante principalmente para as considerações relacionadas ao ensino da produção textual em sala de aula, uma ação desafiadora para alunos e professores. Nessa perspectiva é possível imaginar que as causas do medo do papel em branco podem estar relacionadas ao ensino da produção textual a partir de uma ação burocrática sem considerar o potencial subjetivista dos alunos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DE ENSINAR A ESCREVER

Segundo Passarelli (2012, p. 43), trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual. De acordo com os estudos realizados pela autora, o ato de escrever exige esforço, suor, trabalho e não depende de um “dom especial”, o que pode criar barreiras para o aluno diante da escrita. E o medo do papel em branco está ligado ao fato das exigências de produzir um texto em linguagem referencial e registros mais formais.

O ensino da escrita tem levado como referência um texto considerado perfeito servindo de exemplo para orientar os alunos a redigirem o seu texto. No entanto, essa iniciativa não ajuda o aluno a perder o medo pelo papel em branco. Geralmente, os alunos relutam em escrever porque se sentem bloqueados e manifestam diversas dúvidas. “Quantas linhas tenho que escrever? É para nota? É pra fazer agora? Como devo começar?”.

Já se sabe que é lugar comum a insatisfação dos professores diante do desempenho dos alunos, em qualquer nível de ensino, quando solicitados a redigir textos. Não resolve alegar que os alunos não leem, que não se interessam, ou até que os mais pobres têm mais dificuldade e não acompanham a explicação porque os pais não têm escolaridade suficiente e não estão presentes na escola.

Para atenuar possíveis medos ou aversão à escrita, é necessária uma mudança de enfoque. Mas, por onde começá-la? Um primeiro passo seria esclarecer os alunos sobre o processo que envolve o ato de escrever, desmitificando a crença de que redigir só é viável para eleitos que já nasceram com esse “dom”. No entanto, a escola costuma usar exemplos de textos de autores consagrados para mostrar como é um texto de determinado gênero (PASSARELLI, 2012, p. 58).

Essa situação também é vivenciada no Centro de Ensino “Vinícius de Moraes”, localizado numa área de periferia de São Luís – MA. A escola foi inaugurada em 1998 e possui atualmente 670 alunos matriculados nos três turnos, com turmas de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio) somente no turno noturno.

Ao todo, a escola possui quatro professores de Língua Portuguesa que têm a missão de proporcionar conhecimentos em literatura, gramática e produção textual. Questionados sobre quais as maiores dificuldades encontradas no processo de ensino da produção textual na sala de aula, a maioria apontou, dentre outras dificuldades, a falta de interesse dos alunos, como relata a professora E. S., que há 12 anos trabalha na escola.

“Trabalho atualmente com cinco turmas e observo a falta de interesse dos alunos, no que tange a leitura e escrita. Produzir textos requer leitura de diversos gêneros, o que não acontece com nossos alunos. Para ajudar a melhorar o desempenho deles no desenvolvimento da produção textual em sala de aula, procuro disponibilizar material de diversos gêneros, especialmente textos de leitura de fácil entendimento. Infelizmente, esses alunos apresentam problemas de base, pois chegam ao ensino médio com dificuldades de compreensão e interpretação textual. Isso torna o nosso trabalho ainda mais difícil” (E. S., professora de Língua Portuguesa).

Nesse momento, talvez o desafio maior seja articular o conhecimento gramatical com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno.

A escrita requer aprendizado, noções básicas das regras gramaticais e textuais. É uma ação possível a partir da criação de condições voltadas para transformar a escrita numa atividade eficaz individual e social. E o sucesso dessa atividade depende do trabalho do professor que precisa mudar seu modo de atuação, como afirma a professora de Língua Portuguesa, M. J. C., que há 24 anos leciona em escola pública.

“O que torna difícil a prática docente de planejar e ensinar a produzir textos na escola é a competição com as facilidades trazidas pela tecnologia e o encanto que esta proporciona. O modo tradicional de se trabalhar a produção textual na escola é obsoleta e cada vez mais distante dos anseios dos alunos. Creio que a escola e o professor têm que encontrar o elo perdido, no entanto ainda não sei como. Diante de tantos estudos novos que envolvem a linguística e o ensino de língua portuguesa na escola, o professor também se encontra em conflito diante do ensino tradicional e os estudos mais inovadores da língua. Ainda não conseguiu aliar (nem sabe como) os dois. Penso que a solução deve ser encontrada não individualmente, mas de forma coletiva. Cada escola deve buscar caminhos, levando em conta suas peculiaridades. Não se pode pensar na eficiência do ensino de produção

textual na escola de modo isolado. Ele está inserido em um contexto, só vai melhorar quando a escola melhorar e quando esta se apresentar mais interessante para o aluno” (M. J. C., professora de Língua Portuguesa).

O conflito da professora pode ser explicado pelo fato da escola ainda preservar o método tradicional de ensino de língua portuguesa, enquanto as inovações estão presentes no ambiente escolar.

Nos dias atuais, com o avanço das tecnologias e a supremacia de mercado, que passaram a reger nossas atividades, a escrita se transformou em objeto de consumo com valor definido. A tecnologização da palavra impôs o esvaziamento e a previsibilidade na produção de seus sentidos. Vivemos sob os imperativos de ter de aprender a escrever para fazer alguma coisa, para responder a uma demanda de mercado. Como ele é sempre veloz, exige novidade e avanços constantes que indiquem sempre economia de tempo e dinheiro, escrever tornou-se uma técnica que está na contramão do nosso tempo (RIOLFI et. al., 2014, p.115).

Portanto, se faz necessário uma mudança nas práticas voltadas para a formação de leitores e escritores competentes, começando pela formação dos profissionais da educação que precisam ter conhecimento do que vão ensinar para formar cidadãos críticos e reflexivos. Considerando esse aspecto, Imbernón (2011, p. 12) diz que:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

O autor também considera que a possibilidade de inovação nas instituições educativas deve considerar não um novo conceito de profissionalização do professor, “que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 20).

Para ser um bom professor não basta apenas saber, tem que saber ensinar, o que envolve outros requisitos além de um conhecimento profundo do conteúdo. O ensinar não envolve apenas as práticas que o professor possui, mas também as maneiras pelas quais ele irá dispor desses conhecimentos em sala de aula. O professor inovador precisa se manter atualizado e saber dar respostas às necessidades de seus alunos que precisam ser motivados para que consigam se emancipar de maneira crítica e intelectual. Uma ação que envolve uma

formação permanente do professor de maneira a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita:

Avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2011, p. 72).

De acordo com Lerner (2002, p.17), é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo. Sob essa perspectiva, o ato de ler e de escrever é mais do que um direito, é dever da escola que tem a responsabilidade de viabilizar esse importante universo aos seus alunos como porta de entrada para o conhecimento.

O professor também deve ficar atento a sua metodologia de trabalho procurar não utilizar recursos pouco interessantes. A metodologia de ensino deve sempre ser avaliada e modificada, procurando identificar uma ação mais estimulante que possa promover a autonomia dos alunos, principalmente em relação a escrita de textos competentes. Passarelli (2012, p. 147) sugere que “se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar”.

A perspectiva é de orientar o aluno a refletir sobre seu ato de escrever para que promova a reescrita como meio de qualificação do texto voltado para o conhecimento e não para uma mera avaliação. De acordo com (GUEDES e SOUZA, 2006, p. 149), orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo, mas levar o autor do texto a repensar a pertinência, a coerência, a adequação, perceber lacunas nas informações e perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo.

Os autores defendem a apresentação dos textos produzidos pelos alunos para serem lidos e discutidos em sala de aula e apontam que “é necessário reverter a tradicional crença de que somos todos incapazes de escrever” (GUEDES e SOUZA, 2006, p. 149).

Segundo Riolfi et al. (2014, p. 139) “desenvolver um trabalho metódico de ensino da escrita na escola é uma tarefa difícil porque exige acompanhar cada aluno de muito perto. A produção de um texto demanda exercício deliberado, planejado e repensado da linguagem”.

Ela ressalta que cabe ao professor criar possibilidades para que o aluno se insira no mundo da escrita.

Essa inserção vai se dar pela disponibilidade para a mudança, que também não nasce do nada, mas das ressignificações das práticas de ensinar que podem levar à ressignificação das razões para escrever. Portanto, como professores, é necessário nos colocarmos em um lugar de instabilidade e de acolhimento, pois daí será possível encontrarmos maneiras de convocar o aluno a trabalhar a linguagem em um processo de contínua constituição de sua escrita e, como resultado, de si mesmo (RIOLFI et al., 2014, p.123).

Ainda não existem receitas prontas sobre o ato de ensinar, mas o professor tem o poder de elaborar sua própria metodologia de ensino, planejando suas aulas considerando às necessidades de seus alunos e os conhecimentos prévios que trazem como meio para superar os desafios, principalmente no que diz respeito o ensino da produção textual.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL PARA OS ALUNOS: O DESAFIO DE SUPERAR AS DIFICULDADES

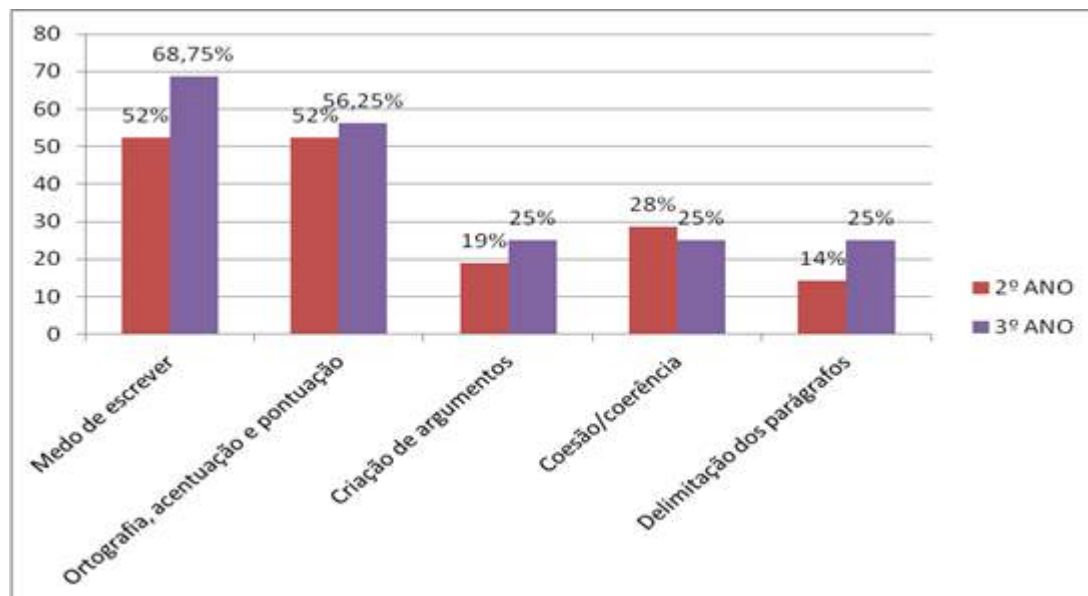
Na prática o que se observa é uma manifestação oral eloquente dos alunos que temem o registro no papel em branco como mostra o resultado de uma entrevista com alunos do 2º e 3º ano do CE “Vinícius de Moraes”. Ao todo, foram entrevistados 37 alunos, sendo 21 do 2º ano e 16 do 3º ano.

O medo do papel em branco fica evidente entre os entrevistados, especialmente para os alunos do 3º ano. A maioria respondeu “sim” ao serem questionados sobre o medo de escrever - 15 alunos do 2º ano e 11 do 3º ano. Observamos que apesar de muitos terem se manifestado dizendo que não tinham medo do ato de escrever demonstraram outras inseguranças relacionadas à produção textual.

Os alunos relataram que o medo de escrever começa pelo fato de não saberem como iniciar o texto; seguem explicando que têm dificuldades para estabelecerem a delimitação dos parágrafos; não sabem como promover a criação dos argumentos nem como devem proceder para garantir a coesão e coerência nos textos.

O quadro a seguir apresenta o resultado dos depoimentos dos alunos que destacam os fatores que mais causam dificuldades na hora de escrever.

QUADRO 1. (O medo de escrever e as dificuldades encontradas durante a produção textual em sala de aula)



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo os alunos, os fatores que mais causam angústia no ato de escrever são: as dúvidas ortográficas, acentuação das palavras e a pontuação do texto. É possível observar que o problema começa na base, como alertou a professora E. S. em seu depoimento, uma falha que tem início no ensino fundamental e chega ao ensino médio como um grande desafio, principalmente quando se tem a meta de chegar à universidade.

Durante essa primeira fase da pesquisa-ação, considerando que procedemos com o levantamento inicial de uma situação real no âmbito do ensino, foi possível constatar que a produção textual não é tarefa simples e que depende de uma série de ordenamentos para se tornar plena e efetiva. Entre esses fatores, o domínio da ortografia que é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 55).

Durante as entrevistas os alunos também reconhecem que precisam ser mais participativos e interessados e, além disso, deveriam se tornar leitores mais ativos como forma de ampliar os conhecimentos. Eles também apontaram sugestões para as atividades de produção textual na sala de aula, que deveriam ser motivadoras com o uso de vídeos para expor os mais variados tipos de textos; apresentação de temas interessantes; reescrita dos textos produzidos; orientações voltadas para a estrutura do texto dissertativo; e sinalizaram como fundamental, o estudo mais sistematizado das regras de acentuação e pontuação.

Um dos itens da pesquisa que chama atenção diz respeito ao resultado geral. Praticamente em todos os itens analisados os alunos do 3º ano demonstram mais insegurança, talvez pelo fato de terem mais consciência das dificuldades do ato de escrever ou pelas cobranças sistematizadas por parte da escola visando um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, é curioso observar que no item que indica coesão/coerência os alunos estão abaixo do percentual dos alunos do 2º ano. Isso pode ser analisado pelo fato de que os alunos do 3º ano demonstram ter maior noção de coesão/coerência, mesmo que não tenham clara noção de como fazer o ordenamento das ideias ao escrever.

Ao falarem sobre o universo da escrita em suas vidas, os alunos revelaram que essa ação só é desenvolvida em sala de aula nas atividades de pesquisa, na resolução de exercícios e ao serem solicitados a produzir um texto. A escrita espontânea acontece ao fazerem uso das redes sociais, especialmente *Facebook* e pela troca de mensagens via *WhatsApp*. Todos os alunos disseram ter aparelho celular com acesso a internet disponibilizado via *wi fi* em casa ou na escola ou por meio de planos de operadoras. Ao falarem sobre as mensagens escritas explicaram que não se preocupam em escrever as palavras, usam apenas abreviações e não se preocupam em elaborar frases completas. Ou seja, os alunos resistem à escrita obrigatória na escola, no entanto, a maioria já aderiu à inclusão digital. Enquanto declaram não gostar de escrever textos “impostos” pela escola revelam-se produtores de e-mails, blogs e participam de salas de bate-papo.

São modalidades diferentes de produzir textos. No *face* temos fotos e legendas, no *WhatsApp* temos palavras, pequenas frases, carinhas, mensagem de voz etc. Além disso, temos a presença marcada do outro que não está ali para corrigir mas para curtir ou não a publicação. Na escrita escolar precisamos de algo com começo, meio e fim concatenados, há o olhar do professor como representante de um modo de dizer considerado padrão.

Observamos que os alunos não conseguem se apropriar de uma segurança e uma naturalidade no ato de escrever, pois se sentem desmotivados diante das dificuldades de produzir um texto. Segundo Geraldi (1997, p. 137), para produzir um texto em quaisquer situações, por mais ingênuas que sejam, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Fica evidente que os alunos se preocupam e temem a escrita, pois a produção de texto constitui-se como mais uma tarefa escolar para os alunos questionarem: total de linhas e se é para nota. Quando isso acontece, percebe-se a escrita apenas como forma de avaliação, considerada pelos alunos como uma atividade exclusivamente escolar, sem contexto de produção e sem estratégias adequadas para tal.

Geraldi (2004) considera importante lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, pois os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). “A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (GERALDI, 2004, p. 65).

Riolfi et. al. (2014) critica a produção textual voltada apenas para a correção e trabalhada na perspectiva de promover a adequação da linguística do aluno à variedade padrão, considerando esse um modo mecânico de ensinar a escrita.

É comum o professor levar o texto para casa, corrigi-lo e devolvê-lo ao aluno com o pedido para que observe os problemas apontados. A intervenção na leitura do texto-base ou a intervenção na produção escrita ocorre de maneira tímida ou não ocorre – o aluno faz os acertos dos problemas apontados pelo professor, mas reflete pouco ou nada sobre o uso de recursos linguísticos. O ensino das regras de gramática não é o centro, mas, em contrapartida, o que fica é a correção sem muitas explicações ou discussões. O mero gesto de corrigir problemas de pontuação, ortográficos e de regência transforma a atividade de escrita em algo enfadonho; o texto continua sendo pretexto para a realização de um trabalho disfarçado com gramática (RIOLFI et.al, 2004, p. 137).

Para evitar essa situação, se faz necessário adotar o entendimento de que a prática da escrita seja uma atividade significativa para a constituição do sujeito produtor do texto, dando voz ao aluno, encaminhando-o a compreender a sua própria história, dando-lhe a oportunidade de assumir-se como sujeito ativo do processo de interlocução, tornando a prática de escrever como um ato social. Para Riolfi et al. (2014, p. 141), “a escrita se traduz em um movimento em que as palavras são trabalhadas, as frases pensadas, eliminadas, refeitas até que o texto final tenha um caráter de peça homogênea”. E acrescenta:

Escrever e reescrever: esse é o movimento que o aluno precisa aprender. Para que isso se realize, é essencial se colocar em uma posição de responsabilidade por aquilo que escreve. A responsabilidade, por sua vez, se constrói em bases diferentes da obrigação. O ato de escrever exige árdua reflexão com a linguagem e sobre ela. Isso é o que torna possível o reconhecimento das diferentes modalidades linguísticas e quais usos podem ser feitos delas. A concepção assumida é a de que não há escrita sem reescrita (RIOLFI et. al., 2014, p.141).

Produzir um texto na escola é, segundo (AZEVEDO E TARDELLI, 2004, p.45), realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações de interlocução criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontâneo ou meramente reprodutivo. A fluidez na escrita virá somente com a prática. Afinal, para que serve a escrita na escola? Escrever exige um exercício continuado de escolhas, organização, elaboração e concretização do pensamento.

4 CONCLUSÃO

O trabalho realizado corresponde à parte inicial de uma pesquisa-ação em andamento que, a partir da entrevista de alunos do CE “Vinícius de Moraes”, constatou que o medo de escrever é algo real na escola. Mais de 50% dos alunos do 2º ano e quase 70% dos alunos do 3º ano declararam ter medo do papel em branco.

As dificuldades dos alunos começam pelo fato de não saberem como iniciar o texto; depois têm dificuldades na delimitação dos parágrafos; não sabem como promover a criação dos argumentos nem como devem proceder para garantir a coesão e coerência nos textos. Eles revelaram que os fatores que mais causam angústia no ato de escrever envolvem dúvidas ortográficas, acentuação das palavras e a pontuação do texto. O que se observa é que os alunos não sabem que não sabem o que escrever a ponto de convencer. A questão não é só a forma, mas também o conteúdo.

Parte dessa angústia se reflete em desafio para os professores que relatam dificuldades no processo de ensino da produção textual que incluem a falta de interesse durante as aulas, a pouca leitura, além de problemas de aprendizagem durante todo o percurso da vida escolar dos alunos e, ainda, a concorrência com o universo virtual das tecnologias que vêm modificando a prática da escrita diária.

O que se constata é que cabe ao professor promover uma metodologia diferenciada como meio de garantir o maior interesse por parte dos alunos para a prática da produção textual. E essa mudança no modo de agir deve partir das ações do professor que deve receber

uma formação voltada para atuar de maneira mais dinâmica para formar cidadãos críticos e reflexivos. O estudo ratificou que a produção textual na sala de aula ainda considera o ensino centrado no discurso do professor - o único leitor desses textos – enquanto os alunos procuram escrever a partir do que é solicitado, preocupados em escrever com clareza, mas muitas vezes sem saber como iniciar o texto. O resultado são textos sem sentido produzidos para cumprir uma obrigação.

O resultado dessa primeira etapa da pesquisa-ação constata uma real necessidade de um novo tratamento ao trabalho da produção textual na sala de aula devendo essa ação acontecer de maneira mais motivadora – a partir da necessidade de expressar-se – e prazerosa, sem o medo da correção. O professor deve ajudar o aluno a encontrar o prazer de escrever por meios de propostas que privilegiem a sua vivência, ampliando, assim, suas possibilidades de expressão.

Portanto, nesse universo que envolve o processo de ensino da produção textual na escola, cabe ao professor propiciar situações significativas de aprendizagem a partir do saber previamente construído pelo universo do aluno para torná-lo ativo, reflexivo e crítico, além de preparado para a escrita sem medo do papel em branco.

A ideia de discutir o tema por meio desta pesquisa tem como pretensão lançar novos questionamentos, abrindo espaço para discussões dentro da escola, voltadas para as práticas do ensino da produção textual. Ouvindo as angústias dos professores constatamos que se sentem incapazes de superar os mais diversos fatores que influenciam no entrave para o ensino e as práticas de escrita. Enquanto isso, os alunos se sentem incapazes de produzirem um texto competente. Cada um coloca a culpa no outro. Diante do exposto, esperamos contribuir para uma reflexão da prática da produção textual tendo como propósito a renovação das metodologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula.** In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004, p. 25 – 47.

GERALDI, João Wanderlei. **Unidades básicas do ensino do português.** In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo/SP: Editora Ática, 2004.

_____. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari de. **Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português.** In: SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 7 ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares.** 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012.

RIOLFI, Claudia (et al.). **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção Ideias em Ação/coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES NO PARFOR

Jakson José Gomes de Oliveira
jak.son@bol.com.br
SEDUC

Albêne Lis Monteiro
albenelis@uol.com.br
UEPA

RESUMO: Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, em realização no PPGEEd da UEPA. O objetivo geral é investigar a formação docente e a prática pedagógica na relação entre a vivência acadêmica no curso de Pedagogia da UFPA, do PARFOR, no Campus Universitário de Altamira e o exercício da docência dos alunos/professores. Como metodologia busca-se adotar a abordagem qualitativa. O método de análise e a hermenêutica-dialética de Minayo (2014), tendo como instrumento de produção de informações o questionário com questões abertas e fechadas e a entrevista semiestruturada. Neste artigo lança-se mão só do questionário com o objetivo específico de: analisar o PARFOR e suas contribuições como política de formação de professores, bem como os pontos positivos e negativos da política e refletir as influências em termos de teorias socializadas e saberes necessários à docência durante o curso. As conclusões preliminares apontam que mesmo com as políticas de formação de professores serem emergenciais, elas trazem em seu bojo alguns limites e avanços, para se obter a qualidade do ensino, tanto na formação oferecida, como nas práxis desenvolvidas pelos alunos/professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. PARFOR. Saberes Docentes. Políticas de Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil ganha destaque com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 em um cenário de incertezas das quais podemos destacar: baixo índice na qualidade da educação; estruturas físicas abandonadas por décadas pelo poder público, principalmente, no interior da Região Amazônica, onde se busca a qualidade da educação e melhores condições de trabalho docente.

A LDBEN 9394/96 em seu Art. 2º, em relação a educação explicita de forma clara “que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao assumir relevante responsabilidade ela não pode ser compreendida como simples modelagens dos sujeitos ou como transmissão de conhecimentos em que a organização do trabalho docente se pauta como única responsabilidade do professor para promover a educação.

Ao invés disto, a educação precisa proporcionar, conforme alerta Freire (2002, p. 38), “uma forma de intervenção no mundo”, que busca a autonomia dos sujeitos que segundo Adorno (2006, p. 141), proporcione “a produção de uma consciência verdadeira”.

Freire (2000, p. 67) enfatiza que a educação quando ajuda a construir uma consciência crítica, em um processo social, político, ético, histórico e cultural pode ir além. O autor afirma que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Sendo a educação uma maneira de transformar a sociedade, é por meio da formação de professores autônomos que esse processo pode ser efetivado para dar qualidade a educação.

Por concordarmos com o conceito de educação defendido por Freire (2002), ou seja, uma educação humanizante, autônoma e transformadora, que este estudo se pauta nessa visão do autor para investigarmos o processo de formação de professores.

Tardif (2014) embasa o referencial teórico deste trabalho e nos explica que a década de 1990 teve uma demanda crescente nos estudos sobre a formação de professores.

Neste contexto, no Brasil várias políticas e vários planos e programas de formação de professores são fomentados pelo Governo Federal, entre as políticas públicas destacamos, na Região da Transamazônica e Xingu, o do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, e dentre os planos e programas, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR. O FUNDEF foi ofertado por convênio firmado entre Prefeituras da Região e Universidades Públicas e o PARFOR por meio de financiamento do Governo Federal em regime de colaboração com Estados e Municípios.

A formação docente ofertada pelo referido plano visa à qualificação do professor e do ensino, busca a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos profissionais de educação, bem como contribui para refletir sobre a formação de professores, por ser de suma importância como afirma Romanowski (2010, p.12):

Refletir sobre a formação de professores e profissionais da educação é de maior importância e urgência, igualmente, o enfrentamento concreto dos problemas existentes é necessário para construir novas alternativas capazes de continuar a luta dos professores, profissionais de ensino e da sociedade em geral por uma escola de melhor qualidade.

A autora citada (2010), além disso, enfatiza a importância de estudos sobre a formação de professores e profissionais da educação e aponta a pesquisa como sendo um fator importante na busca de construção de alternativas para a melhoria do ensino.

Para tanto, este estudo busca responder, quando concluído, as seguintes questões/problemas:

- Quais as contribuições do PARFOR como política de formação de professores?
- Quais as reflexões dos alunos/professores sobre o Curso e a sua prática docente em decorrência da vivência acadêmica no curso de Pedagogia no PARFOR, da UFPA Campus de Altamira?

Neste sentido, esta investigação tem como objetivo geral investigar a formação docente e a prática pedagógica na relação entre a vivência acadêmica no curso de Pedagogia da UFPA, do PARFOR, no Campus Universitário de Altamira e o exercício da docência dos alunos/professores no chão da escola.

No entanto, para este momento, para refletir se o objetivo específico proposto no estudo se efetiva na concretude do desenvolvimento do PARFOR, estruturamos este trabalho de forma a fazer uma reflexão sobre este Plano, com destaque para o processo formativo docente na Região da Transamazônica e Xingu, ao indicar que aspectos influenciaram os alunos/professores³²⁶ durante o curso na sua formação e os impactos positivos e negativos em termos de condições para o Curso e na formação docente a fim de desenvolver sua práxis docente.

Por fim, as considerações provisórias apontam que apesar das políticas de formação de professores serem pontuais no Brasil, trazem em seu bojo alguns avanços e melhorias na qualidade do ensino da educação em Altamira.

PERCURSO METODOLÓGICO

A base teórica deste estudo comporta a pesquisa bibliográfica, a documental e a empírica. Na parte bibliográfica efetuamos com base em autores como Freire (2000, 2002, 1979), Romanowski (2010), Tardif (2014), Nóvoa (1991), Arendt (2012), entre outros. A pesquisa tem como recorte temporal os anos de 2010 a 2015.

326 - Denominamos como alunos/professores os estudantes participantes do PARFOR.

A análise de documentos envolveu a LDBEN nº 9.394/96, o Plano do PARFOR e o Projeto Pedagógico do Curso, sendo que os dois últimos foram utilizados para termos acesso aos dados quantitativos no que se refere ao número de turmas por regiões do Brasil e turmas constituídas na região Norte e, em especial, na Região Transamazônica e Xingu.

Por meio dos procedimentos explicitados fundamentamos as discussões em conjunto com as informações geradas no campo empírico. A abordagem da pesquisa é qualitativa, considerando que nos permite entender e desenvolver conceitos a partir da apropriação da realidade e empregar procedimentos interpretativos, os quais nos fornecem riquezas de informações. Justificamos essa escolha, pois a incorporação desta abordagem na pesquisa educacional em uma perspectiva qualitativa “configurou uma mudança não só na concepção epistemológica da educação, como também no potencial transformador do método na consideração da realidade investigada”, conformem mencionam os autores Ghedin e Franco (2011, p. 56).

Por isso, adotamos nas análises das informações obtidas o entendimento de Minayo (2014, p. 166), quanto ao Modelo Hermenêutico em que ela ressalta que ele visa a “busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central”. Quanto ao Dialético a autora enfatiza, destina-se a “buscar nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (Idem, p. 167). Assim, o método de análise hermenêutica-dialética (MINAYO, 2014), foi adotado por compreendermos que ele atende o objeto de estudo da pesquisa.

Entre as técnicas utilizadas para a coleta de dados, destacamos o questionário com questões fechadas e abertas aplicada à 30 alunos/professores e a entrevista semiestruturada com 6 participantes. Neste trabalho trataremos somente dos questionários por uma questão de espaço, para proceder a análise e interpretação.

Esta pesquisa é importante porque estuda a formação de professores ofertada pelo PARFOR, a partir da percepção³²⁷ dos alunos/professores participantes do Plano e por discutir essa formação docente articulada com a prática pedagógica em sua relação com a vivência

327 - O conceito de percepção é utilizado nesta pesquisa no sentido de avaliar o curso, para Ghedin e Franco (2014, p. 74), o universo da percepção é um feixe de interpretação, este universo dialético entre perceber e interpretar é que potencializa este pensamento de permanecer no conhecimento de forma iluminado, o que permite trazer a luz ao que se conhece – neste caso o curso e a instituição que o aluno é sujeito do processo de ensino aprendizagem.

acadêmica vivida por esses estudantes de uma Região distante dos grandes centros urbanos. Além disso, esperamos que possa servir como fonte de consulta para novas investigações em temáticas de formação de professores oriundos do PARFOR.

POLÍTICA DE ESTADO: O PARFOR NA FORMAÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS A DOCÊNCIA

O termo política tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* que designa aquilo que é público. O significado de política é muito complexo e diversificado, está, na maioria dos casos relacionado com aquilo que diz respeito aos espaços públicos.

Sendo a educação um ato político, a escola é política, sendo a escola política, este é o local que deve trabalhar na lapidação deste diamante (política), que será usada pela sociedade, como um espaço que servirá tanto como reprodução/reconstrução dos saberes/conhecimentos, ações que definirão a vida política dos estudantes. A educação como ato político está a favor de alguém ou de algum grupo, contra alguém ou algum grupo, nos remete Freire (1979).

Sendo a política utilizada conjuntamente por subgrupos cabe a escola, em conjunto com a sociedade, contribuir para a construção de uma política que leve a liberdade e autonomia dos sujeitos ao preencher o intraespaço social em um processo de transformação humanizadora.

Neste sentido, a percepção dos professores sobre a sua formação é uma forma política de entender o processo, seja no sentido particular ou universal, o importante é ter uma formação que proporcione a autonomia para escolher a sua prática e determinação de suas ações no contexto educacional.

Encontramos o termo política associado a outros subgrupos políticos como: Política Pública, Política Educacional, Política de Formação de Professores, dentre outros. Focaremos aqui somente os três subgrupos citados.

Políticas públicas consistem em ações desenvolvidas pelo Estado que têm como objetivo de atender os diversos setores da sociedade, ou seja:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em

programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Essas políticas são muitas vezes realizadas em conjunto e com o apoio de outras instituições civis, conforme nos esclarece Azevedo (2003, p. 38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

No que concerne à política educacional concebemos como políticas voltadas para os espaços educacionais, na maioria das vezes, ações políticas que atendem o sistema escolar, seja em um contexto universal ou particular.

Dessa forma, a Política de Formação de Professores se constitui em ações do estado voltadas a formação de professores, no Brasil, contempladas pela LDBEN 9.394/96 com o intuito de melhorar a qualidade da educação. A LDBEN 9.394/96 traz em seu bojo uma nova configuração para a formação de professores no Brasil ao determinar a formação mínima para o exercício do magistério em seu Artigo 62 e reestruturar a educação brasileira.

Segundo Romanowski (2010) a década de 1990 foi um marco para a formação de professores no Brasil, tendo em vista que neste período existiu um grande número de professores que não possuía formação docente em nível de graduação. A autora revela o quadro em termos de titulação:

No Brasil há aproximadamente um milhão de professores que não têm essa titulação, sendo então estabelecido o prazo de uma década para que todos passem a ter a formação superior, o que gera um desafio e uma dificuldade para muitos de nós (ROMANOWSKI, 2010, p. 99).

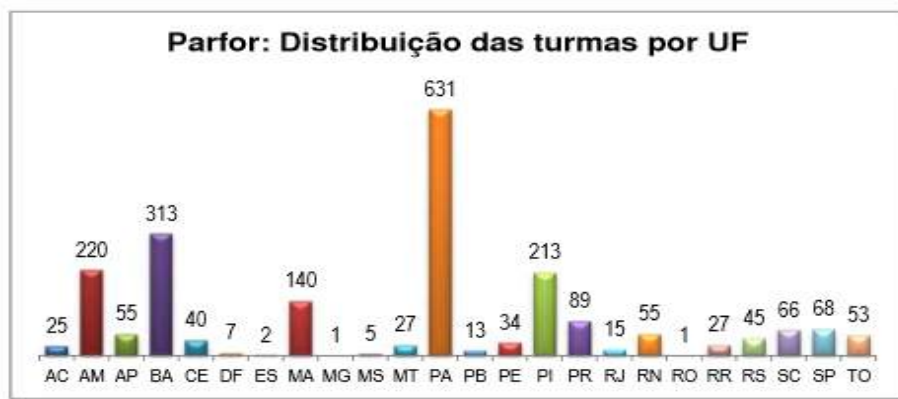
No diploma legal vigente foi estabelecido uma década para que o Brasil atinja o nível desejado, ou seja, o superior na formação de seus professores. Tal situação conduz a reestruturar as licenciaturas e ampliar o número de vagas nos Institutos e Universidades, todavia chegamos ao final da década da educação sem atingir o objetivo proposto.

Na tentativa de dar outra qualidade a formação docente no Brasil, o Governo Federal, no século XXI, tem ofertado vários planos e programas em parceria com diversas universidades brasileiras, dentre eles o PARFOR, que funciona desde 2010, na Região da Transamazônica e Xingu.

De acordo com o Relatório de Gestão 2009 – 2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, órgão da CAPES, o acesso à primeira graduação tem

proporcionado aos professores que não possuem essa formação uma importante conquista e oportunidade de qualificação. A Região Norte é a que possui o maior número de matrículas, ou seja, “A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo PARFOR” (BRASIL, 2014, p. 11).

Gráfico 01: Turmas por Unidade da Federação 2009-2013



Fonte: BRASIL (2014, p. 48).

O gráfico 01 demonstra que o Estado do Pará é a Unidade da Federação com o maior número de turmas ofertadas pelo PARFOR, possuindo 631 turmas, seguido pelo Estado da Bahia com 313 turmas. O Pará dispõe 318 turmas a mais que o segundo estado contemplado com turmas do PARFOR, o que pode apontar o descaso com a política de formação de professores ao longo de décadas e que se pretende corrigir de forma “emergencial”, como destaca Frigotto (2011, p. 243) “a educação nunca foi algo de fundamental importância no Brasil”.

Diante disso, ressaltamos que a formação de professores, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, tem sido insuficiente para suprir a demanda da Educação Básica, fato este evidenciado no gráfico 01, que demonstra ser os estados dessas Regiões os que ofertam maior quantidades de turmas do PARFOR por estarem com o quadro de professores abaixo do previsto na LDBEN 9.394/96 quando, no caso, deveriam possuir formação em nível superior.

As vagas são colocadas à disposição para que os professores possam realizar suas inscrições, porém, cabe aos secretários estaduais e municipais validá-las. Essa validação, ao

que tudo indica, pode se tornar um mecanismo de controle, que nem sempre será favorável ao professor, mas aos interesses daqueles que gerenciam e administram o Sistema de Ensino³²⁸.

Esse plano emergencial surge com a proposta de melhorar os índices de baixa formação, publicados no estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, divulgado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011).

O PARFOR nasce como uma possibilidade para suprir essa necessidade de formação em serviço³²⁹ dos professores brasileiros como aponta o enunciado:

O Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014, p. 31).

O PARFOR foi implantado na Região da Transamazônica e Xingu no ano de 2010, por meio de três instituições públicas de ensino; Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal e Tecnológico do Pará (IFPA), com o objetivo de ofertar cursos de primeira graduação, tendo como meta formar cerca de 330 mil professores no Brasil que exercem a profissão sem formação adequada. Do total de vagas, 52% são ofertadas em cursos presenciais e 48% à distância. Nesta perspectiva, é apresentado como um plano de formação de professores que pode proporcionar a formação desejada para melhoria da qualidade do ensino.

É bom lembrar que o professor não nasce pronto, mas por meio da formação sólida e reflexiva, ele torna-se sujeito de suas ações e de transformações como aponta Freire (1991, p.

328 - Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. (SAVIANI, 2010, p. 28).

329 - O Conceito de Formação em Serviço utilizado nesta pesquisa é o que concebe a formação Inicial e Continuada como processo de reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores em um processo de construção do conhecimento (NÓVOA, 1991, p. 30).

589) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

O PARFOR como um Plano emergencial e de suplência, é implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, Municípios e Distrito Federal e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para formação de professores em serviço. O termo emergencial acaba por reforçar a falta de prioridade à formação de professores no Brasil.

Para entender a formação de professores e a prática docente dos alunos/professores do PARFOR, do município de Altamira e Xingu, abordamos o conceito de prática docente na concepção e indicativos da docência, baseado nos saberes necessários a efetivação desta formação e atuação no cotidiano escolar, na perspectiva de utilização destes saberes para uma prática autônoma e emancipadora.

Na visão de Romanowski (2010, p. 54-55) os saberes docentes são compostos por “saberes da experiência e saberes pedagógicos e específicos”, sendo os da experiência os conhecimentos adquiridos durante a prática do professor e os pedagógicos aqueles que se referem “a didática, da psicologia da educação, da sociologia da educação e das demais ciências da educação”. Saberes esses que o PARFOR tenta desenvolver no Curso em questão.

Observamos que os autores percebem os saberes docentes como uma interação social, adquirida pela experiência (prática docente) e pela formação adquirida na academia, um conjunto de habilidades e competências formadas pela junção das ciências da educação.

Os trabalhos de Tardif apontam as características para analisar e compreender os saberes docentes, dessa forma, ele divide em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, os quais destacamos a seguir para construirmos nossa concepção de saberes docentes (TARDIF, 2014).

Os saberes da formação profissional são formados pelo conjunto de conhecimentos transmitidos aos professores ao longo de sua formação pelas academias (instituições de ensino), ao introduzir neste processo a incorporação destes à prática docente. O autor se reporta sobre tais saberes para afirmar:

Nesta perspectiva, estes conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transforma-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo (TARDIF, 2014, p 37).

Os saberes desta formação estão relacionados à prática docente, que para ser incorporados sejam pela formação inicial ou continuada dos professores, necessitam de aportes científicos que, na maioria das vezes, só é possível adquirir em cursos de formação de professores em nível de graduação.

Quanto aos saberes disciplinares são os saberes sociais que estão agrupados em formas de disciplinas, geralmente organizados no interior dos cursos. O mesmo autor esclarece desta forma:

São saberes que corresponde aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de cursos distintos (TARDIF, 2014, p 38).

Estes saberes emergem das tradições culturais proporcionadas pelos grupos sociais produtores de saberes.

No que concerne aos saberes curriculares são saberes que os professores se apropriam ao longo de sua carreira para melhorar a prática docente e os apresentam em forma de programa curricular escolar: discursos, objetivos, conteúdos e métodos praticados pelos professores no ambiente escolar. No entendimento do autor:

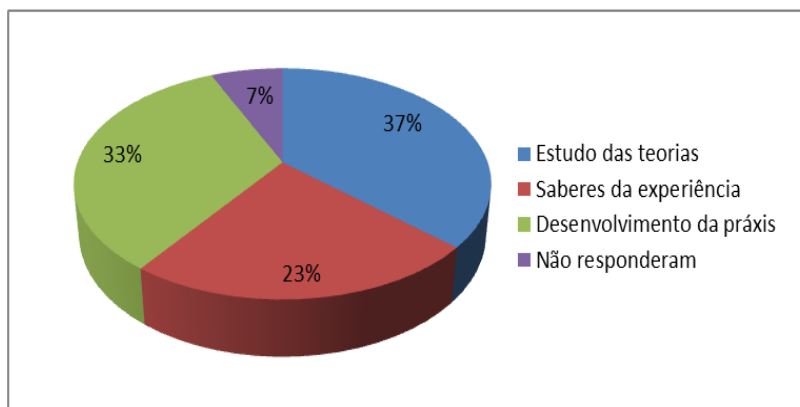
Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2014, p. 38).

Quanto aos saberes experienciais são desenvolvidos ao longo do exercício dos professores e são específicos do cotidiano, “estes saberes brotam da experiência e são por ela validados” nos recorda Tardif (2014, p. 39).

Dentre os saberes docentes que Tardif (2014) e Romanowski (2010) ressaltam, notamos ao sistematizar as informações, quais os aspectos que mais influenciaram na formação dos participantes da pesquisa, durante o Curso oferecido pelo PARFOR.

No gráfico a seguir podemos visualizar que os alunos/professores manifestaram aspectos que exerceram influências na sua formação docente.

Gráfico 02: Aspectos que influenciaram na formação docente durante o curso



Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2015.

No gráfico 02 verificamos que 37% dos alunos/professores destacaram o estudo da teoria como um dos principais aspectos que influenciaram em suas formações e, 33% atribuíram ao desenvolvimento das práxis, uma vez que como professores eles já tinham a prática e, a teoria, por sua vez veio aprimorar o que antes se distanciava de suas atividades cotidianas, deixando-os de vê-las de forma ingênua para encará-la com rigor mais científico na elaboração e execução das tarefas docentes. Para Freire (2002, p. 18) “Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade”.

Dessa forma, essa visão de possível aproximação da teoria à prática como aspecto de influência na formação docente tem sido uma das razões para que muitos professores se tornem capazes de ousar e tornar suas práxis mais dinâmica, diante dos fatos trabalhados no dia a dia.

Ainda nesse gráfico, 23% dos participantes atribuíram aos saberes da experiência como aspectos relevantes em suas formações, pois os conhecimentos por eles proporcionados permitiram ampliar os saberes que já faziam parte de seu repertório e possivelmente repercutem em suas práticas cotidianas. Tal percepção nos faz concordar com Tardif (2014) quando ressalta:

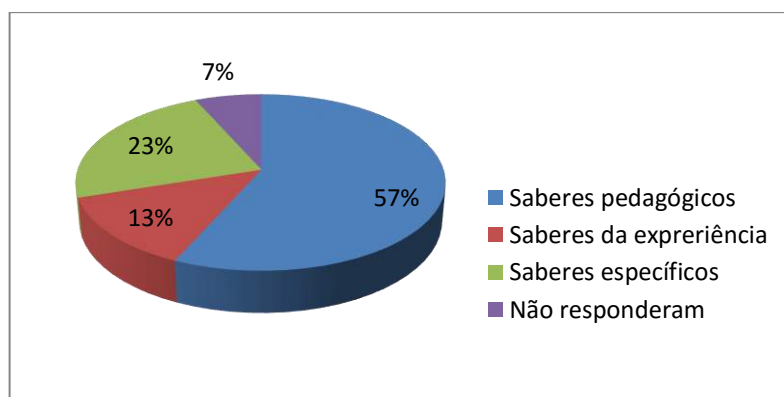
Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suas funções, desenvolvem saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-se (TARDIF 2014, p. 38-39).

Com base nesta citação constatamos que os saberes da experiência são práticos, e brotam da experiência individual ou coletiva quando apreendida em conjunto com os demais professores, neste caso, na vivência com os alunos/professores durante a trajetória acadêmica, como aponta Cunha.

Os saberes aqui discutidos são de grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aula sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva (CUNHA, 2007, p, 38).

Notamos também, que outros 7% se permitiram não dar essa informação.

Gráfico 03: Influências da formação nas práxis



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No gráfico anterior, 57% responderam que a formação recebida no curso de Pedagogia do PARFOR, na UFPA proporcionou influências nos saberes pedagógicos, pois, declaram que o suporte teórico trabalhado no decorrer das aulas os possibilitou conhecer as ciências educacionais que formam os saberes pedagógicos, dos quais fazem parte, dentre outros, o “Conhecimento da didática, da psicologia da educação, da Sociologia da educação” como nos relembra Romanowski (2010, p. 55), ou ainda a mobilização de diversos saberes que outrora são denominados por Tardif (2014) de saberes pedagógicos por refletir acerca da prática educativa em seu sentido amplo.

No entanto, 23% afirmaram serem os saberes específicos os que mais influenciaram em suas práxis em termos de saberes necessários a sua docência, por tratarem de “saberes constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram

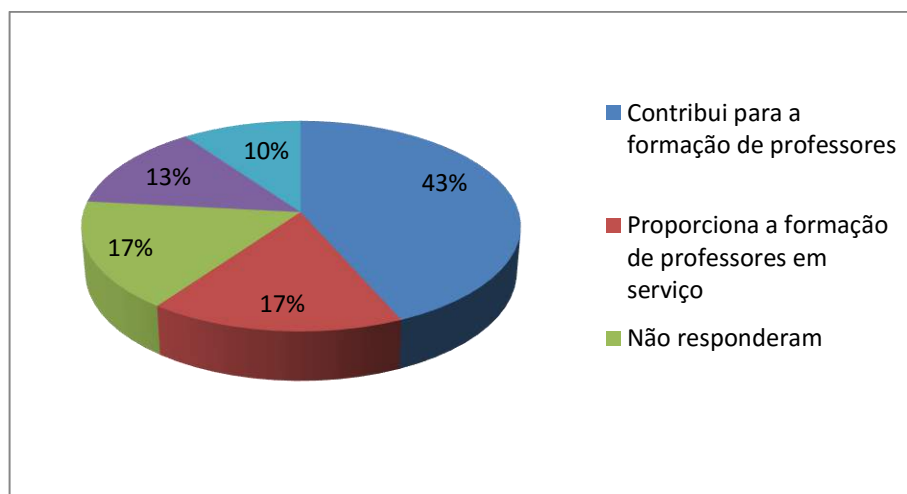
suas aulas”, conforme enfatiza Romanowski (2010, p. 133), uma vez que, os conhecimentos adquiridos durante o curso proporcionaram-lhes mais domínio de conteúdo e mais segurança em seu trabalho docente, ao passo que, para esses saberes, Tardif (2014) denominou de saberes experienciais, que brotam da experiência e por ela são validados

Percebemos que por meio da reflexão em conjunto entre os alunos/professores é possível confrontar saberes experienciais com a finalidade de compartilhar saberes/conhecimentos adquiridos na prática em discurso teórico, capaz de orientar respostas a problemas existentes no contexto educacional, influenciando assim, a práxis docente.

Outros 13% afirmaram que os saberes da experiência são fatores que influenciaram em suas práxis, visto serem eles conhecimentos resultantes da prática constituída durante o trabalho docente, aqueles, “[...] que não atingem o estatuto pelo tempo e quantidade, e sim pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, pela discussão coletiva” segundo pontua Romanowski (2010, p. 133), daí serem válidas as reflexões coletivas das teorias oportunizadas na vivência do curso de formação, como os oferecidos, por exemplo, no PARFOR. Contudo, somente 7% deixaram de responder a proposição. Os saberes aqui tratados compõem os saberes docentes formados por “saberes da experiência, saberes pedagógicos e específicos” como categoriza Romanowski (2010, p. 54).

Quanto aos pontos positivos da política de formação de professores os alunos/professores possuem a seguinte percepção:

Gráfico 04: Pontos positivos quanto a política de Formação de Professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Quanto aos pontos positivos apontados pelos alunos/professores temos a destacar como fator relevante quanto à política de formação docente implantada na cidade de Altamira, o seguinte: 43% consideram que o PARFOR contribui com a formação referenciada, haja vista o acesso ser simplificado, enquanto no sistema regular o acesso depende de aprovação em vestibular ou por meio de nota do ENEM o que amplia a concorrência por uma vaga, haja vista as mesmas não serem suficientes para atender a demanda oriunda do ensino médio, bem como, dos professores que já estão atuando em sala de aula com a formação em nível médio magistério.

No entanto, 17% informam que a política de formação de professores proporciona a formação em serviço. 13% relatam que ela eleva o número de professores formados em nível superior e 10% elegem a opção “melhora a qualidade da educação” como fator relevante.

A esse respeito, ou seja, no tocante a qualidade, Azzi (2008) corrobora com esta constatação, ao afirmar que a formação de professores para a escola básica se constitui como fator primordial na melhoria da qualidade da escola pública e na manifestação dos alunos/professores observamos que a preocupação com a qualidade da educação foi a que obteve menor destaque, acreditamos que tal aspecto precisa ser melhor trabalhado no curso, visto que é importante a qualificação docente, mas precisa estar atrelada a melhoria do ensino e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico dos alunos.

O MEC destaca como um dos objetivos do PARFOR:

[...] uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional

exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014, P 12).

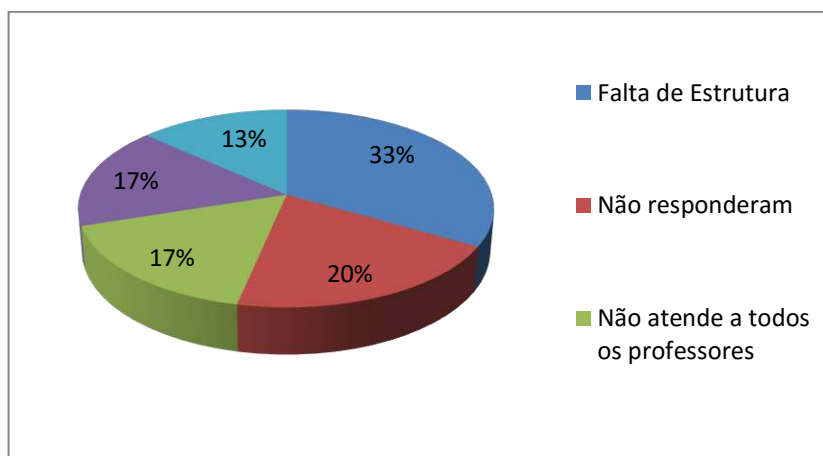
Nesse sentido, a política de formação de professores tem sido anunciada pelos órgãos oficiais como um importante passo para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem como nos mostra o excerto abaixo:

A preocupação com excelência considera que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade deve-se ao fato de a Capes considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país (BRASIL, 2014, p. 09).

Dessa forma, a proposta de política de formação busca a articulação em um sistema que possa contribuir com a excelência para essa formação, sem deixar de lado a proposta de universalizar o processo de ensino aprendizagem, fator este implementado pelo PARFOR na cidade de Altamira e apontada pelos alunos/professores como positivo, conforme constado no gráfico em análise. Todavia 17% optaram por não responderem a questão, talvez um dos fatores que justifiquem ser elevado esse índice pode estar ligado ao número de professores contratados, na maioria das vezes, por indicação política, que por sua condição, omitiram-se em opinar sobre tal questão por estarem ligados e comprometidos com o político ou agente deste que o indicou para um contrato temporário na educação pública.

Cabe enfatizar que apesar de serem constatados, avanços na política de formação de professores em Altamira, como no caso de oferta de programa de formação de professores de tal envergadura, mas ainda existem pontos negativos como se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 05: Pontos negativos quanto a política de Formação de Professores do PARFOR em Altamira



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Em relação aos pontos negativos à política de formação de professores na cidade de Altamira, 33% responderam falta de estrutura o que revela uma estrutura física frágil como apontam os participantes da pesquisa, 20% não apontaram pontos negativos, porém 17% atribuíram à inacessibilidade aos programas, 17% referem que o programa não atende a todos os professores que necessitam de formação e 13% relatam que o regime de colaboração entre os entes federados não funciona a contento.

Diante do exposto, conferimos que apesar de um dos objetivos da Política Nacional de Educação buscar “Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB” (BRASIL, 2014, p. 33), constatamos que esse objetivo da referida Política atende aos professores de forma insuficiente e é pouco acessível a todos que pretendem cursar o PARFOR.

A falta de formação docente algumas vezes é atribuída, pelos gestores da educação, aos próprios professores, seja pela falta de um curso superior e de motivação em buscar uma formação continuada, o que poderia melhorar a qualidade do ensino, contribuindo assim, para o sucesso escolar dos alunos. No dizer de Romanowski (2010, p. 184) “atribuir a nós professores a culpa pelo fracasso escolar significa isentar às mantenedoras e os sistemas educacionais dos compromissos sociais e políticos com a causa da educação”. Por isso concordamos com a afirmativa da autora, visto que essa responsabilidade se evidencia só a partir dos Governos de 2003 a 2015 (Lula e Dilma) que houve a preocupação do Governo Federal com o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente nos Estado do Norte e Nordeste do Brasil, como demonstrado no Gráfico 01 e analisado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Podemos concluir, ainda que de maneira provisória que os estudos sobre formação de professores ganham destaque na década 1990, e urgência no seu desenvolvimento no século XXI, com as mudanças na legislação brasileira no tocante as políticas de formação docente com a busca por propostas de melhoria da qualidade de educação e aplicação de práticas docentes inovadoras.

A política educacional brasileira tem avançado lentamente, mas não podemos negar os avanços de Planos de Formação de Professores como no caso do PARFOR que ofertou até 2013, duas mil, cento e quarenta e cinco turmas de Licenciaturas em nível de Graduação em todo o Brasil, com destaque para o número de turmas no Norte, contemplando a Região de Altamira e Xingu.

Os alunos/professores destacam a política de formação de professores como ponto positivo e consideram que o PARFOR contribui com a formação, no entanto, alguns dos sujeitos afirmam que tal plano proporciona a melhoria na qualidade da educação. Todavia, destacam que apesar de avanços ainda persistem pontos negativos, como a falta de estrutura, inacessibilidade aos programas, não atende a todos os professores que necessitam da 1ª Licenciatura.

Contudo, destacamos que o curso de Pedagogia da UFPA ofertado pelo PARFOR, no Campus Universitário de Altamira, proporciona melhorias nas práxis dos professores e ajuda na construção dos saberes necessários à docência, como aponta os participantes da pesquisa. Neste sentido, estudar a formação de professores e seus saberes reconstruídos durante a formação é importante para o desenvolvimento do ensino e sucesso dos alunos. As reflexões ora apresentadas são “sementes que brotam” com a pesquisa que se encontra ainda em construção.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo – SP: Paz e Terra, 2006.
- ARENDET, Hannah. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany – 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: **autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In Pimenta Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo – SP: Vozes, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **MEC: Brasília, 1996**.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970. Acesso em 14 de setembro de 2011.

_____. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**.

Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2014.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar v.1 n.2 jul/dez. 2007. Disponível em <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>. Acesso em julho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011, p. 235-254.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. Curitiba: Ibpx, 2010.

SAVIANE, Derneval. **Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação, 2010**. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf . acesso em 11 de abril de 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Maria Josefa de Souza Távora³³⁰
majosefa@terra.com.br
UEPA

Arlete Marinho Gonçalves³³¹
arletmarinho@gmail.com
UFPA
Agencia financiadora: FAPESPA

RESUMO: O artigo se propõe a apreender o projeto político-pedagógico concebido nas Representações Sociais dos gestores e professores da escola pública. O estudo tem como teoria a fundamentação das representações sociais proposta por Moscovici e seus seguidores. A pesquisa empírica realizou-se na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. Os critérios de escolha das escolas estudadas foram existir o Conselho Escolar e discutir o projeto político-pedagógico há, no mínimo, cinco anos. A amostra foi composta de 8 sujeitos, assim distribuídos: 4 dirigentes, 4 professores. Na abordagem dos sujeitos foram utilizadas a associação livre de palavras. A análise foi realizada por meio das frequências de evocações com as mais frequentes e mais importantes para os sujeitos. A partir das representações sociais dos pesquisados, o projeto político-pedagógico foi entendido e concebido na relação com a construção da autonomia da escola, além do seu papel de relações democráticas dentro desse espaço. As palavras planejamento e participação se fizeram presentes nas duas categorias estudadas. O currículo foi o debate que fortaleceu a materialização do PPP dentro da escola por meio das evocações dos docentes, que se deu em consonância com a formação de cada professor.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Representações Sociais; Gestores Escolares; Professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em escolas públicas de ensino de Belém-PA. Teve como objetivo apreender o projeto político-pedagógico (PPP) concebida nas Representações Sociais dos gestores e professores da escola pública. O PPP ganha destaque e materialidade nas escolas por meio dos Conselhos escolares, por isso a importância deste estudo em se apropriar das apreensões de sujeitos participantes de conselhos.

Por meio da Teoria das representações sociais, buscamos apreender como o PPP é entendido, e como se conecta com a autonomia da escola e seu papel diante das relações

³³⁰ Pós-Doutora em Mídias Educacionais pela PUC/RIO. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora Associada ao Grupo de Pesquisa Currículo e Tecnologia Educacional (GPCURTE).

³³¹ Doutoranda em Educação pela UFPA. Professora Assistente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Participante do Grupo de Pesquisa Currículo e Tecnologia Educacional (GPCURTE). Líder do Grupo de Pesquisa GEPEE/UFPA.

democráticas que envolvem o cotidiano escolar. A pesquisa se fundamentou na ideia de que o PPP é um instrumento que norteia a política de descentralização da gestão escolar e seus efeitos na democratização no chão da escola.

Segundo Marques (2003) a discussão sobre a descentralização da gestão educacional é significativa pelo governo federal, tendo em vista os novos padrões de regulação estatal. A autora ainda reforça que essa adoção dos pressupostos neoliberais pelo poder central traz em sua base a exigência de um novo padrão que provoca intervenção estatal, que se explicita no chamado “Estado Mínimo”.

No final do Século XIX e início do século XX, surgia uma estrutura de Estado que objetivava atender às necessidades do período. Essa estrutura foi denominada de “Estado de Bem Estar Social” que tinha como objetivo construir uma política social, na qual o Estado era o responsável para atender as demandas da população, sendo assim, passa a regular os serviços, assim como fornece à sociedade essas ações, como justificativa de garantir melhor qualidade de vida.

No Brasil, em que o Estado de Bem-Estar sequer foi implantado de fato, a ineficiência e o gigantismo da máquina estatal são apresentados como justificativa às reformas que vêm sendo colocadas em curso. Para Dowbor (1997), o Estado prega a necessidade da modernidade e eficiência em face das exigências mundiais que se apresentam, tais como as atividades ligadas à educação, saúde e assistência social.

No que diz respeito à área da educação, fatores ligados à descentralização, a democratização da gestão escolar e a autonomia da escola aparecem tendo a mesma significação, tanto em documentos oficiais como nos debates que trata sobre o assunto. Para Marques (2003), os instrumentos de construção de uma escola pública democrática, segundo esses documentos, são os projetos político-pedagógicos e os Conselhos Escolares.

Estes são apresentados como instância de decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo e expressivo na construção de seu projeto político-pedagógico, desde a sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática.

Dentre os segmentos tem papel expressivo a organização do PPP pelo diretor da escola e a participação dos professores, com a responsabilidade do cumprimento curricular vinculado ao PPP. O documento resultante dos segmentos se concretiza no dia-a-dia da escola e nos conteúdos selecionados pelos docentes na sua prática escolar.

Nesse sentido, a questão – problema central deste estudo se fundamentou na pergunta: quais as representações sociais elaboradas pelos dirigentes e professores da escola pública participantes de conselhos escolares de Belém acerca do Projeto político-pedagógico?

1 A metodologia

Foram pesquisadas três escolas da rede municipal de ensino de Belém-PA. A escolha desse município se deu pelo avanço nos debates relacionados ao Projeto político-pedagógico e ainda, por ter tido o projeto Escola Cabana como referencia na região Norte que se diferenciou de muitos municípios.

Os critérios de escolha das escolas estudadas foram existir o Conselho Escolar e discutir o projeto político-pedagógico de forma coletiva. A rede municipal no período da coleta dos dados se encontravam no processo inicial do projeto político-pedagógico. Todas as escolas selecionadas contavam com Conselhos Escolares atuantes, composto por todas as representações, assim a considerar: Direção, representantes de pais, funcionários, alunos, docentes.

Os participantes da pesquisa foram docentes e diretores que estavam há pelo menos 5 anos na escola, portanto, conhecedores da realidade escolar e sua comunidade. Além disso, que estivessem participando das etapas da elaboração e formação do construto do PPP junto à comunidade representada e experiência na participação de conselhos escolares.

Entendemos que conhecer o funcionamento do Conselho Escolar é essencial para ter olhar mais macro sobre o que se quer da escola além de perceber a importância de ações coletivas. Um dos objetivos dos conselheiros para poderem atuar com a qualidade necessária nos processos decisórios é a melhoria das relações de poder, e ainda a contribuição decisiva na criação de um novo cotidiano nos espaços escolares, no qual a instituição e as características da comunidade se identifiquem no enfrentamento dos problemas sociais que se apresentam.

Dentre os seguimentos, a pesquisa focalizou para duas representações neste estudo que tem papel primordial no processo: o diretor e os professores. O primeiro por ter o papel de organizar os debates coletivos para a consolidação do PPP. O segundo, por obter o movimento do PPP no interior da escola por meio do currículo. Nesse sentido, a amostra foi composta de 8 sujeitos assim distribuídos: 4 diretores e 4 professores(as).

Na abordagem dos sujeitos foi realizada a associação livre, quando se pedia a cada entrevistado que escrevesse as palavras que lhe vinham à mente com a “palavra” chave indutora denominada de “projeto político-pedagógico”. Com esta técnica, visou-se à atualização dos elementos implícitos ou latentes da representação em virtude de seu caráter pouco controlado (ABRIC, 1992). Na análise, as unidades de significação apresentadas foram agrupadas por meio da maior frequência e importância.

Os resultados obtidos dessa técnica tentou-se perceber os sentidos hierarquizados nas representações dos segmentos diretores e professores, sem desprezar, contudo, suas contradições e os sentidos não recorrentes verificados. Verificamos também o papel desse projeto na democratização da gestão escolar e seu processo de autonomia. A partir das representações sociais dos conselheiros (diretores e professores) foram percebidas ainda por meio da associação livre a relação entre desses dois segmentos na organização e no pensamento comum em prol de uma escola que assim, se deseja ser participativa.

2 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, iniciada por Moscovici em 1961 e, depois difundida por outros pesquisadores como Abric (2000), Jodelet (2001), se consolidou a leitura de entender determinado objeto pesquisado por meio das subjetividades dos sujeitos. Segundo Moscovici (2003), são conjuntos de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano.

De acordo com Gonçalves (2010) essa teoria surge na área educacional como possibilidade de atingir objetivos que investigam como funcionam os sistemas que utilizamos para classificar e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, assim como os impactos de determinado fenômeno em relação a indivíduos ou grupos sociais. Dessa forma, as representações sociais constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo e nas políticas educacionais que se implementam no cotidiano escolar, como é o caso do construto e ação do Projeto Político Pedagógico da escola pública.

A TRS a cada ano se expande e, com ela, também aumenta a possibilidade de se pensar variados objetos de áreas também diversas. A característica fundamental da TRS é a interdisciplinaridade, portanto, apesar de se sustentar no campo maior que é a psicologia

social, possibilita ainda ser entrelaçadas com outras teorias, abordagens e áreas de conhecimento.

3 A democratização da gestão escolar e o papel dos conselheiros

Para Marques (2003) a questão da democratização da gestão escolar e educacional, vem sendo discutida, nos últimos anos, pelos que se posicionam em perspectiva oposta ao modelo adotado pelo poder central. Essa situação pode focalizar que a descentralização traz a possibilidade do estabelecimento de diferentes relações no interior da escola, da discussão coletiva sobre a função social para esse grupo, e também da participação dos diferentes segmentos da escola, o que significa que as decisões passam a ser alargadas com a comunidade representativa.

No neoliberalismo, o entendimento acerca da descentralização como a divisão de tarefas e decisões no espaço local da escola, se faz sob rígida fiscalização e também de controle. Nesse sentido, o governo transfere a responsabilidade às escolas para que possam dar conta da educação de qualidade. Para Marques (2003) caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, vista de “cima para baixo”, não havendo, de fato, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar.

Para a autora essa participação se dá de forma controlada e uma autonomia realizada de forma operacional. Entendemos, neste estudo, que a política educacional é fruto da ação humana, ganhando materialidade no cotidiano escolar, podendo tomar sentido diferente do proposto pelos fazedores de política. Para Barroso (1998) a autonomia será abordada como conquista dos seres humanos que compõem o coletivo da escola. Sendo assim, a escola não é autônoma como deveria ser, é na verdade uma autonomia relacionada à construção dos sujeitos que a compõe.

Nessa direção, a autonomia só acontece quando os sujeitos aceitam esse desafio a conjunta por meio das ações e decisões do coletivo da escola, representada pelos chamados conselhos escolares. O Conselho Escolar apresenta características importantes para o desenvolvimento deste debate, pois proporciona pensar nas atitudes vivenciadas e de experiências pelos diferentes grupos dos segmentos escolares. Nesse sentido, pensar nessa categoria escolar, reforça utilizar a teoria das representações sociais que permitem traçar apreensões do todo social, presentes nos anseios e aspirações de determinado objeto, resultante das relações sociais.

O Projeto político-pedagógico é um dos instrumentos que caracteriza essa autonomia destacada no interior da escola, pois requer a participação de todos os segmentos para pensar

um norte para as ações educacionais. De acordo com Gonçalves (2010) O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento deflagrado como proposta do poder público e de debates dos educadores que visam direcionar a resolução de situações-problemas que a escola enfrenta em seu cotidiano.

Ao ser instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 o PPP se torna a concretização da gestão democrática das escolas públicas que direciona e organiza o trabalho pedagógico e a construção identitária da escola enquanto espaço político e social, e que, ressalta em especial, a participação dos docentes no processo dessa implementação, conforme descritos nos artigos 13, inciso I e II e 14, inciso I. (GONÇALVES, 2010)

4 As representações Sociais dos dirigentes e professores da Escola sobre o Projeto político pedagógico

Ao término da Técnica de associação livre de palavras, os dirigentes e professores puderam eleger as palavras mais importantes acerca do projeto político-pedagógico. Desta feita, fizemos a comparação entre as palavras mais importantes, e as mais repetidas nas evocações dos sujeitos.

Organizado essa etapa, foi possível chegarmos às representações sociais dos dirigentes e professores da escola pública de Belém, participantes de conselhos escolares, acerca do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, fizemos a opção de tratar das representações sociais por categoria, iniciando pelas representações dos dirigentes e logo após dos professores.

Representações sociais dos Dirigentes sobre o PPP

Os diretores das escolas estudadas trazem representações sociais sobre o projeto político-pedagógico, como um instrumento de planejamento do cotidiano escolar, sendo o PPP compreendido como aquele que *organiza a escola*. Para Gonçalves (2010) o PPP ao ser instituído pela Lei 9394/96 regulamenta além do princípio de gestão democrática das escolas públicas também o direcionamento da organização do trabalho da escola enquanto espaço político e social e conta, inicialmente pelo apoio dos dirigentes escolares para transformar o instrumento em algo coletivo.

Nessa direção, as representações sociais dos diretores acerca desse instrumento relaciona-se ao papel de que o PPP é o norte da escola, além de apresentar ser de suma

importância para que cada passo da organização seja feita no intuito de entender os caminhos traçados de cada ação pedagógica decidia pelos segmentos da escola.

Outro destaque na associação livre foi a palavra *participação*. Essa palavra é fundamental no que diz respeito a concretização da ideia “político” trazida no projeto pedagógico. Entende-se que os diretores compreendem a importância da participação dos segmentos da escola para o cumprimento de sua função social por meio das propostas advindas dos vários setores que compõe a Instituição educacional. De acordo com pesquisas de Marques (2003):

o aspecto participativo na elaboração dos projetos das escolas parece ser o grande avanço que eles representam. Se, até então, tínhamos planejamentos elaborados pela direção ou, no máximo, pela equipe técnica, agora essa realidade parece estar sendo alterada.

Nessa direção, vimos que a participação dos professores e demais segmentos se tornaram nessas escolas estudadas de suma importância para a construção do PPP. Segundo os depoimentos, a Rede Municipal de Ensino de Belém põe em prática as diretrizes de sua política educacional porque conseguiu trazer a comunidade escolar como um todo à participação na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas.

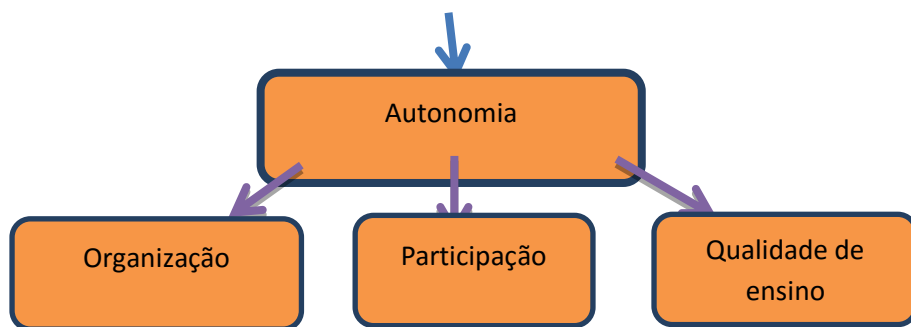
A participação dos segmentos se torna a principal característica de uma escola que se diz ser autônoma. Nesse sentido, os dirigentes escolares entendem que a participação de todos no PPP representa a consolidação dessa ideia de autonomia. Paro (1997) ressalta que a participação envolve a partilha de poder na definição dos rumos da escola.

Gather Turler (2001) também afirma que a participação docente é essencial, para a partilha e ainda, execução das propostas evidenciadas nos planos, projetos, proposta curricular que fazem parte do construto do PPP. Nessa via, o papel dos dirigentes na construção do PPP de forma coletiva, ou melhor, participativa, os leva a garantir o objetivo da autonomia da escola.

Por ultimo, os dirigentes trazem como palavra chave a *qualidade de ensino*. O PPP nas representações sociais dos professores permite que ela seja o instrumento que organiza, que permite a participação coletiva e que por fim proporciona a qualidade de ensino. Nesse sentido, organizamos o seguinte esquema das representações dos dirigentes, vejamos:

Esquema 1 : Representações sociais de dirigentes das escolas públicas sobre o PPP.





Fonte: A autora, 2016

A qualidade de ensino é um dos mais importantes no processo final de um projeto que tem como pressuposto a participação coletiva advindo de uma gestão democrática. Esse processo acontece, por entendermos que todas as ações pensadas pelo coletivo são resultantes da definição, do tipo de escola, a missão, a visão, os princípios e a filosofia que a escola pretende defender. Nesse sentido, esse conjunto de determinantes afunila o desengavetar o PPP como instrumento vivo, quando concretizado no currículo e nas ações escolares. Se isso é cumprido, como resultado terá a qualidade de ensino.

Representações sociais dos professores sobre o PPP

Na associação livre, os sentidos do projeto político-pedagógico foram apresentados nas palavras: *planejamento, participação e currículo*.

O planejamento se tornou presente tanto nas evocações dos dirigentes como dos professores, o que significa afirmar que ambos compreendem a importância do PPP como instrumento que projeta e que programa ações para a melhor organização da escola. Essa é uma das razões primordiais para a existência do Projeto Político-pedagógico nos debates escolares e como documento norteador.

De acordo com Barroso (1998) as ações que visam construções políticas no interior da escola, permitem que a autonomia seja alcançada, pois o planejamento participativo de uma instituição advém da base consolidada das interações sociais dos sujeitos representados e, que, objetivam a melhoria da escola.

Para Marques (2003), mesmo que os professores se baseiem em construções participativas e autônomas no interior das escolas, muitas ações e o próprio currículo é

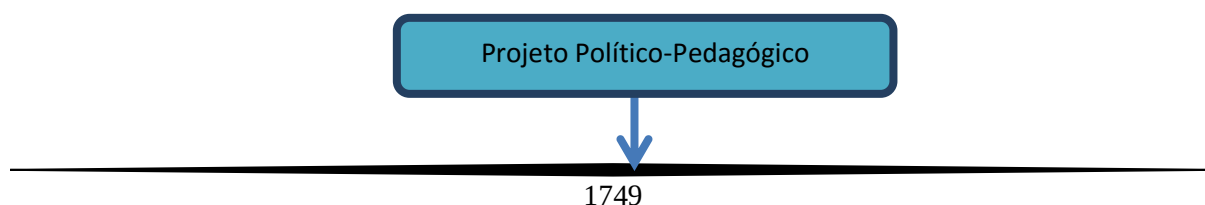
engessado pelas determinações da Secretaria de Educação. No entanto, o PPP dá abertura para as possibilidades da escola, encontrar caminhos para resolver seus problemas coletivamente; e assim atingir suas metas.

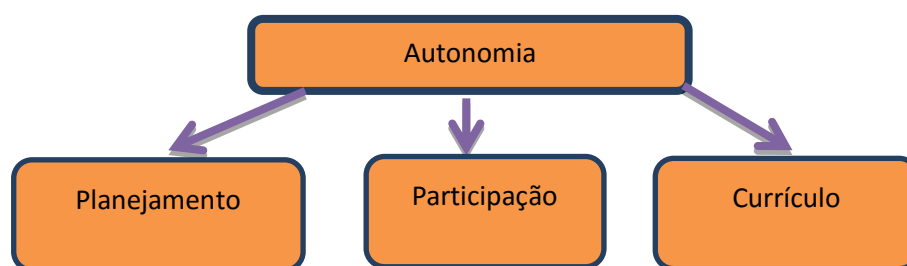
O currículo, por sua vez, é um dos eixos principais no debate do PPP, pela categoria dos professores. Isso se dá, por entendermos que o PPP se faz, e se concretiza no *currículo*. As abordagens, as finalidades e princípios definidos no modelo de escola que se quer, no final se define na sala de aula com a escolha dos conteúdos. De acordo com Tardif e Lessard (2008) o momento do ensino é fundamental para explicar e revelar a revolução histórica e apreensão de crítica do que queremos formar nas pessoas.

O papel do currículo também é pensado por Silva (1999) como espaço de poder, ou seja, de luta por hegemonia em torno de projetos de escolarização, onde estão situados e em movimento as antinomias imposição/resistência e domínio/ oposição. Dessa forma, a escolha ou seleção do currículo desejado por meio do PPP reforça que, as representações sociais acerca desse instrumento se articulam com o verdadeiro sentido do significado do papel do PPP na escola pela ótica dos docentes.

Pensar o PPP é pensar um modelo de escola, o que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? E quais currículos selecionar? Seja para a sala de aula, seja para ações escolares. A decisão final cabe aos segmentos da escola representada pelos seus pares, para então, pensar a escola que se quer, para os que dela fazem uso – Os alunos e a comunidade.

Esquema 1 : Representações sociais dos professores das escolas públicas sobre o PPP.





Fonte: A autora, 2016

Para Gonçalves (2010) o professor se torna um eterno *pesquisador* na educação e nos processos de ensino-aprendizagem, assim como, consiste em estar constantemente em formação continuada. Essas funções norteiam metodologicamente o currículo, ligadas diretamente à identidade, à função social, à comunidade escolar, à *organização* curricular e à própria avaliação do PPP.

Sendo assim, o currículo é uma construção social do conhecimento, que proporciona a transformação dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana e as formas de assimilação, produção e transmissão dialética desses conhecimentos que direcionam o saber. Dessa forma, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar e que também é expresso na construção, execução e avaliação do PPP (VEIGA, 2007).

A autora ainda argumenta, que:

Desenvolver no educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p.268).

Assim sendo, o PPP se enquadra como função social de suma importância na construção do cidadão por meio do currículo, absorvido pelas práticas docentes no ato de transmitir o conhecimento, isto é, pelo currículo.

Considerações finais

O estudo das representações sociais dos membros do Conselho Escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, representados pelos dirigentes e professores neste estudo permitiu-nos perceber que há vinculação entre democratização da gestão e autonomia da escola.

O projeto político-pedagógico constitui-se um instrumento de planejamento das ações da escola por meio da construção das propostas de cada uma. Infelizmente, nas representações sociais dos docentes e diretores não foi possível detectar as referências relacionadas a visão filosófica que esse instrumento se apresenta na escola que dariam a feição da escola, ancorado no planejamento macro.

O projeto, porém, indica um grande avanço quando se destaca que a elaboração foi realizada de forma participativa. Nesse sentido, afirmamos que existe nas entrelinhas o papel “político” por considerar por parte do diretor da escola a organização e o convite às categorias para participar da construção do PPP. Assim, a elaboração do projeto político-pedagógico passa a ser um espaço de aprendizagem democrática e de autonomia consensual. A elaboração do PPP pelas escolas também se revela como um espaço de fortalecimento dos Conselhos escolares nas decisões do tipo de escola que se quer e sonha para a comunidade representada.

Outro dado importante é o papel do PPP nas decisões coletivas dos professores do currículo a ser ensinado nas escolas. Os professores tem consciência que esse instrumento norteia a escolha da filosofia e os princípios a ser adotados na sala de aula. O currículo dessa forma materializa o PPP dentro da escola.

Dessa forma, podemos concluir que o projeto político-pedagógico vem contribuindo na construção da autonomia nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, uma vez que leva a comunidade escolar a participar de seu planejamento e da organização, além de promover a formação dos professores. O projeto possibilita, assim, a participação coletiva calcado na autonomia como prática democrática no cotidiano escolar por meio dos conselhos escolares.

Não podemos negar que muito ainda precisa ser feito para que as escolas se tornem realmente autônomas e com identidade própria, mas o PPP pode ser o elo nas escolas para o início dessa consolidação, por ter como objetivo a ação da coletividade para pensar a escola que queremos. Elas precisam apenas se concretizar e se materializar no dia a dia as instituições escolares que se dizem democráticas.

REFERENCIAS

ABRIC, J.C. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1992.

AZEVEDO, Janete M. Lins et al. **A qualidade do ensino e a política educacional no Nordeste**, Mestrado em Educação da UFPE, Recife, 1999 (relatório de pesquisa).

BRASIL, **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DOWBOR, L. Reordenamento do poder e políticas neoliberais. In: GADELHA, R.M.A.F. (Org.). **Globalização, metropolização e políticas neoliberais**. São Paulo: EDUC, 1997.

GATHER THURLER, Mônica (trad. Jeni Wolf). **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Representações sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto Político Pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

MARQUES, Luciana R. O **projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

NEVES, C.M.C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1996.
PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARÁ. Prefeitura Municipal de Belém. **Plano Municipal de Educação (1997/2000)**. Belém, ago. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, 156 p.

SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de Professor**: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, I.P.; RESENDE, L.M.G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.) **Projeto Político Pedagógico da escola:** Uma construção possível. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico:** Uma relação regulatória ou emancipatória. (caderno CEDES/Centro de estudos educação. V. 23/n.61- dezembro de 2003.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Degiane da Silva Farias
degi20ane@hotmail.com
UFPA³³²

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves
jdvasconcelosneves@gmail.com
UFPA³³³

RESUMO: O presente trabalho pretende fazer uma discussão acerca das representações sociais de ser professor na contemporaneidade. O mesmo tem como objetivo problematizar a partir de determinados grupos de docentes, oriundos de contextos diferenciados (escola pública e escola particular) de que forma se dá a construção identitária desses sujeitos no contexto de seus grupos de pertencimento. A pesquisa foi feita com professores da rede pública estadual e da rede privada de Belém do Pará que atuam nos anos finais do ensino fundamental. A base teórica apoia-se em autores como Moscovici (2003) e Jodelet (2001) que discutem a teoria das Representações Sociais. E ainda, Nóvoa (1995) e Arroyo (2000) que trazem no bojo das suas discussões a forma como vem se delineando a identidade docente ao longo dos tempos. Dessa feita, a pesquisa mostrou que, a reconstrução identitária docente passa por vários desafios, dentre os quais se destaca as tensões da sala de aula, marcadas pela precarização do viver dos educandos, assim, ampliam as dificuldades do trabalho pedagógico, constituidores de sentidos e significados de uma nova cultura escolar, na qual o professor sente a perda da referência do seu fazer.

Palavras-chave: Representações sociais; identidade docente; ser professor.

Teia Introdutória

É inegável que a produção do conhecimento científico ganha espessura intelectual e representatividade social quando tratado no campo das ciências sociais a partir das problemáticas que pulsam em um dado contexto, particularmente, no campo da educação. Esses contextos nos permitem aproximação e compreensão de determinados fenômenos, julgados provocadores da nossa capacidade de compreender a condição humano, suas vinculações, contradições e possibilidades de superações e intervenções, como é o caso da identidade docente.

Ser professor, dizer-se professor passa por dimensões da pessoalidade, do exercício da profissão, pela historicidade vivida pelos sujeitos na sua individualidade e pelos seus

³³² Mestra em Linguagens e Saberes da Amazônia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Doutoranda em Educação PPGED/UFPA.

³³³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará.

grupos de pertencimento. Nesses termos, dependendo das coletividades que atravessam a constituição desse profissional, sua identidade docente, terá marcas que o localizam dentro de um certo subgrupo constituídos de particularidades.

No campo das Representações Sociais, o grupo é um termo representativo, o ponto de partida para se pensar a apreensão e análise do objeto ou fenômeno (JODELET, 2001). Nesses termos, nossa ação de problematizar determinados grupos de professores, oriundos de contextos diferenciados (escola pública e escola particular) é o que dá a tônica para nos movimentarmos em torno das (re)construções identitária docentes a partir da Representações Sociais desses sujeitos que constituem grupo de pertencimento amalgamado pela condição de ser professor.

O grupo eleito para colaborar como sujeitos na pesquisa, da qual apresentamos um recorte³³⁴ em formato de artigo, é constituído de professores da rede pública estadual e da rede privada de Belém do Pará que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, foram eleitas 06 Escolas Municipais do Ensino Fundamental de 6ª a 9ª série e 06 Escolas Particulares do Ensino Fundamental de 6ª a 9ª série, onde foram selecionados 30 Professores entre 05 a 10 anos de exercício de profissão, distribuídos da seguinte forma: 03 professores em cada escola municipal e 02 professores em cada escola particular.

Como técnica de coleta de dados foi utilizado um formulário com perguntas fechadas voltados para aprender informações em relação ao perfil sócio demográfico dos sujeitos, bem como a aplicação de um roteiro de entrevista associado à técnica de associação livre de palavras.

Assim, o *corpus* de análise dos dados foi constituído a partir das entrevistas na qual foram organizadas com os docentes sujeitos deste estudo, a associação livre de palavras, sobre a identidade docente. A temática aqui apresentada serviu de referência para a constituição de redes temáticas interpretativas que deram base para apreender os referenciais da pesquisa traçados pelos objetivos.

Mediante aos dados produzidos na pesquisa de campo, apresentamos os seguintes resultados:

³³⁴ Embora a produção aqui apresentada permeie a temática da identidades docente, ela representa uma das dimensões discutidas em uma pesquisa mais ampla denominada “PERMANECER OU NÃO NA DOCÊNCIA: uma análise psicossocial sobre a permanência na profissão de professores e suas implicações no tipo de suas permanências na perspectiva de seus trabalhos e dos desafios da contemporaneidade”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representação Social e Educação, vinculado à Universidade Federal do Pará, liderado pela Prof. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

1 – A identidade docente como temática de reflexão teórica

A sociedade contemporânea é marcada por uma infinidade de transformações e revoluções que atingem todos os âmbitos da vida dos indivíduos. As mudanças perpassam as instâncias econômicas, sociais, culturais, políticas e também educacionais. Isso gera problemas, desconforto, mas também soluções. E nesse processo surgem questionamentos e problematizações acerca do papel das instituições e dos atores sociais, vão se criando imagens e estereótipos acerca dos sujeitos que precisam constantemente ser problematizados para que se percebam os equívocos e as contradições existentes nessas formulações.

Nesse sentido, sobre o papel da Escola e consequentemente do professor, ambos sempre foram forjados a partir de concepções de mundo e de sociedade e obedecendo a formatos pré-estabelecidos. Nóvoa (1995) aponta o século XVIII como um período chave para a definição dos papéis desse profissional, sempre atentando para as questões históricas que interferem nessas construções, chama esse movimento de secularização e estatização do ensino. Esse mesmo autor, ao traçar um caminho histórico percorrido por essa profissão ajuda no entendimento das percepções existentes hoje. Pois, como ressalta Arroyo (2000, p, 20) “somos a imagem que foi construída sobre o ofício do mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história”.

Na perspectiva de Nóvoa, a profissão de professor tem o início da sua história ligada ao papel secundário exercido por religiosos e leigos que se dedicavam a ensinar a números pequenos de pessoas, mas que mais tarde tornaram-se grandiosas congregações docentes que nos séculos XVII e XVIII foram responsáveis por construir um conjunto de normas e valores para a profissão. Cabe destacar que a maioria dessas normas e valores carregava consigo os preceitos religiosos dessas congregações. É nesse período que a ideia de docência como vocação se solidifica e, embora mais tarde essas formulações se modifiquem, passando-se a falar em docência como profissão, esse é um discurso que ainda hoje está impregnado no imaginário de muitos profissionais e da sociedade de forma geral que tendem a exigir desses sujeitos posturas que estão para além de suas reais funções.

O século XVIII traz para o campo educacional várias mudanças, o modelo de educação do antigo regime³³⁵ não consegue dar conta das novas demandas sociais que se

³³⁵ Antigo Regime - Em língua francesa *Ancien Régime*, refere-se originalmente ao sistema político e social aristocrático estabelecido na França a partir do final da Idade Média. Trata-se principalmente de um regime centralizado e absolutista, em que o poder era concentrado nas mãos do rei.

desenrolam nesse novo período, se outrora a profissão de professor era tida como uma função secundária, agora, grupos de profissionais passavam a dedicar-se integralmente a esse trabalho. Sob a tutela do estado, esses indivíduos tinham que obedecer a um novo corpus de regras, técnicas, disciplinas e valores que se constituíram, sobretudo para atender as exigências sociais que se configuravam. Para ser professor nesse tempo e espaço, era necessário obter uma licença, o Estado começa a traçar um perfil para o profissional docente. As exigências passavam por questões de idade, habilitação, comportamento moral e outros, ou seja, os papéis vão sendo definidos e as identidades vão sendo criadas, sempre a partir de uma visão exógena. Nóvoa (1995) destaca que, sendo a Escola vista, nesse período, como um instrumento de estratificação social, o professor, por sua vez, passa a ser o profissional por excelência que irá desenvolver o trabalho que dará conta de atender a essas demandas. O que parece pesar sobre o professor uma responsabilidade demasiadamente grande.

O século XIX é marcado por uma acentuada procura pelos processos de escolarização, à escola cabia o papel de procurar desenvolver processos educativos que ajudassem no desenvolvimento técnico e intelectual dos indivíduos. Esses e outros discursos veiculados na sociedade da época é que dão conta de justificar a ideia de ascensão social pela educação, o ser com instrução era tido como superior aos demais. Isso tudo acabou gerando novamente uma espécie de sobrecarga para a função de ser professor, pois cabia a ele formar esses novos indivíduos que ascenderiam socialmente. Se todas as mazelas históricas poderiam ser resolvidas pela Escola era do professor o papel de fazê-la.

De posse desses discursos, os professores passaram a reivindicar uma maior valorização em torno do seu trabalho e fazer diário, várias eram suas argumentações: o fato de que exerciam um trabalho especializado e específico e que, portanto não poderia ser feito por qualquer indivíduo da sociedade, e mais importante, a relevância social de sua função. Para Nóvoa (1995), isso demonstra que a identidade do ser professor foi construída em dois sentidos, o de desenvolver técnicas e normas pedagógicas e também de reproduzir valores de uma determinada sociedade. Segundo esse mesmo autor, isso está na gênese dessa profissão.

O século XX traz como uma das suas grandes marca o demasiado poder simbólico adquirido pela figura do professor, seja por sua capacidade associativa, seja pela onda de progresso que rondava a sociedade da época, onde escola e professor seriam os principais responsáveis por esse movimento. Nas palavras de Nóvoa (1995), esse é um período de

grande reconhecimento do papel do professor, ou seja, a época de glória do modelo escolar pode ser encarada também como o modelo de ouro da profissão docente.

Já no final do século XX e início do XXI, a profissão docente começa a passar por uma espécie de declínio, essa nova realidade tem a ver com a relativa perda de prestígio sofrida pela figura do professor nos seus espaços de trabalho. Tanto a opinião pública como os próprios docentes assistiram esse fazer ser fortemente desvalorizado, inclusive frente a outras profissões que exigiam a mesma formação acadêmica. Esse movimento acabou influenciando a sociedade de modo geral, sendo que muitos pais e até mesmos os professores passaram a desencorajar seus filhos a adentrar nessa área, realidade que se estende até os dias atuais.

Os fatores que justificam a crise em torno da profissão docente são muitos, dentre eles pode-se destacar: a massificação do ensino, a interferência dos meios de comunicação de massa, baixos salários, perda da autoridade, o elevado número de docentes nas escolas, a baixa formação de muitos deles, dentre outros. Os anos 60 e 70 marcam muito bem essas mudanças, pois, especialmente os países industrializados iniciaram um processo de combate ao analfabetismo, de incentivo a democratização do ensino e consequentemente do alargamento da escolaridade obrigatória. Isso acabou gerando uma espécie de “massificação do ensino” onde um elevado número de alunos e professores adentraram os espaços formais de saber. Nesse sentido, é importante destacar que, a ideia de obrigatoriedade preconizada nesse momento histórico fez com que a escola passasse da condição de uma instituição de direito, de formação pessoal e interpessoal para um dever, criando incertezas e desmotivação que se traduziam em atitudes por parte dos discentes que muitas vezes dificultavam as ações dos professores.

Em entrevista à Revista Pátio (2003, p.25), Nóvoa explicita que os professores estiveram e sempre estarão no cerne de grandes discursos, isso tem fomentado severas críticas a esse profissional, muitas delas injustas. Todavia, na contra mão disso, assegura que ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios. Dessa forma, cabe notar que as modificações histórico-sociais ocorridas forcem a escola a ter novas posturas e movimentos que deem conta de sujeitos que estejam aptos a atuarem nessa nova sociedade. Assim, a cada momento da história são vislumbrados novos parâmetros de ação para “a escola, instituição social, pólo do binômio interativo escola-sociedade” (ALARCÃO, 2001, p.13).

Partindo dessa breve explanação sobre como foi se delineando o papel do professor na sociedade é importante um destaque seja feito, o fato que este foi construído a partir de tensões e contradições onde muitas vezes os diversos atores desse processo - igreja, estado, associações- estiverem muitos mais envolvidos e preocupados com seus interesses pessoais do que com a construção de uma unidade docente que estivesse à serviço dessa nova categoria de profissionais que se formava. Assim, tendo em vista essa percepção, qualquer análise que não leve em consideração essas nuances incorrerá no erro de uma visão superficial e até certo ponto linear do que papel do professor.

Diante disso, é perceptível que existem grandes discussões em torno do papel e da identidade do ser professor na contemporaneidade. A sociedade, a escola e os próprios profissionais indagam-se constantemente sobre suas funções. As visões giram em torno de imagens depreciativas, de auto afirmação, de desconhecimento mas também do reconhecimento da importância do seu papel. Assim, esta pesquisa se propôs a perceber a partir dos professores e por eles mesmo, Como se formula as representações sociais dos docentes das series iniciais do ensino fundamental da rede de ensino municipal de Belém sobre o ser professor na contemporaneidade? Quais os sentidos e significados que ancoram a sua permanência no trabalho docente como professor neste nível de ensino? Quais as percepções que estes professores possuem sobre a valorização do professor?

2 – Sobre a (re) construção identitária: o que dizem os professores

Estamos em crise de identidade profissional ou como nos diz Arroyo (2011) vivenciamos um momento de conformação de novas identidades? Para o autor é preciso considerar que vivenciamos um tempo em que o professor é constantemente desafiado a mudar sua prática e seu trabalho.

Os depoimentos dos professores da educação básica, nos mostram que as tensões da identidade profissional que ocorrem no chão da escola da educação básica em Belém, se configuram antes de tudo pela percepção dos professores da necessidade de se construir outras racionalidades de práticas e trabalho docente que anunciam uma nova conformação da identidade desse profissional entre as certezas e o rompimento.

Classificar como anuncio de conformação significa dizer que no cenário em que se encontram os professores, os conflitos se estabelecem na perda dos parâmetros identitários que levam a construção de incertezas diante de um novo caminho que precisa ser construído.

No caso dos professores do ensino fundamental das séries finais de Belém-Pa as unidades de sentidos extraídas de seus discursos sobre **o papel do professor antes**, revelam temáticas de análise de que a certeza do seu lugar no trabalho docente se constitui a partir de referentes únicos, ou seja, um professor que tinha um papel claro de facilitador da aprendizagem do conteúdo, sem outras atividades que o desvirtuassem dessa função nos tempos de aula, argumentos, que ancoram a representação da facilidade do papel de ser professor em tempos atrás, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1: Das certezas do papel do professor

UNIDADE DE SENTIDO	TEMÁTICA DE ANÁLISE
Antes	• Facilitador da aprendizagem
	• Era fácil ser professor
	• Tinha respeito

FONTE: Pesquisa realizada em 2014.

Diante dessas destas temáticas de análise, podemos dizer que ao considerar fácil o papel de professor em tempo atrás, os professores do ensino fundamental das series finais do Município de Belém, atribuem esse sentido, em oposição ao que hoje esse papel passou a representar. Tal argumentação encontra-se ancorada na ideia de que algumas mudanças sociais e culturais têm produzido um distanciamento entre o que tradicionalmente construiu como sua tarefa primordial na escola – trabalhos disciplinares na escola, frequentemente conceituais, abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores.

Isto significa dizer que os professores passaram a perceber, no tempo presente, o desafio do trabalho docente de assumir demandas de outras ordens, além do conhecimento da área do conhecimento em que foi formado. A exemplo da gestão de conflitos e do atendimento de tarefas advindas de inovações curriculares diante das revoluções tecnológicas e científicas de um mundo globalizado. Desafios estes marcados por problemas políticos e econômicos que produzem uma nova configuração de alunos e que por sua vez requer um olhar diferenciado que incorpore os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares, uma forma mais enriquecedora de ser docente-educador, de ir construindo, conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas.

Como argumenta Hagemeyer (2004) os problemas político-econômicos aliados à vertiginosa evolução científica e tecnológica, refletem em "mudanças nas formas de ser e

viver dos homens em todos os níveis, desconcertando a quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes" (p. 68).

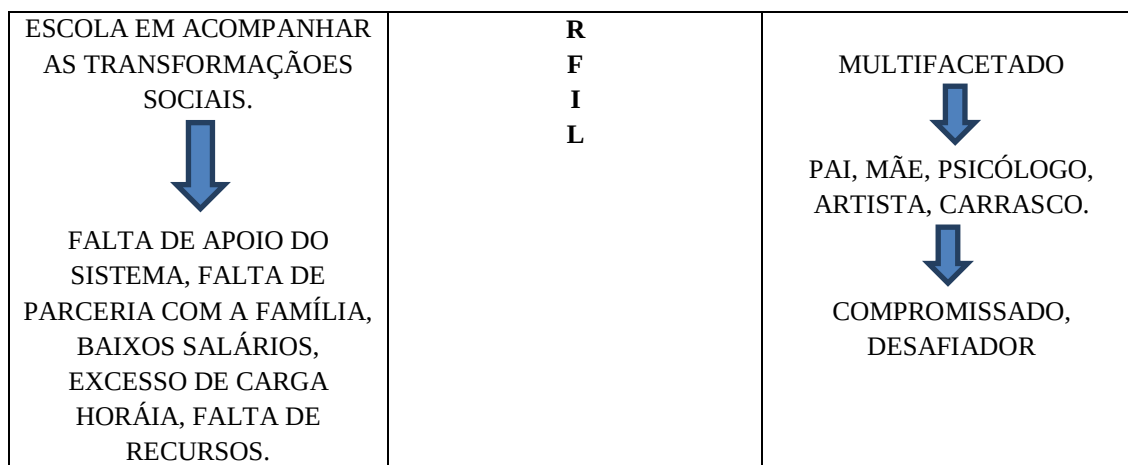
Desta forma é preciso analisar, que essa representação que ser professor hoje é “mais difícil” anuncia a necessidade de mudança vivenciada pelos professores das séries finais do ensino fundamental no município de Belém, refletem, como afirmam Pérez e Gómez (1998), um processo mais complexo de mudanças nos padrões de socialização e dos papéis da escola e dos professores na sociedade atual provocada pelas transformações do século XX.

Hobsbawn (1995), ao analisar as principais transformações do século XX, defende a tese que a mesma tem gerado uma insegurança traumática. No campo da educação podemos dizer que as políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio das competências e nas avaliações por resultados, aliada ao fato de que as condições de trabalho não melhoram as tentativas dos professores em ampliar a própria função docente, de incorporarem novos papéis que os educandos demandam nas salas de aula.

Assim, a tensão reflexo desses discursos tem provocado na escola o cenário que ancora a representação contraditória entre o fácil e o difícil do trabalho docente, na medida em que sujeitos (professores e escola) perdem suas convenções de ideias a respeito do trabalho docente, levando-os a apresentarem este quadro de descontentamento e incerteza (SANCHO GIL; HERNÁNDEZ, 2004), na medida em que são desafiados a reelaborarem seus papéis sociais e pedagógicos sem as condições materiais adequadas para fazê-las.

Quadro 2 – Do rompimento das certezas

SOCIEDADE: VIOLÊNCIA, BULLYNG, TECNOLÓGICA, DESESTRUTURAÇÃO FAMILIAR.	N O V O P E	ALUNO: ANTENADO, VIOLENTO, INFRATOR, SEM APOIO FAMILIAR.
ESCOLA  (IN) CAPACIDADE DA		PROFESSOR  INDEFINIÇÕES DO PAPEL: 



FONTE: Pesquisa realizada em 2014.

Neste processo histórico e cultural que tem provocado a ressignificação da cultura escolar, o estudo nos permitiu aprender que as principais mudanças narradas pelos professores que impactam em seu trabalho docente se constituem por: a) uma sociedade marcada pela violência, por avanços tecnológicos e pela desestruturação familiar; na contraposição de uma b) escola incapaz de acompanhar as transformações sociais e pela falta de parceria com a família, pelos baixos salários, excessos de carga horaria e falta de recursos.

Para Manuel Castells (2001) são os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas, reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da “nova pedagogia” (2001, p. 278).

Neste cenário gerador de incertezas, no qual o professor é colocado ao centro na perspectiva da construção de uma nova pedagogia, em convívio com os alunos - antenado, infrator e sem apoio familiar), passa a duvidar da visão sagrada, das ciências e tecnologias que são obrigados a ensinar uma vez que estas condições não oportunizam a ampliação da identidade profissional. Como nos diz Arroyo (2011, p.29)

Quando as verdades científicas das disciplinas e dos currículos não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossa identidade profissional entra em crise.

Há nos discursos dos professores pesquisados o sentido que revelam a sua representação de que escola atual, com seus novos sujeitos estão requerendo outros papeis para além do ensino da disciplina e do conteúdo de área, entretanto, as condições de trabalho não melhoram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando esses novos papeis que os educando estão demandando na sala de aula são limitados e pontuais, freados pela

retomada das condições de professor de hora/aula e para obtenção de bons resultados nas avaliações nacionais.

Entretanto esse processo, rígido e de controle do trabalho docente na educação básica, de uma forma geral, negam a autonomia, necessária para a construção da nova pedagogia requerida. Isso significa dizer que diante da impossibilidade da autonomia, tem-se construído nos últimos anos representações sociais sobre o trabalho docente que inferiorizam os profissionais da educação básica, ancorado em discursos da desqualificação e ou de uma má formação profissional, conferindo-lhes status inferiorizados em relação a outros níveis de ensino. Como reflete Arroyo (2011 p.45)

A função dos conselhos, de inspetores e dos regimentos, ou das diretrizes e normas será obrigar os docentes a respeitarem cargas horárias, hierarquias, sequenciações, linearidade. A autonomia reconhecida pelo pesquisador docente da educação superior contrasta com a rigidez e os controles que negam qualquer autonomia e autoria aos docentes pesquisadores da educação básica. Destes professores se espera que cultuem o conhecimento curricular como sagrado e indiscutível. Podemos ver nesse culto um mecanismo de controle das autorias docentes?

Nesta perspectiva é que podemos dizer que a cultura dos ritos sagrados que não podem ser quebrados, se transformam em mecanismo de controle dos próprios docentes, mantendo a marca histórica em nosso sistema de instrução-educação-ensino do controle de seus profissionais.

Como nos diz Arroyo (2011) vivenciamos em uma época de refinados controles. Na qual a política nacional de avaliação faz parte da ressacralização conservadora de conteúdos, reconduzidos a competência e habilidades mensuráveis, condicionantes dos progressos da nação dos alunos, pressionando os professores avaliando suas competências e posturas profissionais seu compromisso vinculando sua remuneração aos resultados dos alunos nas provas, ou ainda, pela sua frequência, sua assiduidade, sua organização e por seus relatórios.

Como analisa Arroyo (2011 p.26) aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana.

3 – IN/CONCLUSÕES: Caminhos da (re)construção identitária docente no município de Belém-Pará

A discussão em torno da reconstrução identitária docente passa por vários desafios, dentre os quais destacamos as tensões da sala de aula, marcadas pela precarização do viver dos educandos, ampliam a precarização do trabalho docente, constituidores de sentidos e significados de uma nova cultura escolar, na qual o professor sente a perda da referência do trabalho docente, ancorando, desta forma, o rompimento das certezas do trabalho docente, conforme apresentamos nas unidades de sentidos abaixo.

Neste cenário os professores são responsabilizados pela baixa qualidade de rendimento dos seus alunos, pelo baixo índice alcançado no IDEB, no ranking das provas de competências e resultados. A identidade dos professores passa a ser ponto de julgamento inclusive pelos próprios professores que agora precisa ocupar outros papéis dando um caráter multifacetado marcado por outros saberes: a) pai, mãe, artista, carrasco, psicólogo (unidades de sentidos descritas pelos professores entrevistados) que caracterizam-se como saberes, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, etc.”.

Entretanto, é preciso considerar que essa visão multifacetada que passa a caracterizar a identidade docente, carregam sentidos de preconceitos históricos, julgamentos negativos que nomeiam os alunos da escola pública básica como atrasados, com problemas de aprendizagens, violentos. Representações sociais negativas de quem são os sujeitos alunos da escola básica pública.

Desta forma, não há como negar que vivenciamos um momento histórico de transição no qual de um lado possuímos um dos sistemas mais regulados e normatizados que tem limitado as iniciativas docentes, levando-os para a visão fechada do conhecimento curricular. Por outro lado, a vida, a justiça e a dignidades negadas com que convivem os professores lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais. E é neste último cenário, que o rompimento das certezas que muitos educandos se configuram em processos que (re)inventam de forma ousada e criativa o próprio campo do trabalho docente colocando o trabalho docente no campo do “compromisso desafiador”

Um processo que exige dos professores pensarem, darem conta de uma educação totalizante do aluno. Isto os desafia a um aprendizado que nem sempre se aprende nos cursos de formação, ou seja, os desafia ao compromisso de serem educador.

3 – Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, F.C. (1997). A (in)satisfação dos professores - Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In A. Nóvoa (Org.), **Viver e construir a profissão docente** (pp.81-115). Porto: Porto Editora.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **The internet galaxy**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DENZIN, Norman K. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), **Profissão do Professor**. Porto Portugal Ed. Porto, 1995.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007.
- HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.
- HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle *et al.* **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 27, ago./out. 2003. p. 25 – 28. Entrevista.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

SANCHO GIL, J.; HERNÁNDEZ, F. La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 9-39, jan./abr. 2004.

UM ESTUDO ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS DA CRECHE

Tuany Sarmento da Silva ³³⁶
tuany.sarmiento2015@gmail.com
UEPA

RESUMO: O trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que analisou os aspectos da formação inicial e continuada de professoras da creche de uma Unidade de Educação Infantil (UEI) do Município de Belém, Estado do Pará. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram adotadas como técnicas de investigação a observação direta e aplicação de questionário. Os resultados permitiram inferir a existência de avanços na Política de formação de professores da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC - Belém), apontando melhorias na qualificação das professoras, fator que influencia positivamente na questão do cuidar e educar. O estudo revelou o reconhecimento, por parte das professoras, sobre a importância da formação continuada docente, bem como permitiu constatar que a UEI seguia uma Política de formação continuada periódica para as professoras, orientada pela SEMEC - Belém. Apesar dos avanços, a creche ainda é um segmento da educação básica carente de investimentos, tanto do ponto de vista dos profissionais, quanto das estruturas físicas, merecendo maior atenção das Políticas Públicas e de pesquisas científicas nesse campo de investigação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Formação de Professores. Formação Inicial. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Esse estudo teve como objetivo analisar a formação inicial e continuada de professoras da creche que trabalhavam em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Belém, e que atuavam com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos. A motivação para escolha da temática deu-se pela carência de pesquisas científicas voltadas para o cotidiano das creches no âmbito brasileiro e amazônico.

Historicamente, as creches caracterizam-se como um segmento predominantemente assistencialista, muitas vezes precário, tanto em seus aspectos estruturais, quanto pedagógicos, principalmente quando direcionados para as crianças economicamente carentes. Contudo, a história educacional brasileira tem indicado alterações, perspectivas e modelos diferenciados de creche, sobretudo no século XXI, pois a sociedade passou a requisitar mais pessoas para o mundo do trabalho, e a educação foi elevada a um bem fundamental para ascensão social. Esses fatores contribuíram para o aumento da demanda das classes populares na busca de vagas para seus filhos pequenos em escolas públicas. Desse modo, educadores e

³³⁶ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Bolsista CAPES/FAPESPA.

pais iniciaram um movimento direcionado à Educação Infantil, e no seu conjunto as creches, para que avançassem de uma condição de educação assistencialista, para uma concepção educacional mais abrangente, de forma a preparar as crianças para uma socialização mais ampla e para o ingresso futuro no processo de escolarização (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Assim, o contexto contemporâneo passou a exigir a profissionalização dos professores da Educação Infantil, incluindo também os docentes das creches. Nos cursos de Pedagogia, contudo, ainda persistem dúvidas sobre metodologias e especificidades didáticas necessárias ao professor que atuará em creche, principalmente envolvendo o binômio cuidar e educar. O fato pode ser atribuído as lacunas presentes na etapa da formação inicial do professor, visto que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não proporcionam, de modo suficiente, fundamentação teórico-prática para dotar o profissional de habilidades e competências para o exercício docente na creche (GATTI; BARRETO, 2009). Como consequência, é recorrente que o professor que trabalha com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, não tenha clareza sobre as teorias pedagógicas e desconheça procedimentos metodológicos adequados para essa faixa etária, conseqüentemente, dedicando-se, muito mais ao ato de cuidar do que atividades ligadas ao educar.

Este cenário, que envolve a formação de professores da Educação Infantil, principalmente no segmento creche, motivou o estudo sobre a formação inicial e continuada de professoras que trabalhavam com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, devido a carência de pesquisas voltadas para a realidade da formação de professores da creche no Estado do Pará. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada no contexto da Rede Municipal de Belém, pois era a Rede de Ensino que possuía o maior quantitativo³³⁷ de professores que atuavam na Educação Infantil, comparada aos outros Municípios do Estado do Pará (BRASIL, 2012).

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em 2013 e tratou-se de um estudo específico de uma instituição que fazia parte do universo de 7 (sete)³³⁸ Unidades de Educação Infantil da

³³⁷ Segundo os dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Rede Municipal de Belém possuía 430 (quatrocentos e trinta) professores da Educação Infantil no ano de 2012.

³³⁸ De acordo com a Diretoria de Educação de Belém (DIED/SEMEC), a Rede Municipal de Educação possuía, no ano de 2013, 35 UEIs, sendo que dessas apenas 7 trabalhavam com o segmento creche: UEI Pratinha, UEI Erê, UEI Maracajá, UEI Wilson Bahia, UEI Jaime Teixeira, UEI Cremação e UEI 1º de Dezembro. O projeto inicial traçado para esta pesquisa pretendia realizar um estudo mais amplo que incidiria nessas 7 UEIs da

Rede Municipal de Belém que ofertavam o segmento creche, ou seja, crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos. O local da pesquisa foi a Unidade de Educação Infantil Maracajá, localizada na Ilha de Mosqueiro, Distrito do Município de Belém- PA.

Os principais sujeitos da pesquisa foram às professoras das turmas da creche, que trabalhavam no berçário I e II, e maternal I. Para a produção das informações foram utilizados aplicação de questionário às docentes e observação direta de momentos da formação das professoras. O foco principal foi a formação inicial das professoras e como ocorria a formação continuada das mesmas.

Na revisão teórica foram utilizadas as obras de Gomes (2009), Oliveira (2011), Kishimoto (2002), entre outros, e em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

A partir dessa contextualização, a formação de professores da creche mostrou-se relevante, pois o papel desses profissionais envolve promover nas crianças o desenvolvimento de suas capacidades de natureza global e afetiva (BRASIL, 1998). Para atingir tal feito, é necessário que esses profissionais obtenham uma formação específica e consistente, capaz de realizar junto às crianças um atendimento competente e de qualidade.

Desse modo, na introdução, propõe-se uma breve apresentação da temática central. O primeiro tópico aborda uma discussão a respeito da formação inicial e continuada de professores que atuam em creches, com base, principalmente na LDB (BRASIL, 1996) e no RCNEI (BRASIL, 1998). O segundo tópico apresenta algumas informações sobre o local da pesquisa. O terceiro descreve o percurso metodológico perpassado na pesquisa de campo, tendo como base principal a análise dos dados produzidos junto aos sujeitos principais desse estudo. Por fim, nas breves considerações, serão registradas algumas conclusões referentes à formação de professores frente ao desafiante trabalho de cuidar e educar crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

A Formação de professores da creche: dilemas e avanços

SEMEC – Belém, entretanto, os entraves burocráticos referentes à permissão para realizar o trabalho de campo retardaram o processo e, assim, optou-se por realizar um estudo de caso na UEI Maracajá.

A temática da formação de professores da creche está diretamente relacionada com o surgimento dessa instituição na sociedade brasileira. De acordo com Kramer (1995), o surgimento das creches no Brasil ocorreu no início do século XIX, motivado pelo processo de industrialização e urbanização do País. Foram criadas com o objetivo de atender os filhos (as) das operárias industriais e também de mulheres oriundas das classes populares que trabalhavam como empregadas domésticas.

O principal objetivo dessas instituições era “guardar as crianças”, tendo como preocupação o cuidado, a higiene e a alimentação, enquanto as mães estavam ausentes. A concepção que orientava o cuidado com a criança estava centrada na capacitação de “criadeiras” ou na “maternagem”, ou seja, da mulher ser boa mãe e a mais apta para o atendimento nas creches. De acordo com Louro (1997), a maternidade é o destino primordial das mulheres e o trabalho executado nas creches, por ser principalmente realizado pelo gênero feminino, passou a ser visto também como uma forma extensiva da maternidade. Nessa perspectiva, o modelo materno familiar de cuidar da criança pequena passou a ser adotado nas creches de cunho assistencialistas, que por sua vez, não exigiam formação profissional adequada para ingresso e permanência nessas instituições.

Um fator que colaborou para o avanço da educação de crianças foi assegurado na Constituição Federal de 1988, na qual reconheceu a criança como sujeito de direitos e que necessita de uma educação de qualidade desde o seu nascimento. É na Constituição Federal de 1988, Art.208, Inciso IV, que aparece pela primeira vez a expressão Educação Infantil³³⁹ envolvendo as instituições creche e pré-escola, vinculadas aos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a creche, que trabalha com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, deixou de ter um caráter assistencial e de ser um espaço de “guarda”, para ser caracterizada como uma instituição educativa, necessitando de profissionais com formação específica, de acordo com a Legislação.

Atualmente, a Política de formação inicial e continuada de professores da creche é apoiada por Legislações, Resoluções e Pareceres que deram uma nova configuração para a formação docente, principalmente com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconheceu a necessidade de qualificação profissional para

³³⁹ Segundo os artigos 29 e 30 da LDB (1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada em creches, para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, [2013](#)).

os docentes que atuam na educação básica e, conseqüentemente, para a Educação Infantil. Assim, segundo a LDB (BRASIL, 1996, Art. 62), a formação inicial dos professores deve ocorrer

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

De acordo com Gomes (2009), entende-se por formação inicial os saberes profissionais que servem como requisitos básicos para o exercício da profissão. No caso dos profissionais que atuam em creches, essa formação ocorre com a habilitação para o magistério superior, no curso de Pedagogia, sendo admitida como formação mínima a ofertada em nível médio (BRASIL, 1996).

Há críticas e debates com relação à formação inicial de professores da creche, pois para Kishimoto (1999) e Brzezinski (2002), o profissional quando ingressa diretamente do seu curso médio, sem passar pela universidade, não se beneficia da diversidade de saberes construídos no nível superior, desvalorizando, dessa forma, a boa qualificação dos professores.

Apesar da defesa da habilitação de professores da creche ocorrer por nível superior, especificamente no curso de Pedagogia, a formação de professores para a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos apresenta lacunas, pois de acordo com o relatório de avaliação sobre a Política de Educação Infantil no Brasil, há professores com formação de nível superior sem experiência com crianças de 3 (três) anos para baixo, ou conhecimentos sobre as suas necessidades educacionais e de desenvolvimento (BRASIL, 2009). Isso pode ser justificado pela dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores da creche.

De acordo com Kishimoto (2002), nos cursos de formação de professores pouco tempo é disponibilizado para a prática pedagógica. Para esta autora, o plano curricular no curso de Pedagogia é fragmentado por disciplinas, não havendo uma compreensão do saber e fazer pedagógico. Nessa perspectiva, é evidente a necessidade de uma formação abrangente para esses profissionais, de forma a possibilitar o resgate dos conhecimentos acumulados em suas formações iniciais e atualizações constantes já no seu exercício profissional, pois, segundo os Referenciais para a Formação de professores, “[...] além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada” (BRASIL, 2002, p. 27).

Já a formação continuada é um processo que proporciona ao profissional construir saberes em sua própria atuação docente, por meio da reflexão sobre a sua prática (GUIMARÃES, 2004). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), cabem as diferentes redes de ensino a tarefa de investir na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, sejam das creches ou das pré-escolas.

O RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com as crianças para toda a faixa da Educação Infantil. De acordo com esse documento, o trabalho com crianças pequenas exige uma formação ampla do professor que deve tornar-se um aprendiz, “refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve” (BRASIL, 1998, p. 41).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é um documento que norteia o trabalho realizado com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar. Atualmente, o cuidar e o educar são dois eixos articulados e complementares presentes no trabalho com as crianças das creches, como aponta o RCNEI:

Educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O educar, portanto, está intimamente ligado aos conhecimentos que envolvem aspectos emocionais, corporais, afetivos e cognitivos para a formação integral das crianças. Já para cuidar, “é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado” (BRASIL, 1998, p. 25). Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), é necessário que as atitudes voltadas para o cuidado de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das mesmas. Por isso a necessidade de um profissional qualificado e conhecedor dessas áreas.

A partir do que foi explanado, cresce a reflexão sobre a formação de professores da creche, que possuem como tarefa educar e cuidar de crianças entre 0 (zero) a 3 (três) anos.

Nesse sentido, é relevante a consciência de uma formação adequada e de qualidade para esses profissionais que atuam nessa instituição de ensino.

Local do estudo

O local de investigação foi a Unidade de Educação Infantil Maracajá, localizada na Ilha de Mosqueiro, Distrito do Município de Belém-PA, a 70 km de distância da capital (BELÉM, 2013). Em 2013, a UEI Maracajá completou 28 anos de fundação, sendo a unidade mais antiga de Mosqueiro, e a única que ofertava turmas de berçários com crianças na faixa etária de 6 (seis) meses à 1 (um) ano de idade.

A UEI funcionava em tempo integral, nos horários de 07h30min da manhã, até as 17h30min da tarde. A unidade ofertava 7 (sete) turmas que estavam divididas no segmento creche (berçário I, berçário II e maternal I) e na pré-escola nas turmas do maternal II (A e B) e jardim I (A e B). Eram ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o segmento creche, sendo 10 (dez) no berçário I, 15 (quinze) no berçário II e 25 (vinte e cinco) no maternal I. Nas turmas da pré-escola eram 25 (vinte e cinco) crianças por turma, totalizando 150 (cento e cinquenta) crianças que frequentavam as turmas da creche e pré-escola na UEI Maracajá. Na turma de berçário I, encontravam-se crianças na faixa etária de 0 (zero) a 1(um) ano, berçário II de 1 (um) a 2 (dois) anos e no maternal I crianças de 2 (dois) a 3(três) anos.

O quadro profissional da UEI Maracajá era composto de 24 (vinte e quatro) professoras, 1 (um) corpo técnico e 40 (quarenta) operacionais. Nas turmas da creche trabalhavam 12 (doze) professoras, sendo que em cada turma ficavam duas professoras pela parte da manhã, e outras duas no turno da tarde, ou seja, apesar da UEI ser em tempo integral, as professoras trabalhavam apenas um turno. A maioria dessas professoras residia em Belém (capital) e foram aprovadas no concurso público³⁴⁰ realizado no ano de 2012, ofertado pela SEMEC.

A formação inicial e continuada sobre as concepções das professoras da creche

A produção das informações foi realizada por meio de aplicação de questionário as 12 (doze) professoras das turmas da creche, havendo questões de identificação dos perfis das profissionais, além de perguntas sobre as concepções das professoras acerca de seus processos de formação inicial e continuada.

³⁴⁰ Edital Retificado e Consolidado n.º 02/2011, de 29 de dezembro de 2011.

Os resultados apontaram que, referente ao perfil docente, todos eram do gênero feminino, mostrando o quanto ainda é forte a presença da mulher na atuação de cuidar e educar crianças nas creches. Com relação à idade, 5 (cinco) dessas professoras encontravam-se na faixa etária de 24 (vinte e quatro) a 30 (trinta) anos, 2 (duas) entre 31 (trinta e um) e 37 (trinta e sete) anos, 3 (três) de 38 (trinta e oito) a 43 (quarenta e três) anos, 1 (uma) na faixa etária de 44 (quarenta e quatro) a 50 (cinquenta) anos e 1(uma) na faixa etária de 51 (cinquenta e um) a 57 (cinquenta e sete) anos.

Com relação à situação funcional das professoras, 9 (nove) eram concursadas e 3 (três) prestadoras de serviço. Já o tempo de serviço na UEI, 9 (nove) trabalhavam de 1 (um) a 2 (dois) anos, 1 (uma) há 6 (seis) anos, 1 (uma) há 9 (nove) anos e 1 (uma) há 14 (quatorze) anos. Quando indagadas a respeito do motivo da entrada delas para a atuação na creche, 7 (sete) afirmaram que se identificaram com a área, 4 (quatro) disseram que foi devido à oportunidade de fazer o concurso público e 1 (uma) porque tinha interesse em conhecer uma nova área.

Constatou-se que todas as professoras da creche da UEI Maracajá possuíam como formação inicial o nível superior. Observou-se que as professoras buscaram como formação inicial o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, revelando a necessidade de uma formação adequada para atuar nesse nível de ensino, atendendo o que está descrito no Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996).

Quando questionadas se na fase da graduação recordavam de terem recebido conhecimentos acadêmicos e disciplinares que lhes proporcionassem subsídios para trabalhar com questões ligadas ao cuidar e educar na creche, 8 (oito) afirmaram que não lembram-se de saberes específicos para área de atuação da creche, enquanto que 4 (quatro) falaram que sim.

Esse fato, em muitos casos, dificulta a atuação dos professores recém-formados que, por vezes, ficam temerosos diante da complexidade dessa instituição. Pode-se usar como justificativa a dicotomia entre teoria e prática no curso de Pedagogia, na qual a prática é deixada para segundo plano. De acordo com Gomes (2009, p.70), “uma formação essencialmente teórica não dá conta de promover o alicerce no qual as instituições formadoras de professores construirão condições para a efetivação de uma escola básica para todos”.

Com relação aos conhecimentos adquiridos em suas formações iniciais, 11 (onze) das professoras afirmaram que não foram suficientes para sua atuação na creche e 1 (uma) disse que foram suficientes. As professoras relataram várias justificativas, expressas no quadro a seguir:

Quadro 1- Professoras segundo os conhecimentos adquiridos no período de formação inicial e se foram suficientes para ajudar na atuação em creche.

Você considera que os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial foram suficientes para sua atuação dentro da sala de aula da creche?	Valor Absoluto
Não, pois o professor é um eterno aprendiz e necessita estar se qualificando	3
Não, pois a teoria foi trabalhada desconexa com a realidade da creche	2
Não, pois não houve conhecimentos direcionados especificamente para creche	2
Não, pois eram direcionados para a prática no ensino fundamental	1
Não, mas tiveram suas contribuições	1
Não, pois o curso de pedagogia era voltado para supervisão do trabalho docente, não para formação de professor	1
Não. Sem justificativa	1
Sim, pois a teoria contribuiu para a prática	1
Total	12

Fonte: Pesquisa de campo - 2013.

Como principais justificativas destacaram: “o professor é um eterno aprendiz e necessita estar se qualificando”, ou seja, revela a compreensão das professoras sobre a importância do professor pesquisador³⁴¹, que necessita constantemente atualizar-se; e “teoria desconexa com a realidade complexa da creche”, pois, como bem ressalta Kishimoto (2002), a prática pedagógica fica restrita ao final do curso, não proporcionando aos alunos iniciar uma observação e análise direta com a realidade desde o início do curso de formação.

Quando questionadas sobre a maior dificuldade apontada por elas relacionada ao cuidado e educação das crianças, 4 (quatro) das professoras apontaram que é a falta de apoio da família, que não reconheciam o aspecto pedagógico desempenhado pelas docentes frente

³⁴¹ Segundo Miranda (2006), o professor pesquisador centra-se em assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Nessa perspectiva, é necessário que o projeto pedagógico do curso garanta uma formação teórica-prática sólida para formar o professor pesquisador, para que não haja domínio da prática sobre a teoria ou vice-versa.

ao trabalho com as crianças na creche. Além dessa questão, as demais docentes destacaram outras dificuldades encontradas no trabalho com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, descritas no quadro abaixo:

Quadro 2- Professoras segundo as dificuldades relacionadas ao cuidar e educar crianças na creche

Qual a maior dificuldade apontada por você, em se tratando do trabalho de educar e cuidar crianças na Educação Infantil?	Valor Absoluto
A falta de apoio da família que não percebe a creche como espaço educativo	4
Número alto de crianças por sala	2
No quesito cuidar	2
Atividades direcionadas para as crianças menores (berçário)	1
Trabalhar com as diversas áreas do conhecimento	1
Apresenta dificuldades, mas conseguiu desdobrá-las colocando como alvo a educação	1
Não sente dificuldade devido à experiência adquirida em sua prática	1
Total	12

Fonte: Pesquisa de campo - 2013.

Analisando as respostas das docentes, observou-se que a creche, como espaço de educação de crianças, ainda não é perceptível aos pais. Apesar do avanço sobre a importância da qualificação das professoras da creche, ainda prevalece a visão da professora “tia”, “mãe”, dedicada ao ato de cuidar desconexo com o educar, como bem relata uma das professoras:

A maior dificuldade que sinto é que na creche você é professor, mas não é visto como educador, parece que a ênfase maior é do cuidar. Os pais te enxergam como uma pessoa que apenas está para cuidar do filho, pois terminam exigindo dos professores que cuidem bem dos filhos. O educar, para eles, parece que não tem muita importância (Professora P12, 2013).

Freire (1997) ressalta que o ato de ensinar exige tanto amorosidade, quanto competência científica, pois “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 1997, p. 9).

Quando indagadas se a Rede Municipal de Educação de Belém proporcionava cursos de formação continuada direcionados para a prática na creche, todas as professoras afirmaram que sim. Isso revela que a Secretaria Municipal de Educação de Belém atendia o que está no Art. 62 da LDB (1996), como bem destaca Oliveira (2011, p. 29): “no contexto legal, cabe aos municípios à organização e manutenção da sua rede direta das creches [...], além de ter a responsabilidade de fazer a supervisão de creches públicas e particulares”.

Com relação se a coordenadora da UEI incentivava a participação das professoras da creche em cursos de formação continuada na área, 10 (dez) afirmaram que sim e 2 (duas) disseram que não. De acordo com Fonseca (2001), um dos papéis do coordenador pedagógico é colaborar na formação dos professores, aumentando o grau de realização e de satisfação do trabalho dos docentes. Frente a isso, a coordenadora apresentou uma função importante para a formação continuada das professoras, pois incentivava que as mesmas buscassem atualizar-se, inclusive em outras instituições que ofertavam cursos e oficinas.

Quando questionadas se faziam cursos de formação continuada na área de educação na creche, todas relataram que cursaram e concluíram; 8 (oito) faziam cursos na própria UEI, 3 (três) na própria UEI e em outra instituição municipal e 1 (uma) das entrevistadas não respondeu. Notou-se que as professoras da creche da UEI Maracajá, em sua maioria, geralmente faziam cursos de formação continuada na própria UEI.

Quando indagadas sobre quais motivos levaram a realizar os cursos de formação, 8 (oito) das professoras afirmaram que os cursos contribuíam de alguma maneira para sua prática, 2 (duas) porque a formação continuada contemplava com sua auto realização e 2 (duas) faziam cursos porque era uma recomendação da UEI.

De acordo com Lima (2001, p.30), a formação continuada é “a articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis”. Nesse sentido, e de acordo com as respostas apresentadas pelas professoras, o processo de formação continuada interfere diretamente na prática das professoras da creche, possibilitando-as a oportunidade de transformá-la através da reflexão sobre seu trabalho frente às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Quando questionadas das contribuições dos cursos de formação continuada para sua atuação com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, todas as professoras disseram que contribuíam diretamente para seu trabalho na sala de aula, como bem relatou uma das docentes:

De alguma forma, os cursos de formação te levam a refletir mais sobre sua prática, te levam a pesquisar, a ler mais sobre a educação infantil, sobre a criança, sobre o mundo infantil. Eu acho que se tiver um embasamento teórico sobre essas questões, você desenvolverá um bom trabalho (Professora P12, 2013).

Com base no relato da professora, ficou evidente a necessidade do resgate dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, para que haja a reflexão sobre as práticas já no exercício profissional. De acordo com Redin (1998), o profissional da Educação Infantil deve ter sob controle seu próprio desenvolvimento, assim como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos.

Durante a pesquisa foi revelado que mensalmente ocorria a formação continuada na UEI, sendo uma Política de formação subordinada a SEMEC. Geralmente era feita na última sexta-feira do mês, onde, em cada formação, um conjunto de professoras encarregava-se de planejá-la e executá-la. No final, as próprias professoras escolhiam o tema para a próxima formação. A princípio, as oficinas eram feitas em um único turno, com todos os profissionais presentes, mas por conta de reclamações de um grupo de professoras à SEMEC, a formação passou a ser de forma fragmentada, dividida em dois turnos. Pelos depoimentos das professoras, o fato da formação ter sido separada por turnos prejudicou a ideia de coletividade do trabalho na UEI Maracajá.

Assim, durante o estudo, foi observada uma oficina na UEI Maracajá desenvolvida pelas docentes do maternal I do turno da tarde. O tema da formação era “O rico universo infantil: conhecendo e explorando as diversas linguagens”, tendo como subtema “A música como instrumento de aprendizagem”. A oficina retratou as experiências das professoras ministrantes dentro da sala de aula, na qual foi perceptível a interação do grupo de docentes que participaram dos trabalhos propostos de maneira prazerosa e colaborativa, já que interagiam com suas opiniões e experiências.

De acordo com o RCNEI (1998), as instituições de Educação Infantil têm a tarefa de investir na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores das creches, promovendo condições de formação regular de seus profissionais. Observou-se que a recomendação instituída pelo RCNEI (1998) e pela SEMEC estava sendo cumprida, e as professoras possuíam a oportunidade de buscar essa atualização no seu próprio local de trabalho, junto com suas colegas de profissão, fato que colaborava para a elevação da própria autoestima das profissionais, à medida que valorizava os saberes da prática, além de serem oficinas voltadas para a realidade da instituição.

Breves considerações

A formação de professores da creche como objeto de estudo mostra-se relevante, pois o papel desses profissionais envolve promover nas crianças o desenvolvimento de suas capacidades de natureza global e afetiva. Para atingir esse feito é necessário que esses profissionais obtenham uma formação específica e de qualidade.

Assim, foi constatado que todas as docentes da creche da UEI Maracajá possuíam nível superior. Contudo, na fase de observação e nas análises dos questionários respondidos pelas professoras, o curso de Pedagogia ainda possui lacunas em relação à fundamentação teórico-prática, fato que, segundo a amostra de professoras da UEI, dificulta o trabalho inicial das mesmas ao adentrarem no segmento creche e ao se depararem com essa realidade complexa e desafiadora.

Outro aspecto constatado foi à participação das professoras da creche em oficinas de formação continuada, onde periodicamente ocorria no âmbito da UEI Maracajá, planejadas e desenvolvidas pelas próprias docentes da instituição. As observações revelaram ser fundamental a execução de cursos e oficinas que contemplem as reais necessidades das professoras, com o objetivo de promover ressignificações no modo de como elas observam e executam seu trabalho no cotidiano da UEI. Desse modo, notou-se que há um maior aproveitamento dessas formações quando as próprias professoras tornam-se coparticipantes do processo, utilizando-se da ação e reflexão como maneiras de transformação e melhoria de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é essencial a recomendação da SEMEC em disponibilizar momentos de formação continuada para as professores da creche em seu próprio local de trabalho.

Por meio dos depoimentos das professoras e das observações em um dos períodos de formação na UEI Maracajá, foi identificada a figura do coordenador pedagógico como essencial, tanto para um bom andamento e perfil positivo da UEI perante a comunidade, quanto relacionado à questão de formação continuada das professoras da creche. Observou-se que a coordenadora não só incentivava para que as professoras buscassem atualização de conhecimentos como, a própria, participava ativamente das formações, como profissional que também necessitava qualificar-se para gerir a UEI. Portanto, compreendeu-se que o papel do coordenador pedagógico era garantir a qualidade do processo educativo oferecido pelas creches à população por meio do incentivo, acompanhamento e participação ativa na formação continuada das professoras.

O estudo revelou que um dos grandes desafios a ser superado quanto à formação de professores da Educação Infantil, especialmente os docentes da creche, está na atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e dos Cursos *Lato Sensu* voltados para a Educação Infantil, de modo a valorizar os saberes construídos na prática dos professores, a partir das situações e/ou problemas que emergirem de suas experiências profissionais, pois possibilitam uma real conexão com as necessidades do cotidiano das creches.

Desse modo, pesquisas sobre a formação de professores da Educação Infantil, especificamente os que trabalham com crianças da creche, assim como a própria dinâmica interna dessa instituição, ainda é um desafio a ser enfrentado, e um longo caminho a ser trilhado. Assim, torna-se fundamental a proposição de novos estudos que investiguem o cotidiano desse espaço educativo mágico, o qual as crianças se desenvolvem, riem, choram, brincam, aprendem e, sobretudo, ensinam.

Referências

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. **Distritos pertencentes ao Município de Belém**. Belém, 2013. Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/belemtur/distritos.php>>. Acesso em 15 out. 2013, 06:57:09.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Edital Retificado e Consolidado n.º 02/201. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, 29 dez. 2011, p. 8.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Imprensa Oficial**. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Censo Educacional 2012**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB;Unesco, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC / SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Vol. 1, 1998.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.

FONSECA, J. P. **Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar**. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. ASE SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

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

GOMES, M.O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores** – saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papyrus, 2004.

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. IN: *Educação e Sociedade*. Campinas, V.20, N.68, dezembro 1999, p. 61-79.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, Mary del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997a, p. 443-481.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2006, p.129-143.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: Crianças, Faz de conta & Cia, 16ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

PASCHOAL, J.D. MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em 11 ago. 2013, 14:37:30.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GT09 – TRABALHO E EDUCAÇÃO

JUVENTUDE, CULTURA E REVOLUÇÃO

Ronaldo Marcos de Lima Araujo³⁴²
rlima@ufpa.br
UFPA

Benedita Alcidema C.S Magalhães³⁴³
alcidema@ufpa.br
UFPA

Rodrigo Moraes³⁴⁴
rodrigoune@hotmail.com
UFPA

Pode dizer-se, em certo sentido, é precisamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista (Lenin, 2015).

RESUMO: Trata da juventude e o seu papel na construção de movimentos sociais contra hegemônicos na Amazônia paraense. Abordada numa perspectiva classista, analisa os desafios e as tarefas da juventude frente ao avanço do capitalismo. Por meio de análise documental afirma a existência de juventudes trabalhadoras que têm como condição comum em sua vida concreta a exploração, e que por isso mesmo podem e devem estabelecer uma pauta comum de lutas. A teoria aqui considerada e os dados aqui informados sustentam a possibilidade e a necessidade de se reconhecer a heterogeneidades de diferentes juventudes, mas também as identidades dos grandes grupos sociais, as grandes identidades, como da classe trabalhadora, apesar de sua heterogeneidade.

Palavras-chave: Juventude. Classe Social. Contra Hegemonia.

Considerações iniciais

Este texto é fruto de discussões acerca da “juventude, cultura e revolução”, tema do encontro Popular da Juventude do Campo e da Cidade, ocorrido em Belém, em 2015, que tinha como um de seus objetivos construir uma proposta de pauta unitária que favorecesse uma ação coletiva de diferentes movimentos sociais de jovens de origem trabalhadora.

Optamos, portanto, por abordar o tema da juventude numa perspectiva classista. Tal opção se confronta com leituras que, ao criticar as teorias biológicas da condição juvenil,

³⁴² Profº da Universidade Federal do Pará, onde leciona na graduação e na pós-graduação. Doutor em Educação pela UFMG. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPT. Pesquisador do CNPq

³⁴³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação.

³⁴⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação.

tomam a juventude em suas peculiaridades culturais, étnicas, raciais ou geográficas apenas e que, portanto, não tomam as classes sociais como categoria central na análise sobre as juventudes.

Numa perspectiva marxista é sensato reconhecer a juventude como uma relação social, determinada por sua materialidade e historicidade. Um recorte classista sobre juventude é feito por Frigotto (2004), que faz uma análise da situação da juventude brasileira focando nos jovens que “...pertencem a classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas”.

Falamos sim de “juventudes”, já que há muitas peculiaridades para o ser jovem, inclusive na Amazônia, entretanto, não abandonamos o conceito de classes sociais, já que as diferentes juventudes sofrem diferentemente os impactos da sociabilidade do capital. As singularidades das juventudes amazônidas relacionam-se, portanto, com a realidade de uma região periférica de um país de capitalismo periférico.

A questão decisiva quanto à condição juvenil, a nosso ver, não é de caráter particular, étnico, de cor ou de raça, mas de classe social, mesmo que aqueles sejam relevantes e fundamentais para a definição da identidade juvenil.³⁴⁵

Em tempos de teorias pós-modernas que questionam as metanarrativas (teorias explicativas da realidade global), de discursos de valorização dos sujeitos, mas que o atomizam que supervalorizam aspectos do cotidiano ao invés das relações sociais globais, assumir uma perspectiva classista é uma ação de contra hegemonia.

Assim pretendemos nos posicionar, afirmando a existência de juventudes trabalhadoras que têm elementos comuns em sua vida concreta, a exploração, e que por isso mesmo podem e devem estabelecer uma pauta comum de lutas.

O texto está organizado em três seções, na primeira discutimos a relação da juventude e classe social, apoiando-se na teoria clássica marxista, para afirmar a existência da condição de uma juventude da classe trabalhadora. Em seguida tratamos da condição da juventude trabalhadora brasileira e paraense, abordando aspectos sobre educação, trabalho, cultura e violência, e finalizamos apontando a necessidade de uma pauta que unifique jovens de origem trabalhadora em busca da transformação da realidade que produz a condição de precariedade.

³⁴⁵ O aspecto racial é especialmente relevante, como se observa em pesquisa recente que revela que jovens negros sofrem três vezes mais risco de homicídio que brancos, assim como os homens têm 11 vezes mais chances de serem assassinados (Cf Unicef. IHA - Índice de Homicídios na Adolescência, 2015).

1 JUVENTUDES E CLASSES SOCIAIS: as classes existem!

Compreender as juventudes trabalhadoras sob uma perspectiva classista pressupõe reconhecer a existência das classes sociais e da sociedade de classes. A ideia de classes sociais tem sido fortemente questionada desde a década de 1970, com a crise do socialismo real e a consequente crise do marxismo. Na década de 1980 ganharam força às ideias de fim das classes sociais e, em particular, do proletariado (Gorz, 1982), junto com a tese do fim da centralidade do trabalho na sociedade humana defendida em particular por Offe (1994), Habermas (1987) Schaff (1995), entre outros.

Aceitar esta ideia é aceitar também o fim da luta de classes, efetivada segundo a teoria marxista por duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado, e o fim da história (Fukuyama, 1992), já que a contradição fundamental teria se implodido.

Para Laclau, por exemplo, “as classes deixam de ser a clivagem essencial para a prática política no capitalismo contemporâneo” (MIGUEL, 1998: 25).

Outra tese correlata, consequência da aceitação desta ideia, é a de que as metanarrativas, que se propõem a explicar os problemas e as soluções que afetam a humanidade (as grandes teorias tais como o marxismo e o liberalismo) teriam perdido a sua força explicativa já que não haveria mais a possibilidade de explicar o mundo ou mesmo de entendê-lo e porque as explicações existentes focavam principalmente na organização do trabalho na sociedade humana. Assim as teorias pós-modernas passam a defender a imperspicuidade da realidade (Habermas, 1987), a impossibilidade de um conhecimento objetivo (científico) da sociedade, a falibilidade das teses que prometiam a possibilidade de felicidade humana pela revolução social (marxismo), pela liberdade do mercado (liberalismo)³⁴⁶ ou pela aceitação das leis de deus (cristianismo), a possibilidade de, apenas, compreender, subjetivamente, o espaço vital e o mundo do cotidiano (RORTY, 1988).

Nosso ponto de partida aqui é oposto a estas ideias. Defendemos a possibilidade e a necessidade de reconhecimento das classes sociais, inclusive das classes sociais fundamentais, burguesia e proletariado. Retomamos Thompson (BRUNOW, 2015), para quem classe é uma relação histórica, não é um dado, e que precisa ser compreendida em sua concreticidade³⁴⁷.

³⁴⁶ Mas aceita-se, ao fim, o liberalismo como ideologia hegemônica do Estado.

³⁴⁷ Thompson (1987) define classe sob uma perspectiva histórica (o que implica numa relação concreta e demonstrável): “a classe é definida pelos homens enquanto vivem a sua própria história e, ao final, esta é sua única definição”. Esta visão contraria aquela corrente sociológica que via a classe como uma coisa, uma estrutura. A classe é uma relação histórica, presente em pessoas e contextos reais.

Para este autor a classe ganha identidade na oposição com outra classe, portanto, na luta de classes, tal como se considera no excerto abaixo.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (THOMPSON apud MATTOS, 2015, p.31).

Para este autor, assim, a classe pressupõe condições objetivas (experiências comuns (herdadas ou partilhadas) e condições subjetivas (consciência de classe). Resumindo, o que dá identidade de classe aos trabalhadores é a sua posição nas relações de produção, a sua condição de explorados (a extração da mais valia) e a experiência da luta de classes.

As classes não existem, portanto, como entidades separadas, mas sim num constante processo de luta. Outros autores marxistas enfatizam a dimensão objetiva na definição de classe. Para Poulantzas:

Uma classe social define-se pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas, não só relações econômicas, portanto (POULANTZAS apud MIGUEL, 1998, p. 24).

Diferentes autores marxistas concordam, entretanto, que a condição de classe se define pela posição do grupo de indivíduos nas relações de produção e por sua participação na luta de classes (MIGUEL, 2015)³⁴⁸. Apesar de se reconhecer as classes sociais a partir do reconhecimento de experiências comuns em função de sua posição na divisão social do trabalho, deve-se reconhecer também que a classe trabalhadora se heterogeneizou considerando qualificações, remuneração condições de trabalho etc, tal como demonstra Offe (1990).

Mesmo assim a classe trabalhadora mantém elementos de homogeneização, em particular o fato de trabalharem, de viverem de seu trabalho e terem parte de sua produção expropriada.³⁴⁹

Lenin (2015) resume assim esta questão:

³⁴⁸ Este autor evidencia similitudes e diferenças na forma como autores marxistas definem as classes sociais, ora enfatizando a dimensão objetiva (posição nas relações sociais) e ora a dimensão subjetiva (aspectos culturais e a consciência de classe).

³⁴⁹ Para Thompson “no caso do operariado inglês, não havia classes trabalhadoras”, então não se pode falar em “juventudes trabalhadoras”?

E que são as classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade apropriar-se do trabalho da outra. Se uma parte da sociedade se apropria de toda a terra, há uma classe de proprietários de terra e uma classe de camponeses. Se uma parte da sociedade possui as fábricas, as ações e os capitais, enquanto que a outra trabalha nessas fábricas, temos a classe dos capitalistas e a dos proletários.

Ou seja, a condição de classe se define na posição que ocupa os sujeitos nas relações de produção e na materialização da luta de classes.

1.1 Juventude e Classe

E a juventude? Pode-se falar em juventude trabalhadora? Compreendemos que os jovens são frutos de varias relações sociais heterogêneas, se organizam em torno da cultura, da religião, da política, do gênero musical, dos esportes, ou seja, não é possível caracterizar a juventude partindo de uma homogeneidade, neste sentido é correto afirmar que existem várias juventudes, porém existe uma característica comum nessas juventudes da classe trabalhadora, justamente sua condição de classe. Assim compreendemos que é possível falar em Juventudes da classe trabalhadora.

Para PRZEWORSKI em torno da classe operária

Há vários grupos de pessoas que não possuem meios de produção, sejam empregados de escritório, trabalhadores intelectuais *strictu sensu*, executivos de empresas ou desempregados; finalmente, uma borda pequeno burguesa, que ainda detém meios de produção mas que está cada vez mais submetida ao controle do capital e que possui condições de vida próximas da proletária (...) e será a ação política que irá delimitar as fronteiras do pertencimento de classe. (PRZEWORSKI, apud Miguel, 2015, p. 26).

Nesta fronteira podemos entender a juventude, principalmente os grupos de jovens de origem popular, que se fazem na luta de classes e que têm uma tarefa política frente ao projeto de revolução social.

Ao tratar das tarefas da juventude na União Soviética, em 1920, Lenin (2015) se dirige às uniões da juventude comunista e outras organizações em particular, de caráter revolucionário, portanto. Exclui outras organizações de jovens ou outros jovens (de origem burguesa ou pequena burguesa).

Lenin cita a “juventude operária e camponesa” e afirma que “a nossa moralidade está por completo subordinada aos interesses da luta de classe do proletariado. A nossa tem por ponto de partida os interesses da luta de classe do proletariado.”

Na discussão da Moral, recoloca aquilo que é importante, a luta contra a exploração, e não nos valores de pequenos grupos humanos.

Dizemos: é moral tudo aquilo que contribui para destruir a antiga sociedade exploradora e para agrupar todos os trabalhadores em torno do proletariado, criador da nova sociedade comunista.

A moral comunista é a que serve para esta luta, a que une os trabalhadores contra toda a exploração e contra toda a pequena propriedade, pois a pequena propriedade põe nas mãos de um indivíduo aquilo que foi criado pelo trabalho de toda a sociedade. No nosso país, a terra é considerada propriedade comum (LENIN, 2015)

Indica, a seguir, que uma “massa de explorados”, só pode ser unida se dirigida pelo proletariado:

Só o proletariado pôde criar uma força tão coesa, que é seguida pela classe camponesa dispersa e fragmentada e que foi capaz de resistir a todos os ataques dos exploradores. Só esta classe pode ajudar as massas exploradoras a unir-se, a cerrar fileiras, a fazer triunfar e garantir definitivamente a sociedade comunista, a edificá-la por completo” (LENIN, 2015).

A exploração (e luta pelo seu fim) unificaria, portanto, esta “massa”, opondo explorados e exploradores.

2 A CONDIÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA BRASILEIRA E PARAENSE

Nossa juventude trabalhadora paraense é constituída por ribeirinhos, quilombolas, assentados, indígenas, agricultores, moradores das periferias das grandes cidades. Em trabalho recente (ARAUJO E ALVES, 2014) afirmavam a situação de precariedade e vulnerabilidade em que vive grande parte da juventude trabalhadora.

São jovens que sofrem com a violência urbana, com o trabalho infante-juvenil, o trabalho escravo, a inserção precoce no mercado de trabalho, a desescolarização e condições precárias de moradia.

Temos uma população de 15 a 29 anos de 2.243.780 indivíduos, sendo 69% moradores em área urbana e 76% de pretos ou pardos, destes 40% mora em aglomerados subnormais³⁵⁰. São jovens os que mais sofrem com o trabalho escravo (47%) e que morrem de forma violenta

³⁵⁰ Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística aglomerados subnormais são domicílios ocupados em favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros assentamentos irregulares para o conjunto do País, Grandes Regiões, Unidades da Federação e municípios (http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/default_aglomerados_subnormais.shtm).

em decorrência de baleamento, esfaqueamento e agressões físicas (65% conforme revela o estudo intitulado Índice de homicídios na Adolescência – IHA)³⁵¹, divulgado em janeiro de 2015 (ANCED, 2015).

O retrato da violência na região metropolitana de Belém, por exemplo, apresentado pelo estudo do Índice de Homicídio de Adolescentes- IHA nas cidades com mais de 100 mil habitantes, revela que os municípios de Marituba, Ananindeua e Belém estão entre aqueles com maior índice de homicídios de adolescentes e jovens entre 12 a 18 anos (ANCED, 2015).

ÍNDICE DE VIOLÊNCIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

Município	População entre 12-18 anos (2010)	IHA (2010)	Mortes esperadas até 2017
Marituba	1.4487	11,34	164
Ananindeua	63.685	8,9	566
Belém	173.737	5,90	1.025

Fonte: <http://prvl.org.br/regioes-metropolitanas/belem/>

Neste cenário de violência, as mortes esperadas de adolescentes e jovens entre 12 a 18 anos somados os três principais municípios da região metropolitana de Belém, até 2017, são de 1.755. Mas essa violência tem face e os jovens que têm sido exterminados são pobres, negros e sem estudos.

Entre os agentes desta violência está o próprio Estado, como se pode observar no relatório da CPI das Milícias no Pará, que investiga a ação de policiais no assassinato de jovens:

Belém viveu uma noite de execuções, terror e medo, na última terça-feira, 4, e madrugada da quarta-feira, 5³⁵². [...] Na madrugada, foram mortos Eduardo Felipe Galúcio Chaves, de 16 anos; Bruno Barroso Gemaque, de 20 anos; Alex dos Santos Viana, de 20 anos; Jefferson Cabral dos Reis, de 27 anos; Márcio Santos Rodrigues, de 21 anos; César Augusto Santos da Silva (sem idade divulgada); Marcos Murilo Ferreira Barbosa, de 20 anos; Nadson da Costa Araújo, de 18 anos; e Jean Oscar Ferro dos Santos, de 33 anos. Os crimes ocorreram nos bairros da Terra Firme, Jurunas, Guamá, Marco, Tapanã e Conjunto Sideral. Na quinta-feira, 6, Arlesonvaldo Carvalho Mendes, de 37 anos (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ, 2015, P.8)

³⁵¹ Estudo realizado em parceria pela Secretaria de Direitos Humanos da República (SDH/PR), o fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Observatório de Favelas e o laboratório de análise da Violência da universidade do estado do Rio de Janeiro (LAV-UERJ).

³⁵² Refere-se a chacina ocorrida nos dias 04 e 05 de novembro de 2014, conhecida como “Chacina de novembro”.

Este relato é revelador de que a violência atinge principalmente a juventude oriunda da classe trabalhadora e indica a existência de Milícias e Grupos de Extermínio organizados e atuantes que disputam sobretudo, o controle do tráfico de drogas, subordinando a população pobre ao seu domínio. Os bairros onde aconteceram tais crimes são bairros da periferia, populosos, desprovidos em sua maioria de infraestrutura básica de saneamento, creches, escolas de boa qualidade, praças, quadras de esporte, moradia digna.

O Relatório da CPI das Milícias no Pará revela também o papel devastador da mídia no fortalecimento de uma cultura da violência em detrimento de uma cultura de direitos humanos, cidadania e paz, reforçando nas imagens que veicula a ideia de que “bandido bom é bandido morto” ao mesmo tempo em que exalta figuras de ditos “justiceiros”. Desconsidera-se completamente as relações de exploração subjacentes à essa realidade produtora de violência e desigualdade social.

O relatório³⁵³ elaborado pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced – Seção DCI Brasil) sobre os Direitos da Criança aponta como duas principais violações no Brasil o encarceramento e o extermínio de jovens e revela ainda que a maior parte da população carcerária é negra, pobre, jovem e sem estudo, apontando o Brasil como o quarto país com a maior população carcerária, atrás somente dos EUA, China e Rússia.

De acordo com o Mapa do Encarceramento: os jovens no Brasil (BRASIL, 2015), das 515.482 mil pessoas encarceradas, 54,8% tem menos de 29 anos, 60,8% é negra, e 90% sequer concluiu o ensino médio.³⁵⁴

São mais de 51 milhões de jovens entre 15-29, ou seja 25% da população total do Brasil (IBGE, 2010), um número significativo que necessita de políticas públicas educacionais, culturais e de trabalho que atendam as reais necessidades e demandas desse contingente.

No que diz respeito ao Trabalho e Educação, apenas 17% dos jovens de 18 a 24 anos só estuda, os demais trabalham, trabalham e estudam, cuidam de afazeres domésticos ou não fazem nenhuma atividade. Dos jovens que trabalham 70% ganham até 1 salário mínimo. Dos

³⁵³ A elaboração do relatório contou com a parceria da Fundação Abrinq / Save the Children, Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes, Ecpat Brasil, Fórum Nacional DCA, Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Ação Educativa e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

³⁵⁴ Nesse contexto, surge o debate acerca da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, para o qual deve-se considerar a ausência do Estado na garantia de direitos básicos essenciais para a juventude, tendo como consequência o extermínio, o encarceramento e o abandono da escola, bem como a tentativa de responsabilização da própria juventude sobre a sua condição social.

jovens que estão estudando no ensino médio apenas 3% fazem um curso técnico de qualificação profissional. Ou seja, nossos jovens começam a trabalhar cedo, sem a qualificação e em condições precárias. Estes são os jovens da classe trabalhadora (ARAUJO e ALVES, 2015). Considerando apenas a população juvenil de 15 a 17 anos, que deveria estar cursando o ensino médio, aproximadamente 100 mil jovens estão fora da escola e 200 mil estão atrasados, cursando o ensino fundamental. Considera-se sobre isso ainda que dos jovens que estão estudando mais de 30% não tem aproveitamento mínimo necessário (ARAUJO e ALVES, 2015). Tais dados revelam que boa parcela de juventude paraense está com o seu presente prejudicado e o seu futuro ameaçado.

Esses dados se agravam quando se considera a jovens do campo, que sofre muito mais com a falta de uma escola em quantidade e qualidade adequada à juventude paraense. Jovens negros e moradores de periferias, também, sentem mais catastroficamente esta situação.

No aspecto relativo à cultura existe uma situação de precariedade e vulnerabilidade de nossa juventude, em particular da juventude trabalhadora. A ausência de políticas públicas culturais, de espaços de lazer, de incentivo à iniciativas coletivas de jovens acerca de sua cultura e identidade e a otimização dos eventos de massa constituem outra face da mesma realidade de vulnerabilidade e exploração a que está submetida a juventude amazônica, em particular a paraense.

É a juventude trabalhadora, portanto, a principal vítima da violência, da inserção precoce no trabalho, da desqualificação da escola e da ausência de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobre a revolução e as tarefas da juventude

A teoria aqui considerada e os dados aqui informados revelam a possibilidade e a necessidade de se reconhecer a identidades dos grandes grupos sociais, as grandes identidades, como da classe trabalhadora, apesar de sua heterogeneidade.

Também revelam a necessidade de uma pauta que unifique jovens de origem trabalhadora em busca da transformação da realidade que produz esta condição de precariedade.

Como sugestão, lembramos da indicação feita por Marx de que seja necessário, na luta pela transformação social, diferenciar revolução e insurreição, para que compreendamos a primeira e mais difícil tarefa da juventude.

Para Marx revolução e insurreição são coisas diferentes. Marx compara a revolução ao processo de saída dos judeus do Egito, em que estes precisavam, para constituir um “novo

mundo”, além de mudar a sua realidade, constituírem-se como “novos homens”, revolucionados.

Sobre a necessidade de revolucionamento do homem diz ainda Marx (2015: p. 01) que *a revolução (...) não é uma revolução de curto fôlego. (...) Não tem apenas que conquistar um mundo novo, tem de soçobrar para dar lugar aos homens que estejam à altura de um mundo novo.*

A história nos mostrou várias vezes que a tomada do Estado pelo povo não garante a tomada do poder, portanto, “deve-se fazer revoluções todos os dias” (MANACORDA, 2007).

Lenin (2015) compreendeu bem esta questão ao afirmar que

Não nos foi difícil desembaraçarmo-nos do Tsar: bastaram para isso alguns dias. Não nos foi difícil derrubar os proprietários de terras: conseguimos fazê-lo nalguns meses. Tão-pouco foi muito difícil derrubar os capitalistas. Mas suprimir as classes é incomparavelmente mais difícil;

Conclui sobre isso que

É necessário que o proletariado transforme, reedifique uma parte dos camponeses e atraia para o seu lado os camponeses trabalhadores, a fim de quebrar a resistência dos camponeses ricos, que lucram com a miséria dos demais. Por conseguinte, a tarefa da luta do proletariado não terminou com o derrubamento do Tsar e a expulsão dos proprietários de terras e capitalistas; levá-la ao termo é, precisamente, a missão do regime que denominamos ditadura do proletariado (LENIN, 2015).

A principal tarefa da juventude comunista, conclui Lenin, é aprender, aprender o comunismo (teórica e praticamente), a ciência acumulada pela humanidade (sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo), o espírito crítico e a moral comunista. Assim ela pode revolucionar o mundo, revolucionando-se!

Referências:

ARAUJO. Ronaldo M. L; ALVES, J.P. **Juventude, Trabalho e educação:** questões de diversidade e classe das juventudes na Amazônia.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI das Milícias**, 2015.

Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced – Seção DCI Brasil). **II Relatório Alternativo sobre os Direitos da Criança** – disponível em <http://www.anced.org.br/>, acessado em 20 de julho de 2015.

Brasil. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do Encarceramento: os jovens no Brasil**. 2015. Disponível em [http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB .pdf](http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB.pdf), acessado em 20 de julho de 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**, 2010. <http://www.ibge.gov.br/acessado> em 15 de janeiro de 2015.

BRUNOW, Vanessa de Oliveira. **Thompson, Classe Social, trabalhadores, movimentos sociais e filantropia**: Um estudo sobre o uso conceitual nas experiências dos trabalhadores no Brasil nas décadas de 1970, 1980 e 1990. In: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0281.pdf>. Acessado em 27/01/2015.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; Vannuchi, Paulo (org.) **Juventude e Sociedade.Trabalho,Educação,Cultura e Participação**.São Paulo; Fundação Perseu Abramo,2004.

GORZ, André. **Adeus ao Proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

HABERMAS, Jurgen. A Nova Intransparência: A Crise do Estado do Bem estar e o Esgotamento das Energias Utópicas. In: **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, 1987, Nº18.

LENIN, V. **As Tarefas das Uniões da Juventude**.
<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>. Acessado em 28/01/2015.

MIGUEL, Luiz Felipe. **Do que falam os marxistas quando falam em classes?** Revista mediações. V. 3, n. 1. 1998. In: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9315/8010>. Acessado em 28/01/2015.

MARX, Karl. **As Lutas de Classes em França de 1848 a 1850**. In: http://www.marxists.org/portugues/marx/1850/11/lutas_class/cap03.htm. Acessado em 28/01/2015.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A Formação da Classe Operária Inglesa: História e Intervenção**. In: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN 18 - artigo do dossi - _Marcelo Badar.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_18_-_artigo_do_dossi_-_Marcelo_Badar.pdf). Acessado em 28/01/2015.

MANACORDA, Mário A. **Aos educadores brasileiros**. Entrevista concedida a Paolo Nosella. Campinas: HISTEDBR, 2007.

OFFE, Claus. Trabalho: A Categoria Sociológica Chave? In: **Capitalismo Desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EMANCIPAÇÃO OU ALIENAÇÃO?

Aline Zorzi Schultheis de Freitas³⁵⁵
alineschultheis@hotmail.com
UNIR

Ana Paula Batista Lopes³⁵⁶
paullapvh@hotmail.com
UNIR

Clarides Henrich de Barba³⁵⁷
clarides@unir.br
UNIR

RESUMO: Os avanços tecnológicos ocasionam diversas mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Essa pesquisa teve como objetivo estudar como as TIC podem contribuir para a formação de cidadãos críticos e ser utilizada no contexto escolar em uma perspectiva emancipadora. Foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa cujos dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado. Participaram da pesquisa 23 (vinte três) professoras da rede municipal e estadual do município de Manaus, Amazonas. Os resultados apontam a necessidade de estabelecermos uma reflexão sobre os sentidos dados às TIC no contexto escolar, a fim que elas sejam utilizadas em uma perspectiva emancipadora e não alienadora, para transformar e não apenas reproduzir. Porém a reflexão sobre esses aspectos aponta também para a necessidade de refletirmos sobre a sociedade como um todo. Em se tratando de uma sociedade capitalista, a reflexão sobre o papel do trabalho torna-se essencial, pois trabalho e educação precisam estar vinculados, sendo função da educação traçar caminhos para formar cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade vigente.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Educação. Trabalho.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos e científicos causam diversas transformações na sociedade contemporânea. Por conseguinte, novas formas de linguagem, comunicação e aprendizagem

³⁵⁵ Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

³⁵⁶ Professora de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia

³⁵⁷ Doutor em Educação Escolar, lotado no Departamento de Filosofia-UNIR, atua no Mestrado Acadêmico e Profissional em Educação.

surgem a partir desses avanços. Essas mudanças afetam diretamente no devir humano, por isso precisam ser compreendidas.

A escola como parte dessa sociedade também tem sido afetada por tais transformações, a exemplo do que, há alguns anos, podemos observar acerca da inserção das TIC no contexto escolar. As TIC podem ser utilizadas em duas perspectivas: para reproduzir a sociedade existente, enquanto alienação e dominação, ou para potencializar transformações na sociedade que, por sua vez, podem levar à formação integral do indivíduo, enquanto emancipadora.

Portanto, a inserção das TIC na educação não deve se resumir a novas ferramentas, pois, se isso ocorrer, essas tecnologias estarão assumindo a função instrumental para reprodução da sociedade capitalista, alienação e dominação dos sujeitos. As TIC na educação podem oportunizar a transformação tanto da prática pedagógica quanto da formação de um sujeito crítico, capaz de contribuir para emancipação da sociedade. Por conseguinte, entende-se que, para refletir sobre as TIC na educação, é preciso pensar na sociedade como um todo.

Essa pesquisa teve como objetivo estudar como as TIC podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade vigente, e ser utilizada no contexto escolar em uma perspectiva emancipadora.

2. Delineamento da Pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado. Realizou-se uma pesquisa descritiva qualitativa, utilizando-se um questionário semiestruturado com nove questões. A pesquisa foi realizada com professoras da rede municipal e estadual do município de Manaus, tanto da zona leste quanto da zona centro sul da cidade. Foram contatadas sete escolas, porém apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Participaram da pesquisa 23 (vinte três) professoras, sendo seis da rede estadual e 17 (dezessete) da rede municipal. Por conseguinte, 9 (nove) atuam na Educação infantil e 14 (quatorze) no ensino fundamental.

Das professoras entrevistadas, 21 (vinte e um) são formadas em Pedagogia, 1 (uma) possui o Curso Normal Superior e 1 (uma) Professora está cursando Pedagogia. Todas as professoras³⁵⁸ participantes foram informadas dos objetivos da pesquisa e assinaram o termo

³⁵⁸ Utilizamos o termo professoras, pois todos os entrevistados são do gênero feminino e indicamos a letra P e seu número correspondente para se referir as entrevistadas, como por exemplo: (P 1).

de livre esclarecimento e consentimento. A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária.

3. A relação entre trabalho e educação

As Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) são inseridas no contexto escolar e fazem parte das práticas pedagógicas. A fim de entender como as TIC na educação podem assumir o papel de emancipação e transformação, é preciso refletir sobre aspectos relevantes da sociedade em que a educação está inserida. E um desses aspectos é a concepção de trabalho e sua relação com a educação, sendo notável a influência da sociedade capitalista nos aspectos do trabalho.

No contexto marxista, o trabalho representa uma dimensão ontocriativa e uma visão emancipadora, relacionado ao devir humano. Por isso, é possível afirmar que existe diferença entre o trabalho desenvolvido pelos animais e o desenvolvido pelos humanos, conforme afirma Marx e Engels (1980):

Pode se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (p.19).

Nessa perspectiva, o trabalho é visto como prática cultural, constituinte do devir humano: “É pela atividade consciente do trabalho que o ser humano se transcende como ser da natureza orgânica e se constitui ser social, dando respostas às suas necessidades vitais” (FRIGOTTO, 2006, p. 246). Então, o trabalho não deveria gerar divisão de classes, mas sim assumir princípios educativos e formativos.

Na visão marxista, o trabalho e a educação devem manter um vínculo estreito, cabendo à escola buscar um modelo de ensino integral, no qual os conhecimentos teóricos e práticos devem estar fortemente atrelados na forma de práxis. Em 1848, no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels propõem a escola politécnica, caracterizando-a como “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material” (MARX, ENGELS, 1982, p.125). Portanto, a formação se caracteriza em desempenhar tarefas

que possam desempenhar diversas tarefas de aprendizagem voltadas aos procedimentos tecnológicos da produção. Neste aspecto, o marxismo tem como princípio um papel fundamental na transformação social e no desenvolvimento humano.

Deste modo, Marx caracteriza a educação voltada para a formação do homem omnilateral, em negação ao homem unilateral, produto da divisão do trabalho e suas consequentes tarefas que se tornam parciais. Contudo, encontra-se ainda na educação uma ruptura entre educação e trabalho, o que constitui uma realidade adversa ao vínculo que deve existir entre eles cujo objetivo preponderante é a formação integral do sujeito, baseado nos estudos de Marx sobre a educação politécnica. (MANACORDA, 1996).

A educação politécnica está delineada em ideias na formação de um sujeito que “supere a tradição do adestramento e articule o conhecimento científico e filosófico e trabalho, cultura e vida” (FRIGOTTO, 2006, p. 242). Os eixos de uma educação politécnica e unitária são a desfragmentação entre teoria e prática e articulação entre formação intelectual e produção material. Ela se apresenta como uma proposta omnilateral, ou seja, uma proposta do saber universal, reunificação dos saberes. Os conhecimentos teóricos e práticos estão unidos, e esse conhecimento forma a práxis, que forma a educação politécnica.

A educação e o trabalho possuem uma forte relação, em que se observa desde as sociedades primitivas, pois “os homens apropriam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). O trabalho era ensinado na prática, e tinha como principal função suprir as necessidades vitais.

Em uma sociedade capitalista, a divisão do trabalho é evidenciada por meio das diferentes formas de valorar os trabalhadores e sua produção em que há distinção nas jornadas, pagamento e condições. Portanto, o trabalho alienado torna a força humana em simples mercadoria, e a educação inserida nessa sociedade acaba por ecoar essa divisão:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

A ênfase nas atividades intelectuais deu origem à escola que surgiu como lugar para pessoas com tempo livre, ou seja, que não precisavam trabalhar. Ao caracterizar a escola dessa forma, as sociedades romperam o vínculo entre trabalho e educação. Cabia à escola ensinar as atividades intelectuais para a classe dominante e aos escravos trabalhar para atender a essa classe.

Esse modelo de escola presente na sociedade capitalista revela que as políticas educacionais tendem a ser uma educação técnico-científica reprodutora do sistema do capital, que tem como foco principal a formação de mão-de-obra para manutenção desse sistema. O rompimento do modelo educacional tradicional não é e nunca foi uma preocupação da classe dominante. Evidências desse posicionamento podem ser observadas nos programas de formação profissional, que têm levado a uma inserção social precária (FRIGOTTO, 2006).

Um desses programas é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 pelo governo federal, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Depois de quatro anos, a pesquisa do Ministério da Fazenda, com 161.985 pessoas pré-matriculadas em cursos do PRONATEC, demonstrou que o percentual de profissionais que estava no programa e tinha carteira assinada era de 14,2%, enquanto para o grupo que não cursava era de 22% de inserção no mercado de trabalho. Ao final do curso, de acordo com a pesquisa, o percentual era de 25,9% em ambos os casos (BARBOSA FILHO, PORTO, LIBERATO, 2015). Esses dados revelam a lacuna entre formação e a real prática do trabalho e, conseqüentemente, a desigualdade social que continua em vigor na sociedade capitalista.

Frigotto (2006) demonstra que existe também outro campo que tem sido influenciado pelo sistema capitalista: os avanços científicos e tecnológicos determinados pelas forças de dominação e da alienação. Entretanto, se bem direcionados, podem também proporcionar a emancipação humana.

Desta forma, a técnica, a ciência e a tecnologia, em uma perspectiva desalienante, seriam utilizadas a favor do trabalhador braçal que foi substituído por máquinas, “encurtando” o tempo gasto para realizar determinados trabalhos por não utilizar esse tempo para qualificar o trabalhador. As tecnologias são caracterizadas pelo “fetiche” de acreditar que, por si só, a técnica, a ciência e tecnologia são as soluções para todos os problemas da humanidade:

O trabalho, a ciência, a técnica e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores –

resposta as necessidades vitais desses seres humanos – e se transformam em meios de produzir alienação e ampliação do capital dos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 248).

A escola inserida nessa sociedade também tem sido influenciada pelos avanços tecnológicos, como as TIC. Contudo, é necessário questionar como elas estão presentes nesse espaço: “para alienar ou para emancipar?” Este questionamento reflete o propósito de pensar a educação como um todo.

4. Os sentidos dados às Tecnologias da Comunicação e Informação no contexto educacional

A inserção das TIC no espaço escolar tem gerado diversas discussões, principalmente quando a reflexão abrange as práticas que já existiam como, por exemplo, a leitura e escrita.

Sacristán (2000) chama atenção para essa discussão, ressaltando que as TIC não substituem a leitura e escrita, todavia elas as modificam, pois, a partir delas, surgem novas possibilidades: “Os computadores, as redes pelas quais a informação flui, não servem de nada aos analfabetos, pois estão povoados de letras mais do que quaisquer outras coisas” (p. 48).

Portanto, as novas experiências são produzidas a partir da vivência com essas tecnologias que são inseridas em um contexto social, mas que podem gerar as desigualdades. As TIC não estão acessíveis à grande parte da população, pois seu acesso reflete ainda a divisão de classes presente na sociedade capitalista: “A mensagem da modernidade continua vigente, amplia suas possibilidades e denuncia os mesmos riscos de marginalização e de falta de liberdade” (SACRISTÁN, 2000, p.48).

Evidencia-se, assim, a busca por estabelecer as políticas públicas que democratizem o acesso às TIC, as quais Frigotto (2006) chama atenção para um desses caminhos ao fazer uma crítica à terceirização do ensino universitário durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O ensino universitário oportuniza a pesquisa que, por sua vez, pode levar à geração de novas tecnologias. Logo, se as novas tecnologias não são produzidas no país, acaba-se optando pela “transferência e cópia de tecnologia”, o que as supervaloriza, tornando-as inacessíveis para maior parte da população. Deste modo, em vez de democratizar as tecnologias, elas podem promover a exclusão.

Infelizmente, mesmo com a mudança de governo, ainda podem ser observadas tentativas de terceirizar o ensino universitário. Evidências disso ficam claras ao questionarem-se os reais objetivos de programas do atual governo federal que concedem bolsas para alunos de baixa condição estudar em faculdades privadas. Deste modo, os recursos financeiros para investir na universidade pública melhoram a infraestrutura e a contratação de professores, ampliando o número de vagas?

Embora as TIC não estejam acessíveis a maioria da população, em algumas escolas já são disponibilizadas TIC para seus alunos e professores. Por isso surge a preocupação de saber como elas estão sendo utilizadas. Se as TIC forem utilizadas de forma meramente instrumental, estará sendo reproduzido um modelo de escola verticalizada e fragmentada, porém um dos pressupostos apresentados por Morin (2015, p. 193) para que ocorra a reforma da educação é desfragmentar o conhecimento:

Enquanto não religarmos os conhecimentos segundo o conhecimento complexo, permaneceremos incapazes de conhecer o tecido comum das coisas: não enxergamos senão os fios separados de uma tapeçaria. Identificar os fios individualmente jamais nos permite que se conheça o desenho integral da tapeçaria.

As TIC podem contribuir com a “sociedade em rede”. Ao acessá-las pode-se ter uma infinidade de informações em diversas áreas ao mesmo tempo. Deste modo, podem-se instigar os alunos e professores a buscar conexões entre os conhecimentos durante as aulas.

O conhecimento não deve se limitar apenas a uma área de saber, pois professores de ciências exatas, por exemplo, não devem limitar o seu saber apenas a essa área. Ao contrário, precisam buscar formas de interligar esses conhecimentos a outras áreas do saber, pois auxiliará os alunos a terem uma aprendizagem desfragmentada.

As tecnologias e o conhecimento em uma perspectiva desalienante nos leva também adotar uma postura crítica quanto aos conhecimentos disponibilizados nessa rede. Atualmente, qualquer indivíduo pode postar informações e ditá-las como verdades, conforme afirma Morin (2015, p. 195): “Quem nos garante que os conhecimentos que atualmente tomamos por verdade não estão errados?”

Uma atitude ingênua leva o sujeito acreditar em tudo que está disponível na internet, contudo é necessário desenvolver uma postura crítica e racional quanto a estes conhecimentos. O professor pode fazer isso, em sala de aula, ao estimular os alunos a

compararem as informações de um determinado site com outros, questionarem se aquela informação é realmente condizente com outros conhecimentos já publicados e comprovados.

As TIC na educação na perspectiva emancipadora nos leva a refletir sobre o sentido que damos a elas, pois, quando são utilizadas apenas como elementos instrumentais para reproduzir conteúdos, na verdade, adota-se a mesma atitude que a sociedade capitalista faz com o trabalho: alienar: “Portanto, não basta introduzir tecnologias, é fundamental pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las” (BLIKSTEINE E ZUFFO, 2003, p. 27).

Bonilla (2005) chama atenção para a ressignificação do pensamento, conhecimento e comunicação proporcionadas pelas TIC em vários espaços da sociedade como oportunidade para transformação da educação:

A abertura à ressignificação cria possibilidades para que as transformações do sistema educacional emergjam de dentro dele próprio, fortemente articuladas ao conjunto de transformações sociais mais amplo, uma vez que implicam as concepções, os valores e as práticas de cada sujeito do processo pedagógico (p. 71).

As TIC não são a solução para todos os problemas da educação, mas podem ser pressupostos potencializadores para mudanças. Por isso, quando inseridas no contexto escolar como desalienantes, as TIC podem estimular a criatividade, a autonomia e o exercício da cidadania de forma crítica.

Deste modo, pode-se considerar que:

Fundamentalmente, as TIC são consideradas como um elemento integral desses novos modos de ser e desempenham papéis importantes na sustentação de um juízo reflexivo e da ação social do indivíduo. A vida do indivíduo reflexivamente moderno está provavelmente associada a uma variedade de possibilidades tecnológicas desde a comunicação baseada em telefones celulares até o compartilhamento on-line de informações (SELWYN, 2008, p. 819).

Essas são características importantes para a formação de cidadãos na sociedade atual, de modo que o professor pode utilizar as TIC para estimular a reflexão e o processo comunicativo. Essas características, por não condicionar os alunos a buscarem apenas recursos prontos na internet, mas estimulá-los a produzir e compartilhar conhecimento. A produção de vídeos pode ser um bom exercício nesse campo.

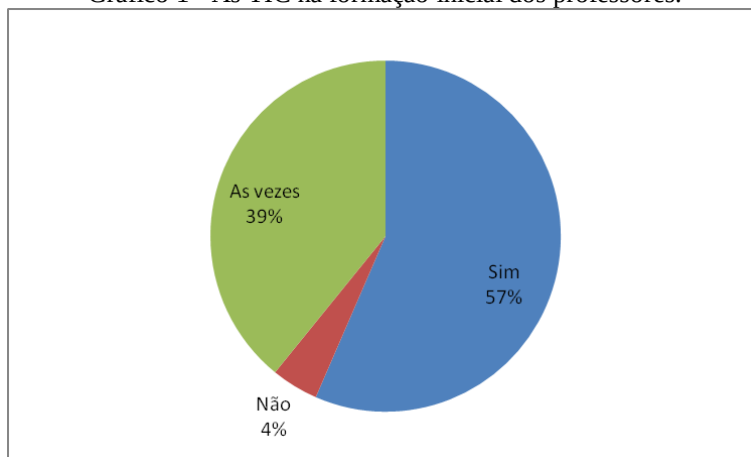
A este respeito, Morin (2015, p.187) afirma que “os analfabetos do século XX não serão aqueles que não podem ler ou escrever, mas os que não podem aprender, desaprender ou reaprender.” A mudança da sociedade como um todo precisa de cidadãos com essas virtudes.

No contexto educacional, as TIC podem favorecer a aprendizagem colaborativa e as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, buscando refletir os sentidos no contexto escolar. Essa reflexão auxilia a pensar na sociedade como um todo, no papel do trabalho na formação humana, pois precisamos buscar uma sociedade que atribui à escola e ao trabalho a função emancipadora.

5. As tecnologias da informação e comunicação nas escolas: resultados e discussão

A partir dos questionários respondidos pelas professoras foi possível constatar que, durante a formação no curso de graduação, as Tecnologias da Informação e Comunicação estiveram ou não presentes na sala de aula. Os resultados podem ser observados no Gráfico 1:

Gráfico 1 - As TIC na formação inicial dos professores.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Observa-se que mais da metade dos professores entrevistados vivenciaram a formação com as TIC, enquanto 39% afirmam que as TIC estiveram presentes em algumas vezes em seu trabalho. Neste caso, a inserção das TIC na formação inicial pode contribuir favoravelmente para o professor na sua prática pedagógica. Na sala de aula, as TIC potencializam a aprendizagem, devido a sua vivência.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, no Art. 2º, inciso VI, os cursos de licenciaturas deverão preparar os futuros professores para “o uso de

tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1).

A formação inicial deve instigar nos professores a reflexão sobre as TIC na educação, conforme afirma Valente (1999).

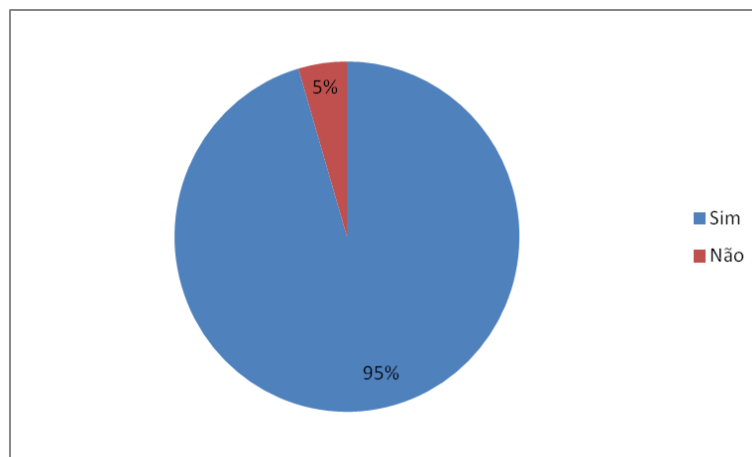
A formação desse professor envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento sobre computadores. O seu preparo não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Assim, o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender porque e como integrar o computador na sua prática pedagógica, e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno (p. 2).

Deste modo, os avanços tecnológicos atuais provocam diversas mudanças na sociedade, e entende-se que a escola é um elemento fundamental para que lá se possam vivenciar essas transformações. O ponto em questão não é mais se as TIC serão ou não incorporados no contexto escolar, mas os de estarem presentes na escola.

A este respeito, Moran, Massetto e Beiherens (2007) consideram que as tecnologias não substituem os professores, mas permitem que elas se estabeleçam de modo que permitam desenvolver as tarefas e buscar informações para a melhoria da educação em nossas escolas.

A respeito de “Se as TIC estão presentes na escola”, o gráfico 2 demonstra que as TIC já estão presentes na maioria das escolas de educação básica que participaram da pesquisa:

Gráfico 2 – A presença das TIC na escola que atua



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Observa-se que 17 (dezessete) professores responderam que utilizam as tecnologias e 6 (seis) responderam que não, apresentando as suas justificativas a esse respeito. Dentro as entrevistas que responderam sim, encontramos diversas falas, as quais ressaltaremos a justificativa de 15 respostas a respeito da utilização das TIC, considerando que duas não apresentaram nenhuma justificativa:

- Para complementar as atividades, possibilitando o conhecimento e a interação das crianças com os recursos tecnológicos (P 1);
- Para facilitar a aprendizagem dos alunos (P 2);
- Projetar conteúdos (vídeos), utilizando o data show e computador (P3);
- Porque ajuda no desenvolvimento da aula, facilita o aprendizado do aluno (P 4);
- Porque é um recurso que, como o nome já diz, faz parte da comunicação e é atual (P 5);
- Para ter uma aula diferenciada e para uma melhor construção do conhecimento (P 6);
- É importante para assimilação melhor do conteúdo (P 7);
- Para o melhor aproveitamento das aulas para os educandos (P 8);
- Melhora a qualidade das aulas e a oportunidade da relação e o contato com as tecnologias (P 9);
- Fotos, pela necessidade de registro (P 10);
- Consigo trabalhar com os conteúdos de forma mais dinâmica (P 11);

- São recursos indispensáveis para enriquecer as aulas. Nos dias atuais, as crianças manifestam interesse e colaboram de forma efetiva mediante manuseio dessas ferramentas tecnológicas (P 12);
- Para que as aulas sejam mais atrativas e possa facilitar a aprendizagem das crianças (P 13);
- Auxilia em dinamizar as aulas e desperta o interesse dos alunos (P 14);
- É fundamental o uso das novas tecnologias (P 15);

Estas respostas representam a importância de trabalhar com as TIC, considerando que elas permitem um maior enriquecimento e qualidade e permite que as características dos professores, e estão definidas pelo interesse de desenvolver as atividades relacionadas ao desenvolvimento das aulas. É importante considerar que as professoras consideram que a utilização das TIC contribui na melhoria das aulas e, conseqüentemente, na melhoria da didática. Outra justificativa apresentada pelas professoras foi a utilização das TIC para exposição de conteúdos.

Pozo (2004) compreende que as tecnologias possibilitam as novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, evidenciando que as tecnologias são parte do processo de aprofundamento diante das mudanças da sociedade, pautada por uma educação comprometida.

Entre as seis professoras que responderam que não utilizam as TIC na sala de aula, uma resposta representa uma justificativa das professoras:

- Não temos essas ferramentas em classe para serem exploradas, como computadores, tablets e outras. Passo muito trabalhos de pesquisas na internet (P 18);
- Porque não tenho domínio, no momento não temos coordenador no telecentro (P 19);
- Porque não tenho domínio, no momento não temos coordenador no telecentro. Apenas utilizo a TV e o micro sistem, além de vídeos educativos (P 20);
- Pelas dificuldades na instalação de certos equipamentos e pela minha falta de conhecimento em algumas questões tecnológicas (P 21)
- Não, somente no telecentro (P 22);
- Não, porque não tem coordenador (P 23)

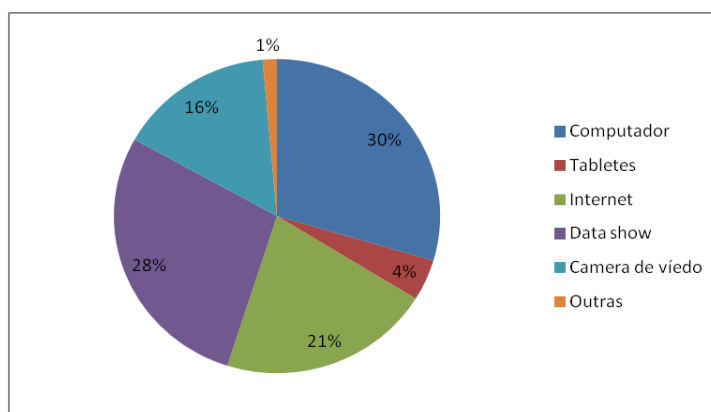
Algumas professoras ainda se sentem inseguras ou despreparadas para mediar o trabalho pedagógico com as TIC. A falta de coordenador no “telecentro”, conforme

apresentada pela professora, transmite a ideia da utilização da TIC apenas nos laboratórios de informática. Pode-se afirmar que as TIC estão presentes na escola, e de certo modo são utilizadas para estimular a criatividade, a autonomia e o exercício da cidadania de forma crítica, embora haja ainda falhas no processo que em que elas são desenvolvidas.

A inserção das TIC na sala de aula contribui na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, elas podem gerar resultados positivos ou negativos no contexto educativo. A sala de aula pode ser o espaço de múltiplas formas de aprender, para informar, pesquisar e divulgar atividades de aprendizagem. Por conseguinte, os avanços tecnológicos podem atropelar o processo de formação dos alunos, o que pode ser decisivo na prática educativa em sala de aula.

Foram questionados aos professores: “Quais as tecnologias presentes nas escolas que atuam?” Podemos observar no gráfico 3 as seguintes respostas:

Gráfico 3 - Utilização das TIC na escola em que atua



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Entre as TIC disponíveis nas escolas, em sua grande maioria, foram citados computadores, tabletes, internet, data show, câmeras de vídeos, entre outras. Este desafio evidencia a introdução dos computadores no campo da educação, destacando o plano pedagógico para desenvolver os objetivos de sua utilização como ferramenta pedagógica (MORAN, 2009).

Em relação à questão, “Para que você utiliza as TIC nas suas aulas?”, as respostas das professoras foram organizadas na tabela 1:

Tabela1 - Atividades utilizando as TIC

Atividade	Quantidade De Professoras Que A Realizam
Projetar conteúdos utilizando data show e computador	14
Pesquisas na internet durante as aulas com objetivo de construir novos conhecimentos	8
Pesquisas na internet para produzir trabalhos avaliativos	9
Produção de vídeos	9
Redes sociais para compartilhar conteúdos	2
Redes sociais para solicitar a opinião dos alunos sobre fotos, vídeos e etc.	0
Arquivos em nuvens para compartilhar documentos sobre a disciplina ministrada	1
E-mail, chat ou aplicativo para realização de fóruns e diálogos sobre os conteúdos da disciplina.	1
Outros	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Na tabela 1, observa-se que as professoras propõem atividades com as TIC, como por exemplo, para exposição de conteúdo utilizando o computador e o data show, mas o que se requer de uma escola transformadora não é só isso. A produção de vídeos, por exemplo, auxilia no desenvolvimento da autonomia e criatividade, observamos no quadro que muitas professoras fazem isso.

Apenas utilizar a TIC na educação não garante que ela será utilizada em uma perspectiva emancipadora, pois, se não houver reflexão sobre qual sentido é atribuído às TIC, pode-se acabar por simplesmente utilizá-las como elementos reprodutores de uma educação verticalizada e alienante.

Deste modo, os alunos, em sua grande maioria, já participam das redes sociais, por que não utilizá-las como ambientes de aprendizagem colaborativa? Assim, o fato de as TIC estarem organizadas especificamente em um laboratório pode restringir o acesso de alunos e professores a essas tecnologias há um tempo específico e determinados pela coordenação. Esta análise pode ser observada em Petry (2006) que considera os novos conceitos de tecnologia como um processo de ferramenta educacional de forma eficiente e proveitosa.

Neste aspecto, Gesser (2012) compreende que as tecnologias devem estar associadas à utilização do computador pessoal e ao acesso às informações que estão associadas às metodologias que são empregadas para o desenvolvimento do ensino e efetiva aprendizagem.

Em relação à questão: “As TIC da sua escola estão disponíveis para livre acesso dos professores e alunos?”, as 15 (quinze) professoras responderam que sim, desde que

previamente agendado pelo professor, pois todas as TIC estão organizadas em um laboratório específico. Entretanto, 7 (sete) responderam que não, pois os alunos e professores só podem utilizar as TIC mediante a supervisão dos responsáveis pelos laboratórios.

Foi solicitado que as professoras respondessem a seguinte pergunta: “Na sua opinião é importante utilizar as TIC na educação?”. A resposta das professoras foi unânime em responder que sim. As professoras apresentam a justificativa da resposta.

- Atualmente, vivemos em uma época de grandes desafios demandados pelos avanços da tecnologia. Essa tecnologia da informação e comunicação está inserida no processo de ensino aprendizagem (P 1);
- Porque faz com que aula seja mais atrativa para o aluno, contribuindo com a facilitação da aprendizagem dos alunos (P 4);
- É uma ferramenta que proporciona conhecimento (P 5);
- Porque estamos na era das tecnologias, temos que acompanhá-las (P 6);
- Porque enriquece a transmissão dos conteúdos tornando-os mais eficazes e atrativos, possibilitando a interação dos alunos com os recursos tecnológicos (P 8);
- Atualmente podemos perceber que o tempo está mais abreviado e todos precisam desses recursos (P 9);
- Por ser uma ferramenta que atrai a atenção dos alunos com maior facilidade (P10);
- Porque com a velocidade das informações na internet, nós temos que nos acompanhar a tecnologia (P 11)
- Para melhorar o desempenho de todos, tornar a aula mais atrativa (P 12);
- É uma ferramenta muito importante, pois transforma a aula atrativa (P 13);
- Vivemos em um mundo globalizado onde as tecnologias estão presentes em “quase” todos os setores da nossa vida. Então o uso das TIC na educação são importantes para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e eficaz (P14);
- Tornar a aula mais prazerosa, buscando essas novas alternativas para fugir de métodos tradicionais (P15);
- Para oportunizar o conhecimento científico aos alunos e profissionais da área da educação, e acesso as tecnologias da informação, para uma educação transformadora e inovadora (P16);
- Porque as TIC estão presentes em tudo que fazemos no nosso cotidiano e um instrumento facilitador da aprendizagem (P17);

- É importante que as escolas estejam atualizadas com a utilização dessas ferramentas tecnológicas para enriquecer seus conteúdos de forma atrativa (P18).
- Atualmente, precisamos estar informados a respeito das novas tecnologias, pois nossos alunos estão utilizando as novas tecnologias no seu dia a dia (P20);
- As TIC nas escolas hoje faz parte do cotidiano e do imaginário do aluno. Tecnologias sempre serão tecnologias e nos servirão de maneira eficaz dependendo do uso que fizemos (P 21).

Analisando os posicionamentos acima, pode-se observar que as respostas das professoras transparecem a preocupação em inserir as TIC no contexto escolar por ser um avanço da sociedade. Ao utilizar as TIC em uma perspectiva emancipadora, as professoras compreendem que a utilização das TIC enriquecem a prática de conteúdos de modo significativo. Utilizar o laboratório de informática apenas para realizar atividades descontextualizadas da sala de aula leva a utilização das TIC em uma perspectiva alienadora. É fundamental que as aulas com as TIC estejam vinculadas ao contexto social e histórico em que o aluno está inserido.

Observa-se, ainda, que o trabalho das professoras pode ser compreendido como parte do devir humano proporcionando as aulas mais criativas com a finalidade de desenvolver ações direcionadas às práticas educativas e formativas. Estas observações apontam que o uso das TIC em sala de aula justificam-se pelas adaptações aos diversos estilos de aprendizagem com o propósito de motivar os alunos e reforçar o material a ser ensinado.

6. Considerações finais

A educação é um processo que abrange não só o espaço escolar, pois o humano aprende durante toda sua vida e em todos os espaços em que ele está inserido. O trabalho e a educação precisam manter um vínculo estreito. A reprodução da sociedade capitalista nas práticas do trabalho tem influenciado fortemente a educação. Os avanços tecnológicos ocasionam diversas mudanças na forma de se comunicar, aprender, entre outros.

A escola como parte da sociedade tem sido influenciada por essas mudanças, pois a discussão já não é mais se a escola vai ou não aderir às TIC, todavia a discussão é como as TIC estão sendo inseridas no contexto escolar. Utilizar o laboratório de informática apenas para realizar atividades descontextualizadas da sala de aula leva a utilização das TIC em uma

perspectiva alienadora. É fundamental que as aulas com as TIC estejam vinculadas ao contexto social e histórico em que o aluno está inserido. A sociedade em rede como conhecemos hoje requer novas práticas pedagógicas e organização do tempo, pois transformar a educação pode ser o primeiro passo para transformar a sociedade, romper as imposições colocadas pelo capitalismo e rumar para uma sociedade igualitária, livre da divisão de classes.

As TIC precisam ser utilizadas como meios potencializadores para aprendizagem colaborativa, desenvolvimento da criatividade, autonomia e postura crítica. Dessa forma, estaremos inserindo as TIC em uma perspectiva emancipadora.

Os resultados da pesquisa demonstram que as TIC já estão presentes no ambiente escolar e a maioria das professoras já as utilizam nas práticas pedagógicas, porém, alguns dados apontam para a necessidade de estabelecermos uma reflexão sobre os sentidos dados às TIC no contexto escola, a fim que elas sejam utilizadas em uma perspectiva emancipadora e não alienadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PORTO, Rogério, LIBERATO, Denísio. **Pronatec Bolsa-Formação: Uma Avaliação Inicial sobre Reinserção no Mercado de Trabalho Formal**. Disponível em: <<https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/file.pdf>>

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p.23-38.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson de Luca. (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. P. 70-81

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em julho de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**, 2006, p. 241- 288.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, n. 16, p. 23-31, 2012.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia Moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira, São Paulo, Cortez,1996.

MARX E ENGEL (1980)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980, p. 11-102. v.I.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: _____. **Obras escolhidas**. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Editorial Avante!, 1982. v.1. p.106-36.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M.. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2009

MORIN, Edgard. **A via para o futuro da humanidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015, Cap1. A reforma do pensamento, cap. 2: reforma da Educação: p. 183-205.

PETRY, L. C. O conceito de novas tecnologias e a hipermídia como uma nova forma de pensamento. Porto. In: Cibertextualidades, v. 1, n. 1, p. 110-125, 2006.

SACRISTÁN, José. A educação que temos, a educação que queremos. In: ZIMBERNÓN, Francisco. **A educação do século XXI, os desafios do futuro imediato**. 2. Ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. P. 37-62

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do reino unido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 815-850, out. 2008 Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 mar. 2016.

SILVA Deonísio da. O trabalho histórico. Disponível em:
<<http://revistalingua.com.br/textos/67/artigo249103-1.asp>>

VALENTE, Josè Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999, cap. 1, Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica , p. 1-28.

EM BUSCA DA EFICIÊNCIA E DA EFICÁCIA: A “NECESSIDADE” DA QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL PARA O SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO

Rubens da Costa Ferreira³⁵⁹
rubenscf@ufpa.br
UFPA

Gilmar Pereira da Silva³⁶⁰
gpsilva@ufpa.br
UFPA

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cuja proposta foi analisar como se configura o processo de formação dos servidores técnico-administrativos da UFPA/Campus de Cametá no que tange aos cursos de capacitação desenvolvidos pelo CAPACIT/UFPA. O texto divide-se em cinco partes, apresentadas da seguinte forma: introdução; percurso metodológico; conceitos e concepções em torno da qualificação; a eficiência e eficácia buscada pela qualificação institucional e considerações finais. Utilizamos o método histórico dialético, a abordagem qualitativa, a entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental para analisarmos a busca tanto da instituição quanto do servidor de uma formação que possa apresentar a possibilidade de uma atuação mais proveitosa no trabalho, o que nos permitiu constatar que a proposta implementada pela UFPA e a sua materialização em termos de oferta de cursos de qualificação para os servidores técnico-administrativos do Campus de Cametá pautam-se em um princípio de formação unilateral, através da gestão por competência, fomentada pela administração pública gerencial o que, em partes, é entendido como necessário pelos servidores mas também limitada em alguns aspectos.

Palavras-chave: qualificação, trabalho, educação, política de formação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que analisou o processo de formação dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá no que tange aos cursos de capacitação desenvolvidos pelo CAPACIT/UFPA, a partir da defesa que se faz hoje em torno da necessidade de formação continuada como necessária à eficácia e eficiência institucional.

Podemos afirmar que a prestação de serviços na esfera pública no Brasil é foco constante de avaliação em termos de qualidade a seus usuários, motivo pelo qual as ações do Estado partem do entendimento de que há uma constante necessidade de aprimoramento na prestação desses serviços. Como resultado, há um tendenciamento de maior ajustamento ao

³⁵⁹ Discente do Mestrado em Educação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC. Técnico-administrativo da UFPA/Campus de Cametá.

³⁶⁰ Doutor em Educação. Docente do Mestrado em Educação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC.

modelo de administração pública gerencial, quando o Estado delega e norteia a efetivação desses serviços no sentido da busca constante de resultados dentro de uma perspectiva de eficiência e eficácia. Procura-se, assim, a partir de vários fatores, instrumentos necessários à efetivação desse princípio de qualidade, os quais o processo de qualificação permanente de seus servidores assume uma importante via de atuação.

A qualificação institucional se apresenta então como necessária, na medida em que se propõe a possibilitar uma formação continuada para que servidores possam aprimorar suas atividades no trabalho. Dentro dessa perspectiva, o processo de qualificação consiste então no exercício próprio de treinamento para o desenvolvimento das ações do cotidiano laboral, relacionado intimamente com a noção de desenvolvimento de competências. Cabe destacar, portanto, que a noção de competências acaba por orientar as ações educativas, sobretudo aquelas em que os processos formativos se vinculam e tem o objetivo de melhorar o desenvolvimento do trabalho, uma vez que “as competências são assim definidas a partir do trio ‘saberes’, ‘saber-fazer’, ‘saber-ser’” (ARAÚJO, 2001, p. 12).

Nessa perspectiva, ser qualificado significa dominar o universo das ações próprias para as quais as exigências orientam, o que, dentro de uma instituição pública, pode representar a capacidade de realização das demandas por parte do conjunto de seus funcionários. Por esse motivo, a qualificação se relacionaria diretamente com o exercício profissional atrelado aos parâmetros institucionais, onde as competências podem ser adquiridas no trabalho diário, bem como através de ações de formações.

Assim, a análise exposta no presente artigo nos possibilita o entendimento de que a política de formação continuada dos servidores técnico-administrativos tanto nos documentos oficiais quanto nos documentos no âmbito da UFPA fazem referências aos pressupostos defendidos pelo atual modelo econômico, tais como produtividade, organicidade, eficiência e eficácia, os quais, aplicados como princípios fundamentais do serviço público brasileiro, permitem ao Estado desenvolver um importante grau de controle da classe trabalhadora, que percebemos representar uma característica bastante presente na administração pública gerencial. Da mesma forma, para o conjunto dos servidores técnico-administrativos do Campus de Cametá pesquisados a qualificação precisa apresentar uma relativa importância no momento em que consegue instrumentalizar o servidor para o desenvolvimento das atividades do trabalho, contudo, apresentam limitações quanto à sua “função principal”, pois a metodologia em que se efetivam os cursos, bem como a presença de outros fatores que dificultam a participação de servidores nessas ações formativas viabilizadas pela instituição

acaba por limitar a significância dessa formação, mesmo dentro da lógica produtivista institucional, motivo pelo qual se almeja, para além do treinamento, uma ação educativa mais ampla que não esteja relacionada única e exclusivamente para o aprimoramento do trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A análise exposta neste artigo faz parte da pesquisa que analisa o processo de formação instituído pela Universidade Federal do Pará e destinado aos servidores técnico-administrativos lotados no Campus de Cametá, via ações formativas do Centro de Capacitação da UFPA – CAPACIT.

A pesquisa utiliza o materialismo histórico dialético como método de análise, por considerar de fundamental importância o entendimento da relação das coisas para a construção do entendimento da realidade como um todo. Para Triviños (1992, p. 51), o materialismo dialético, como base filosófica do marxismo, “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Assim, a dialética marxista entende que a relação de construção da realidade é motivada pelas contradições sociais, quando defende que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 1998), reforçando a necessidade de entendimento dos fenômenos sociais a partir da luta de classes.

Utiliza-se uma metodologia de pesquisa de base qualitativa no que dispõe Triviños (1992), Gonçalves (2007), Lüdke e André (1986) e Gamboa (2003), na medida em que esta abordagem tem como proposta utilizar o meio social como fonte imprescindível de dados, pondo o pesquisado como principal instrumento. A pesquisa é do tipo descritivo-analítica, uma vez que busca-se descrever e analisar a qualificação no âmbito da UFPA via ações do CAPACIT, bem como sua relação com a realização de ações próprias do trabalho exercitadas pelos servidores técnico-administrativos lotados no Campus de Cametá, referentes à atuação profissional, atitudes, e perspectivas desses sujeitos.

O contexto escolhido para a pesquisa foi o Campus da UFPA em Cametá e o CAPACIT/UFPA, cujos sujeitos informantes foram 05 técnicos-administrativos com maior tempo de serviço, lotados neste Campus, a Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento da Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PROGEP (CAPACIT/UFPA) e a Diretoria de Desempenho e Desenvolvimento, totalizando em 07 (sete) sujeitos.

As técnicas/instrumentos utilizados nessa pesquisa foram a entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental. Para Trivínos (1992), a entrevista semi-estruturada possibilita que o informante participe na elaboração do conteúdo da pesquisa, pois, tende-se a partir de questionamentos básicos, apoiados em hipóteses, oferecer amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a partir das respostas do informante.

Utiliza-se, como técnica de tratamento dos dados, a análise de conteúdo que em Bardin (1977) se configura como a possibilidade da busca pelos sentidos ocultos nos enunciados, ou seja, que não estão aparentes no texto mas que são fundamentais para se construir um entendimento articulado com o contexto mais amplo, possibilitando inferências críticas sobre o conteúdo pesquisado.

3 CONCEITOS E CONCEPÇÕES EM TORNO DA QUALIFICAÇÃO

Para analisarmos a concepção de formação e sua materialização através das ações efetivadas pelo CAPACIT/UFPA destinada aos servidores técnico-administrativos do Campus da UFPA em Cametá, ampliamos a revisão teórica sobre qualificação, gestão gerencial, competências, capital humano e neopragmatismo.

Buscando entender a configuração e o processo de reformulação das estratégias adotadas pelo sistema capitalista sobre a formação educativa, precisamos primeiramente entender qual a relação que este processo tem com a noção de equidade social e ascensão social, que no princípio liberal deve ser provido através da educação. A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971) é tomada como importante para esta concepção, pois, ideologicamente, ela vincula a escolarização à melhor qualidade de vida e a uma melhor renda, conseqüentemente, melhor condição social.

Para esta teoria, que está na base de formação do capital, o investimento no indivíduo pode promover o aumento de sua produtividade, a fim de levá-lo à mobilidade social e melhor ganhos salariais por meio de sua preparação adequada para o trabalho. Frigotto (1993, p. 67) afirma que a educação passa a ser definida

Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado.

Assim, esse princípio defende que o sucesso profissional é resultante de alguns “valores” que a pessoa recebeu que acabam aumentando sua produtividade. Dessa forma,

“aspectos ligados a atitudes, valores, resultado do processo de socialização que se efetiva na escola são mais importantes para a produtividade das pessoas na organização enquanto forneçam hábitos de funcionalidade, respeito à hierarquia, disciplina, etc” (FRIGOTTO, 1993, p. 46).

Um outro fundamento em que se apoia as ações educacionais dentro de uma perspectiva instrumental e necessária ao imediatismo das questões práticas em nome de uma maior efetividade na vida social é a filosofia baseada no neopragmatismo.

Na ideologia do pragmatismo e, mais tarde, com uma nova roupagem caracterizada pelo neopragmatismo, o conhecimento precisa atestar sua validade do ponto de vista de sua utilidade para intervenção no meio social, o que acaba por influenciar o pensamento em torno de uma ação formativa que melhore, dentro do setor público, as ações profissionais. Assim, a qualificação permanente dos servidores públicos precisa também ter um caráter de utilidade, para se justificar em termos de investimento e relevância institucional.

Segundo Soares (2007) essa filosofia prática tem como função influenciar as políticas educacionais e, conseqüentemente, orientar as ações ao que apregoa a política econômica atual como sendo necessárias. Esse alinhamento acaba por caracterizar na educação uma necessidade de formação superficial, para o imediato, em detrimento de uma formação ampla.

Uma das principais críticas em torno da filosofia neopragmática é que esta seria na verdade bastante fragmentada e, portanto, fragilizada do ponto de vista de sua base epistemológica, uma vez que o pensamento volta-se para uma apreensão de aspectos esfacelados e locais, como defendem os pensadores pós-modernos em função de uma suposta impossibilidade em aprendermos a realidade em sua totalidade.

Por seu grau de aceitação a teorias diversas funcionaria como fonte essencial na estruturação de uma visão que almeja contemplar características diversas como a que aborda o discurso oficial e o discurso pós-moderno, ambos divulgados no interior das escolas por administradores, coordenadores pedagógicos e mesmo professores (SOARES, 2007, p. 20).

Por esse motivo que o neopragmatismo define o conhecimento como válido a partir de sua utilidade e sua aplicabilidade imediata, o que, de certa forma, acaba orientando as ações no campo das políticas educacionais.

Nessa perspectiva a qualificação assume uma grande vinculação a esse viés, ao mesmo tempo em que deixa de corresponder a uma necessidade individual, passando a se

constituir como uma necessidade social, onde o processo de formação continuada surge como um elemento necessário não apenas à instituição, mas sobretudo, para o conjunto de servidores.

Para percebermos a complexidade do conceito de qualificação e sua evolução ao longo do tempo, destacamos o pensamento dos principais teóricos da sociologia do trabalho na França nas décadas de 1940 e 1950: George Friedman e Pierre Naville.

Friedman percebia a qualificação como uma coisa que pudesse ser perfeitamente mensurada, considerando o grau e frequência de atividade intelectual que o trabalho exige para ser executado (Aluaf, 1976, apud Tartuce, 2004). É por esse motivo que ele intenta para uma possível desqualificação e requalificação do trabalho, como decorrência das transformações técnicas e organizacionais que o mercado pode apresentar.

Para Bastos (2006, p. 29), Friedman

(...) apoiava-se, assim, em uma noção de qualificação associada à complexidade da tarefa e ao domínio requerido de saberes para executá-las. Ou seja, Friedman tomava a qualificação como a qualidade do trabalho e o tempo de formação necessário para realizá-lo (Tartuce, 2004). Tal perspectiva no campo é considerada como “substancialista” ou “essencialista”, por vincular de forma bastante direta os desenvolvimentos tecnológicos ao conjunto de habilidades e conhecimentos para lidar com os mesmos.

Por sua vez, Naville, tendo uma visão considerada “relativista”, considera a qualificação do trabalho como um fenômeno resultante de processos sociais como a negociação entre capital e trabalho, cujos contornos podem se alterar ao longo do tempo e dos contextos. Por isso que Bastos (2006, p. 29) destaca que para Naville

(...) a resposta à questão “o que é qualificação?” requer uma perspectiva histórica que leve em consideração a diversidade de condições sociais, econômicas e políticas em diferentes momentos do tempo: diferentes sociedades terão em diferentes épocas, critérios distintos para definir o que é um trabalho qualificado.

Assim, para Naville, diferente do que defende Friedman, a qualificação não pode ser mensurada como “coisa”, uma vez que por si só não se constitui como determinante da qualidade do trabalho. Dessa forma, Naville e Friedman nos colocam os conceitos que fixaram as raízes de duas vertentes que polarizaram os debates e pesquisas sobre qualificação nas décadas seguintes (BASTOS, 2006), quais sejam essencialista e relativista.

Cabe destacar ainda que o conceito de qualificação não se esgota na antítese “essencialista” *versus* “relativista”, uma vez que para além do entendimento restrito de divisão entre ambos conceitos se coloca um outro entendimento sobre qualificação, o de

Manfredi (1988), quando defende uma visão Marxista de qualificação ao destacar sobre suas vertentes: a qualificação como preparação para o mercado de trabalho; e a qualificação como um processo de desqualificação-qualificação que resulta da relação social entre capital e trabalho (BASTOS, 2006).

Para Machado (1996),

A conceituação histórico-concreta toma a qualificação não como um dado, uma construção teórica acabada, mas como um processo social, através do qual se descobre não a “natureza” do que seja trabalho qualificado e desqualificado, mas a própria trama das regulações técnicas e sociais presente nos processos de trabalho (ROLLE, 1989 e VILLAVICENCIO, 1992), no contexto da qual se realiza ou não as potencialidades ontológicas do trabalho humano. (p. 15)

Dessa forma, procuramos entender a qualificação não como um dado a serviço do processo de produção de valores, mas como uma possibilidade da ampliação das capacidades humanas e da capacidade criativa do servidor em seu ambiente de trabalho, motivado não somente pelas exigências impostas pela exercício da atuação docente, mas como uma necessidade ontológica de recriação humana.

Por outro lado, dentro de uma perspectiva produtivista, quando destaca-se o processo de qualificação como uma necessidade para o desenvolvimento de determinada área, há de se reflexionar sobre a relação que a qualificação, enquanto “preparo” no e para o mercado de trabalho estabelece com o conceito de competências.

Para Ramos (2001), a noção de competência cumpre um papel principal de enfraquecer as dimensões conceitual e social centrais, portanto, no conceito de qualificação, quando desloca o foco apenas para a dimensão experimental. Apesar disso, segundo a autora, a noção de competência não substitui a qualificação, apenas a desloca para um plano secundário “como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio” (RAMOS, 2001, p. 283).

Araújo (2001) destaca que a proposta formativa desenvolvida ao nível da formação profissional atrela-se a noção de competência, pois busca objetivar os procedimentos que dão sentidos práticos para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, com suas especificidades e exigências atuais. Ele ressalta que com a noção de competência, a formação profissional aparece “comprometida com estratégias que visam a aumentar a produtividade das empresas e, para isso, apoia-se na motivação e nas amplas capacidades dos trabalhadores e se associa a outras estratégias de caráter tecnológico, organizacional e de mercado” (ARAÚJO, 2001, p. 18).

Nessa perspectiva podemos afirmar que o conceito de competência defendido pela UFPA em seus documentos que orientam as ações de formação de seus servidores, assemelha-se bastante à noção de competência mostrada por Ramos (2001) e Araújo (2001). Ambos destacam que a noção de competência hoje se pauta na característica principal do “saber fazer” e “saber gerir”, como um movimento de adaptação estipulado pelas relações de produção estabelecidas no trabalho. Podemos ratificar esta afirmativa a partir do que é mostrado na apresentação do Plano Anual de Capacitação:

Uma organização que prima pela prestação eficiente e eficaz dos seus serviços devota um valor especial às pessoas que a compõem, buscando contemplar suas expectativas de desenvolvimento pessoal e profissional, haja vista que seus níveis de comprometimento e de competência impactam decisivamente no alcance dos objetivos e das metas organizacionais (PAC 2014, p. 07).

Importante destacar que a noção de competência é a da competição e da segregação, na medida em que define os mais e menos aptos e preparados para determinada atividade. Para Fidalgo (2007), na medida em que “as competências são entendidas como a capacidade que o indivíduo tem de mobilizar determinados recursos intelectuais e manuais na ação concreta” ela concorre para uma dificuldade de efetivação de um projeto educativo, pois

(...) ao ser uma perspectiva que verifica na ação a capacidade, ela traz para a formação uma impossibilidade. É impossível uma agência de formação trabalhar verdadeiramente com a lógica de competências, porque a pessoa só pode ser avaliada se for competente na ação concreta, e para uma agência de formação, é impossível prever se a pessoa será sempre competente (FIDALGO, 2007, p. 106-107).

A partir da discussão que se levantou em torno dos conceitos de qualificação e competência, percebe-se que, na defesa da tese de competência, a UFPA parte do entendimento de competência individual para uma competência coletiva (institucional), destacando a importância para o chamado “espírito de equipe”, movimento bastante íntimo ao que destacamos anteriormente neste trabalho quando da apresentação do princípio Toyotista. Dessa forma, a UFPA defende que as ações de formação devam ter um objetivo bem definido pela instituição o que precisa ser entendido como necessário para os servidores que buscarem essa formação. Por isso em seu PAC 2014 destaca que “um Plano de Capacitação dessa envergadura somente poderia se materializar com o empenho, a competência e o compromisso institucional de pessoas que acreditam nas possibilidades humanas de mudar paradigmas e de agregar valor às organizações” (PAC 2014, p. 07).

Entendemos que dentro desta perspectiva, as instituições públicas criam ações de qualificação ou formação continuada de seus servidores, onde a formação para o incremento, aprimoramento, eficiência e eficácia do trabalho é tido como objetivo prioritário. Ou seja, um modelo de formação dentro da proposta da administração gerencial, cuja ação se baseia na racionalidade de recursos e procedimentos.

4 A EFICIÊNCIA E EFICÁCIA BUSCADA PELA QUALIFICAÇÃO INSTITUCIONAL

A constituição histórica da administração pública brasileira e sua vinculação com as formulações/reformulações do Estado e a construção e transformação do conceito de servidor público ao longo do tempo, considerando as especificidades dos três modelos de administração pública: o patrimonialista, o burocrático e o modelo gerencial, nos mostram a evolução do conceito de serviço público até o estágio de Estado regulador, cuja característica principal se refere ao controle de procedimentos para realçar o controle de resultados pela eficiência e eficácia, buscando sempre aumentar a qualidade dos serviços prestados. Por isso que, a partir da transformação para o Estado regulador, a administração passou a se ocupar de funções gerenciais, de gestão do patrimônio e das tarefas do Estado. Preocupou-se assim com o controle de procedimentos, para realçar o controle de resultados pela eficiência (relativo ao “como se faz”) e eficácia (relativo ao “o quê se faz”), como forma de buscar a qualidade dos serviços públicos prestados.

Destaque-se que na administração pública gerencial a estratégia de atuação está ligada diretamente aos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, bem como à garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos elencados. Para isso, segundo Paludo (2012, p. 67) “no plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais”. Dessa forma, destaque-se que esse modelo de administração deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil, de forma a deslocar a ênfase dos procedimentos para os resultados.

Com a promulgação da constituição federal de 1988 em sua Emenda Constitucional Nº 19/98 o estado entende a gestão gerencial necessária para o desenvolvimento, uma vez que nesta lei são destacados os princípios da eficiência e eficácia como norteadores da administração pública, por isso que toda legislação que fora criada passa

a integrar esses valores. Dessa forma, os documentos que regem a política nacional de formação de servidores técnico-administrativos, bem como os documentos que regem a formação desses sujeitos no âmbito da UFPA que nos mostram que, em âmbito nacional, essas normatizações fazem referência aos pressupostos defendidos pelo atual modelo econômico, tais como produtividade, organicidade, eficiência e eficácia, os quais, aplicados como princípios fundamentais do serviço público brasileiro, permitem ao Estado desenvolver um importante grau de controle da classe trabalhadora, que percebemos representar uma característica bastante presente na administração pública gerencial. No âmbito da Universidade Federal do Pará esses documentos oficiais orientam a efetivação de uma política de formação de seus servidores técnico-administrativos a partir da necessidade de uma formação capaz de garantir a obtenção ou domínio da capacidade de realizar uma tarefa qualquer que surge dentro de emergencialidade e não a possibilidade de uma formação que possa desenvolver a compreensão e o agir dentro de uma perspectiva crítica e consciente. Por esse motivo, percebemos que o conceito de competência, defendido pela UFPA nos seus documentos que norteiam as ações de formação de seus servidores, diz respeito à noção de competência mostrada por Ramos (2001) e Araújo (2001), quando destacam a inserção do princípio da pedagogia das competências nas organizações.

Os documentos que norteiam a política de formação técnica-administrativa na UFPA não citam as especificidades de formação e consequente desenvolvimento a que os servidores lotados nos campi do interior, como o Campus de Cametá, podem apresentar. Fica entendido, dessa forma, que a UFPA considera que o conjunto de servidores técnico-administrativos, independente do seu local de atuação, apresentam as mesmas características e expectativas institucionais. Em consequência a isso, a instituição não destaca como estratégico tratar as várias demandas de formação dos servidores, sobretudo dos lotados nos Campi dos interiores como importantes para o desenvolvimento estratégico da instituição.

A partir da análise do processo de qualificação dos servidores técnico-administrativos na UFPA/Campus de Cametá foi possível identificar que esse processo formativo segue uma orientação normativa e institucional presente hoje nos documentos oficiais da instituição, como Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e Plano de Desenvolvimento da Unidade - PDU. Por esse motivo, as ações são pensadas no sentido de possibilitarem um melhor desempenho profissional do servidor, como estratégia necessária de crescimento da instituição, diante das demandas do trabalho e cujo planejamento das ações, que ocorrem anualmente, são realizadas com a participação dos gestores das Unidades, tanto

da capital quando dos interiores, que são convidados para se buscar um mapeamento das necessidades de capacitação por competências, onde são realizadas oficinas com esse objetivo. Contudo a UFPA não realiza um planejamento específico a atender aos servidores técnico-administrativos dos interiores, buscam-se outras estratégias institucionais com o objetivo de tentar integrar as demandas dessas Unidades às das Unidades da capital.

Essa falta de planejamento específico acaba por impossibilitar a formação de um número maior de servidores dos Campi do interior, na medida em que para a realização dos cursos, leva-se em consideração, para a definição do provável cursista, o cargo ocupado e seu ambiente organizacional, limitando, dessa forma, a participação de todos que procuram as formações, principalmente em algumas áreas específicas onde pouco se ofertam cursos. Surge então mais um problema, pois há situações em que o servidor pleiteante a uma vaga em um curso não necessariamente desenvolve atribuições concernentes ao seu cargo, frente ao reduzido número de servidores sobretudo em algumas Unidades dos interiores.

Por esse motivo, a instituição apresenta como uma importante estratégia a oferta dos cursos de capacitação através das “Trilhas de Aprendizagem”, que se constituem como uma espécie de autonomia para que o servidor possa escolher seus cursos e “construir sua trajetória de desenvolvimento, visando ao alcance dos objetivos como: realizar ações de capacitação, progredir na carreira, prestar um serviço público com excelência e ajudar a UFPA a alcançar seus objetivos estratégicos” (PAC 2014, p. 08). As trilhas são estruturadas de forma a desenvolverem três competências: organizacional, específica e gerencial, o que, na essência, pode representar uma estratégia mascarada de manutenção de certa hierarquia institucional, dentro de um entendimento a partir da perspectiva de luta de classes, quando se propõe a desenvolver as competências organizacional, específica e gerencial, mas não se dá condições para que o conjunto de servidores, de fato, elejam e consigam desenvolver sua formação dentro da competência por ele escolhida.

Na visão dos servidores do Campus de Cametá, a qualificação é de suma importância para o aprimoramento das funções, pois há a necessidade de atualização para o exercício do trabalho, diante das exigências tão dinâmicas na instituição. Dessa forma, a qualificação aparece como o indispensável elemento dessa possível qualidade, pois apresenta as respostas para os problemas do cotidiano do trabalho, de forma a possibilitar, teoricamente, um trabalho mais eficiente e ao mesmo tempo a possibilidade de promoção na carreira.

Para Machado (1996), a qualificação do trabalho dentro dessa perspectiva do capital assume em vezes o caráter contraditório do trabalho concreto com o trabalho abstrato,

por isso para ela “a razão fundamental dessa relação conflituosa e obscura remonta ao processo de formação do valor e do fetichismo que marca as relações dos homens com os produtos de seu trabalho” (MACHADO, 1996, p. 24).

Tendo como entendimento a contradição presente no capital entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, a relação que os servidores públicos desenvolvem para a busca de sua qualificação representa um fetichismo, na medida em que agora ele não mais se reconhece frente ao produto de seu trabalho, pois é o posto de trabalho que toma as prerrogativas de definição do trabalhador em termos de sua eficiência profissional. Ou seja, é o exercício do trabalho que define como o trabalhador, servidor público, deve se apresentar. Por esse motivo, muitos servidores públicos acabam buscando na qualificação o elemento necessário à exigência do posto de trabalho quanto estar ou não preparado para as demandas do serviço.

Nesse sentido, a qualificação toma uma conotação de quantidade, na medida em que pode classificar os mais aptos dos menos aptos ao desenvolvimento das atribuições, ocasionando ao mesmo tempo no servidor um sentimento de necessidade constante de aprimoramento e o pensamento de que a responsabilidade por esse aprimoramento é somente sua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a qualificação institucional efetivada pelo CAPACIT direcionada aos servidores técnico-administrativos do Campus de Cametá se dá em uma perspectiva gerencial, dentro de uma visão de unilateralidade, desenvolvida e defendida a partir de uma lógica de eficiência e eficácia.

É uma formação institucional voltada para a competência, que atende aos anseios prioritários do modo de produção capitalista quando se ajusta à proposta criada e fomentada pelo princípio da acumulação e da exploração, portanto qualificante para o capital. É uma formação que atua dentro de uma dinâmica onde os processos de aprendizagem se referem a necessidade do domínio de uma competência previamente estabelecida, materializada por uma formação aligeirada, fragmentária, técnica, que acaba limitando a capacidade criativa do servidor em reinventar formas novas de atuação não previstas dentro dos parâmetros estipulados pela instituição.

Também é uma formação que não considera a formação experiencial do trabalhador, na medida em que estipula parâmetros para definição do público-alvo do curso

levando em consideração ao cargo e o ambiente organizacional do servidor, desconsiderando a presente dinâmica da não relação direta entre cargo e atribuições desenvolvidas, sobretudo onde o número de servidores técnico-administrativo ainda não se mostra como suficiente frente às demandas, como no Campus de Cametá.

É uma formação que desqualifica para as perspectivas de humanização, na medida em que nega tratar de outros conteúdos não ligados necessariamente ao desenvolvimento do trabalho, não permitindo que o trabalhador participe ativamente da construção efetiva de seu processo de formação, tal qual defende-se em uma proposta de educação plural e democrática. Apesar disso, os servidores veem essa formação como fundamental para a realização das atividades do trabalho, mas que mesmo sem elas seria possível realizar algumas demandas não específicas da instituição. Assim, ao mesmo tempo em que ela apresenta sua inegável importância, ela não se apresenta como imprescindível para o trabalho.

Por esse motivo se apresenta como limitada, pois não está ainda possibilitando uma formação mais geral, a fim de munir esses servidores da capacidade crítico-emancipatório, um sujeito capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa, plural e igualitária, a partir do que dispõe Frigotto (1993) que destaca a necessidade da formação dos trabalhadores estar dentro de uma perspectiva *omnilateral*. Logicamente, esse tipo de qualificação dificilmente deverá ser disponibilizado pelo Estado através de seus órgãos oficiais, porém o fato de se identificar a não totalidade dos momentos formativos que são disponibilizados aos trabalhadores técnico-administrativos, sobretudo os lotados no Campus de Cametá, permite-nos considerar a necessidade de lutar pela sua efetivação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais**: as incoerências de um discurso. Minas Gerais: UFMG, 2001 (tese de Doutorado).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt Bastos. **Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva**. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (et al.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 19, de 04 de junho de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm Acesso em: 13/06/2014.

_____. **Decreto Nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm Acesso em: 13/06/2014.

_____. **Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2005/lei/111091.htm Acesso em: 13/06/2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial.** In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.). *Brasil: Um Século de Transformações.* São Paulo: Cia. das Letras, 2001: 222-259.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública.** 2º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano:** Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

FAORO, Raymundo Faoro. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FIDALGO, Fernando Selmar. **Referências para a formação profissional de servidores públicos.** In: *Projeto Político Pedagógico - PPP/Escola de Governo do Estado do Pará.* Belém: EGPA, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e Trabalho:** bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.** Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas - SP: Editora Alínea, 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. S. **Qualificação do Trabalho e Relações Sociais.** In: *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador.* Belo Horizonte - MG, 1996.

_____. **Educação e Divisão Social do Trabalho.** São Paulo - SP: Cortez, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. In: Boletim Técnico do Senac. São Paulo: Editora SENAC, v. 27, nº 3, set/dez, 2001.

SOARES, José Rômulo. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. Fortaleza: UFC, 2007 (tese de Doutorado). SOUSA JÚNIOR, Justino De. **Marx e a crítica da Educação**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

TARTUCE, G. L. B. P. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI 2011-2015)**. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf. Acesso em: 29/01/2014.

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Pará**. Disponível em: http://ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto/estatuto.pdf. Acesso em: 30/01/2014.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Pará**. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/regimentos/regimento_geral.pdf. Acesso em: 30/01/2014.

_____. **Home Page da Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento da UFPA - CAPACIT**. Disponível em: <http://ufpa.br/capacit/>. Acesso em: 27/01/2014.

_____. **Plano Institucional de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPA 2012-2015**. Disponível em: <http://www.progep.ufpa.br/progep/images/docs/publica%C3%A7%C3%B5es/PIDT20122015.pdf>. Acesso em: 12/06/2014.

_____. **Plano Anual de Capacitação – PAC 2014**. Disponível em: <http://progep.ufpa.br/progep/images/docs/PAC-2014.pdf>. Acesso em: 11/06/2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Plano Anual de Capacitação – PAC 2015-2016**. Disponível em: http://www.progep.ufpa.br/progep/docsCapacit/PAC_2015_2016.pdf. Acesso em: 02/12/2015.

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ.

Michele Borges de Souza
michelinhe@yahoo.com.br
UFPA

Maria da Conceição Rosa Cabral
mcrosa@uol.com.br
UFPA

Maria da Conceição dos Santos Costa
concita.ufpa@gmail.com
UFPA

RESUMO: O estudo traz uma análise sobre a relação trabalho docente e avaliação em larga escala na educação básica no estado do Pará. A base empírica fundamentou-se nos dados obtidos por meio de uma pesquisa nacional denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada em 2009. Como resultados da pesquisa, apontamos o processo de responsabilização docente diante do contexto da avaliação em larga escala que atua na lógica das exigências do mercado. Destacamos que a concepção de avaliação em vigor, em geral, é punitiva, classificatória e os resultados obtidos estabelecem um ranking das escolas de educação básica e instituições de ensino superior, fazendo com que se ajustem às exigências do mercado, desprezando o pedagógico e priorizando aquilo que representa de útil para o mercado. As análises dos dados obtidos a partir do presente estudo revelam ainda que as reformas educacionais implementadas no Brasil são orientadas pelos organismos multilaterais, na perspectiva da otimização dos investimentos feitos e da exigência de crescentes resultados – muitas vezes meramente quantitativos – pela escola, com repercussões sobre a educação em geral e a educação básica em específico, impactando fortemente sobre o trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; Avaliação em larga escala; Responsabilização docente.

INTRODUÇÃO

A educação básica tem sido um dos focos principais das políticas educacionais para o cumprimento da agenda do capital na sociedade contemporânea. Os organismos multinacionais, no uso de suas atribuições e mediações para o fortalecimento do sistema do capital no mundo perpetuam seus ditames utilizando a educação como um mecanismo de fortificação da pedagogia do capital (EVANGELISTA; LEHER, 2012) para a sustentação da saga capitalista.

Este artigo tem como objetivo a análise das relações entre o trabalho docente e avaliação em larga escala mediante o panorama dos anos 2000, diante da conjuntura da política educacional brasileira e apresenta dados da realidade concreta paraense,

problematizando: como se configura, na atualidade, o trabalho dos professores da educação básica pública no estado do Pará diante da “nova” estratégia do governo federal de responsabilização do professorado frente aos “péssimos” resultados obtidos em avaliações em larga escala?

A metodologia teve como base a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, utilizando como referencial teórico autores que vêm aprofundando discussões referentes às políticas educacionais e ao trabalho docente no Brasil.

A base empírica fundamentou-se nos dados obtidos por meio de uma pesquisa nacional denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada em 2009, resultado de um Plano de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica. A pesquisa nacional, que teve como objetivo analisar o trabalho realizado nas redes públicas de ensino, em sete estados do Brasil, foi desenvolvida por meio de Grupos de Pesquisas de Universidades brasileiras. Os Grupos/Universidades participantes abrangeram as cinco unidades federativas, em cinco diferentes regiões brasileiras: Pará - GESTRADO/UFGA; Goiás - NESDEC/UFG; Rio Grande do Norte - GETEPE/UFRRN; Espírito Santo - NEPE/UFES; Minas Gerais - GESTRADO/UFMG; Paraná - GEDUC/UEM; e Santa Catarina - GEPETO/UFSC. A pesquisa foi coordenada pela Prof^a Dra Dalila Andrade Oliveira e Prof^a Dra Lívia Maria Fraga Vieira, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa contou com uma etapa quantitativa obtida pela metodologia do *survey*, que consistiu na aplicação de questionário com 85 questões abertas e fechadas, aplicado no segundo semestre de 2009, no Estado do Pará. A investigação envolveu 8.795 sujeitos docentes (professores e diretores), de um total de 664.985 docentes dos sete estados brasileiros envolvidos na pesquisa, conforme apresentado no censo do Professor realizado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os dados em análise são referentes ao estado do Pará, unidade federativa que sedia a universidade e o grupo de pesquisa a que se vinculam às autoras. Assim, a pesquisa abrangeu 66 escolas pesquisadas nos municípios de Belém, Altamira, Concórdia do Pará, Curralinho e Marituba. Os quatro municípios foram escolhidos obedecendo aos seguintes critérios: dois municípios com população entre 20.000 e 50.000 habitantes; dois municípios com população acima de 50.000 habitantes. O processo de seleção também considerou a posição em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Os participantes da pesquisa incluíram professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes e auxiliares³⁶¹. Na Tabela 1 estão distribuídos os 1.353 sujeitos docentes por município, sendo que 52,11% eram de escolas públicas estaduais, 34,52% de escolas municipais e 13,38% de escolas conveniadas. Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa no Estado do Pará, com relação ao gênero, a maioria foi de mulheres (69, 25%) e a minoria de homens (30,38%)³⁶². Ao combinarmos o gênero com o nível de ensino em que atuam, cerca de 50% das mulheres se concentram no ensino fundamental, havendo uma inversão no ensino médio, quando o sexo masculino passa a constituir 51%.

Tabela 1 **Sujeitos docentes entrevistados nos cinco municípios da pesquisa**

Município	Número de entrevistados	Percentual
Marituba	203	15.00
Curralinho	38	2.81
Concórdia do Pará	75	5.54
Belém	910	67.26
Altamira	127	9.39
Total	1353	100.0

Fonte: Gestrado/UFPa, 2010.

Em relação à formação desses sujeitos docentes, a pesquisa mostra que dos 1353 sujeitos docentes 899 (66,44%) possuem curso de nível superior. Desse quantitativo, 206 sujeitos docentes (15,23%) são Pedagogos e apenas 1,63% tem Curso Normal Superior. 1131 sujeitos docentes (83,59%) desempenham a função de professores e 222 (16,41%) ocupam demais funções. Sobre o tipo de instituição formadora os dados demonstram que 53,15% se formaram em uma instituição pública federal, 29,9% em instituições particulares, 15, 97% pública estadual.

AValiação e REpercussões sobre o Trabalho Docente

Os modelos de avaliação propostos e implantados, em cada época, são frutos do embate de projetos entre classes e grupos sociais existentes na sociedade e que possuem diferentes concepções de educação, sociedade e, também, de avaliação. Diversos programas e propostas foram elaborados no Brasil nos últimos 15 anos, iniciando com o governo de

³⁶¹ Os profissionais de apoio administrativo e serviços gerais não foram considerados para efeitos desta pesquisa.

³⁶² 0,37% não respondeu.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), passando pelo de Luis Inácio Lula da Silva até o governo de Dilma Rousseff.

A década de 1990 demarca um período de centralidade no campo da avaliação educacional, pautada em discussões e debates voltados para as políticas públicas educacionais, em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, a preocupação não recai no processo, mas no produto, o que Carneiro (2013) denomina de “Estado avaliador”. Este modelo de Estado é assim denominado por adotar a avaliação como um mecanismo de regulação da educação, sem que haja, necessariamente, ampla reflexão na perspectiva de superação de resultados pontuais, verificados nesse modelo de avaliação centralizado.

A centralização dos sistemas de avaliação consistiu na forma de fixar padrões de desempenho e induzir a resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados no ano de 1995 um processo de avaliação do desempenho dos estudantes baseado em amostragem, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) inspirado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Program for International Student Assessment* - PISA), formulado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de comparar as escalas de pontuação nacional e internacional dos estudantes com idade de 15 anos que estão cursando o ensino médio. O Brasil participa no ano de 2000 do PISA, cujas raízes estão baseadas nas demandas do Banco Mundial (BM) que:

[...] recomenda para os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional (SCHENEIDER, 2013, p. 23).

O SAEB realiza testes de dois em dois anos das disciplinas de matemática e português para uma amostragem representativa dos estudantes brasileiros nas 4ª (5º ano) e 8ª séries (9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Este sistema de avaliação foi formulado para fornecer resultados representativos dos estados brasileiros e com isto permitir um “controle” padronizado do processo de aprendizagem.

No ano de 2005, renomeado como Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), o SAEB foi reformulado pelo Ministério da Educação pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, na sua natureza e abrangência (passa a ser censitária), sendo aplicado para todos os estudantes na 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) do ensino

fundamental das escolas públicas urbanas, mantendo as mesmas disciplinas e periodicidade. Dois anos depois, em 2007, o MEC introduz um teste voluntário para a 3ª série (4º ano), avaliando a compreensão de letras e números, chamada de Provinha Brasil. Neste mesmo ano foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, como instrumento de monitoramento, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que deveria aferir qualidade à educação básica, sendo:

[...] calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, artigo 3º).

Segundo Scheneider (2013), o SAEB e a Prova Brasil representam na atualidade:

[...] uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica. Isso porque os resultados obtidos pelos estudantes nestes dois instrumentos alimentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com o intuito de aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União. Nessa lógica, a avaliação dos sistemas de ensino brasileiro centra-se na verificação do desempenho dos alunos por meio de provas, e defendido pelo governo assim com Organismos Internacionais principalmente o Banco Mundial, como o mecanismo capaz para medir a qualidade da educação no país (p. 24).

Para a autora, essa implementação de avaliações externas tem apresentado uma tendência em relação à redefinição do contexto social do conhecimento, do papel e da função do trabalho docente, do perfil institucional, produzindo efeitos na subjetividade dos atores envolvidos.

Mas o que é de fato avaliação em larga escala? Scheneider (2013) conceitua larga escala referindo-se aquilo que tem abrangência e extensão alcançadas. Seriam os testes e exames aplicados a um conjunto de alunos, escolas e redes de ensino, levando em consideração os objetivos a que se destinam. A autora avalia que os exames aplicados no país são dispendiosos, envolvendo um número elevado de pessoas e consumindo um tempo considerável para aplicação em sala de aula. As avaliações em larga escala, de acordo com a autora, tem como foco a aprendizagem do aluno e a responsabilidade pela preparação recai sobre o professor. Estabelecendo uma relação ente avaliação e o Estado, com finalidades de maximizar o controle sobre a educação e favorecedor da expansão do mercado econômico, a

autora enfatiza que o “[...] cenário no qual impera a lógica de desenvolvimento do capital humano, as avaliações em larga escala teriam se tornado ferramenta para a implementação de processos de responsabilização e de prestação de contas dos resultados educacionais” (p. 19).

Recentemente foi publicado pelo Banco Mundial o documento “*Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*” (2010)³⁶³, que traz uma análise dos avanços na educação básica proporcionada pelo governo brasileiro nos últimos 15 anos, abrangendo os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No documento é confirmado o apoio para o crescimento da política e integração econômica brasileira, o que propiciará o mais importante progresso educacional. Ele aponta uma série de recomendações a serem seguidas pelos governos posteriores para que o Brasil atinja uma educação considerada “de nível mundial” em termos de qualidade. Qualidade esta entendida como sinônimo de resultados educativos semelhantes às médias alcançadas pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no PISA, priorizando, deste modo, melhorar as estatísticas em relação às taxas de escolarização líquida e bruta e a média de anos estudados pela força de trabalho no país.

No rol das recomendações indicadas no documento, há um destaque para a avaliação, denominada pelo documento do BM de “medição dos resultados”. São evidenciados os sistemas e mecanismos de avaliação constituídos nos governos Cardoso e Lula da Silva (SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Provão, ENADE), como exemplos internacionais de políticas que contribuem para orientar os esforços técnicos e financeiros a serem dirigidos pelo Estado, em particular o incentivo à meritocracia no âmbito das escolas e entre os professores.

Como estamos em tempos de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma espécie de “termômetro” da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e privadas no Brasil, os baixos índices indicam que os alunos não aprenderam e que os professores não ensinaram. E como as avaliações são restritas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, há uma tendência de que o foco do processo ensino-aprendizagem recaia apenas sobre esses conhecimentos. Este estreitamento curricular das escolas públicas desencadeada pelas avaliações padronizadas se dá, de acordo com Assunção (2013):

[...] de forma deliberada, uma vez que o processo ensino aprendizagem se restringe a conteúdos e métodos voltados para as competências exigidas pelo mercado. No contexto das formações de professores são trabalhados pacotes de atividades referentes a cada disciplina. [...]. Os cursos oferecem formação

³⁶³ Traduzido para o português “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”

limitada às áreas de linguagem e matemática e tem como referência os descritores da Prova Brasil.

Assunção (2013) avalia que o atual formato de avaliação está se baseando na classificação de escolas em “melhores” ou “piores” a partir do ranqueamento destas, sendo que, para a autora, neste contexto, a avaliação não contribui para o crescimento da qualidade social da educação, pois a disputa entre escolas não deve ser o foco dentro do sistema educacional.

Esse experimento não logrou sucesso em países como os Estados Unidos (país que tem tradição em avaliações em larga escala, pagamento de bônus para professores), por exemplo, e não será provavelmente aqui no Brasil que esse formato irá garantir o direito de aprender de todo cidadão. De nada vai adiantar aumentar ou diminuir o índice se problemas elementares da educação não forem resolvidos como questões atinentes à infraestrutura das escolas, carreira e remuneração do professor e intensificação do trabalho docente. Esta última cada vez mais visível por toda a sociedade (ASSUNÇÃO, 2013, p. 175).

Em relação aos dados da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, tomando o que retrata a realidade paraense, foi evidenciado uma precariedade das condições de trabalho docente, uma vez que, nesse Estado, quase 30% dos sujeitos entrevistados não é concursado (Ver Tabela 2), situação que chega a ser crítica no Município de Marituba, onde percentual de temporários, substitutos ou designados³⁶⁴ chega a 78%. Este é um dado relevante já que, por não serem concursados, não estão contemplados em um plano de carreira para o magistério, o que é extremamente preocupante do ponto de vista da valorização profissional desses docentes.

Tabela 2 **Tipo de vínculo ou contrato de trabalho na unidade educacional**

Tipo de vínculo	Frequência	%
Voluntário	11	0.82
Estágio com remuneração	20	1.5
Temporário/substituto/designado	329	24.69
CLT/carteira assinada	25	1.87
Estatutário (concursado)	948	71,12
Total	1333	100.00

Fonte: Gestrado/UFPA, 2010.

³⁶⁴ Os termos temporários, designados ou substitutos foram usados no questionário que utilizamos durante as entrevistas realizadas com os docentes, fazendo parte das categorias usadas na pesquisa para a definição dos vínculos de trabalho denominados flexíveis.

Essa flexibilização de contratação e do regime de trabalho ou redução do conjunto de trabalhadores estáveis – que antes se estruturavam por meio de empregos formais – são identificadas por Antunes e Alves (2004) como um dos efeitos das mutações no mundo do trabalho.

Sobre este assunto, cabe ressaltar que Maués (2007) evidencia em seus estudos sobre o ensino superior – cujas características, guardadas as devidas proporções, se aplicam também à educação básica – que a forma de contratação, com o aumento no número de professores temporários, e a ausência de uma carreira docente, constitui, também, aspectos que ratificam a precarização e a flexibilização do trabalho do docente, como podemos evidenciar a seguir:

[...] a precarização aumenta, pois a contratação hoje, cerca de 30%, é temporária, isto é professores substitutos são chamados, para contratos curtos, 2 anos no mínimo, podendo haver uma renovação de mais 2 anos. O que aumenta mais ainda a precarização e flexibilização é que esses profissionais temporários não fazem pesquisa, na maioria das Universidades, não podem se integrar aos programas de pós-graduação, não orientam, não recebem auxílio para participar de eventos fora de sua cidade, enfim, têm quase que prioritária e exclusivamente a função de ministrar aulas (MAUÉS, 2007, p. 8).

Apenas 23% dos participantes da pesquisa, no Pará, estão contemplados por um plano de cargos e salários. Isto justifica o porquê de apenas 13,75% dos sujeitos docentes se dizerem satisfeitos com a sua carreira e 59,35% estarem insatisfeitos, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho. A pesquisa também evidenciou que 52,26% dos sujeitos trabalham em diversas instituições educacionais. Os entrevistados eram os principais provedores da sua casa (61,64%) o que pode evidenciar um elevado índice de sujeitos docentes, 54,7%, trabalham em mais de uma unidade educacional.

Outro dado que também chamou atenção é o de que 76,79% dos entrevistados não contam com um tempo remunerado para dedicar-se a atividades extraclasse. Os sujeitos docentes não contam com apoio de pessoal para o acompanhamento dos seus alunos (55,36%), sendo que 35,11% destes trabalham com alunos com necessidades especiais nas suas salas de aula e 25,42% afirmam não receberem nenhum tipo de formação ou orientação específica para tais atividades.

Em relação às atividades relacionadas ao seu trabalho na unidade de ensino, 44,64% dos participantes da pesquisa sempre levam trabalho para casa, 25,72% leva frequentemente e apenas de 15,45% afirmam raramente levar atividades do seu trabalho para realizar em casa.

É interessante evidenciar um dado da pesquisa que mostra como os participantes da pesquisa avaliam as situações inerentes ao seu cotidiano como docente: apenas 35,03% dos entrevistados concordam que realizam um trabalho socialmente valorizado, 28,75% concordam parcialmente e 32,74% discordam.

Por mais que a profissão docente tenha baixo prestígio social, pouca atratividade e condições salariais nada instigantes, outra situação também referente à atividade docente revela-se alentadora: a imensa maioria dos entrevistados se vê como pessoas que têm um papel importante junto aos alunos, sendo que 90% concorda e 10% concorda parcialmente com a afirmativa.

Evidenciamos que vem aumentando as exigências para que o profissional da educação seja responsabilizado diretamente pelos resultados esperados pelo sistema educativo em resposta às exigências dos órgãos gestores da educação no Estado. E isso ocorre sem que seja dada atenção à qualidade necessária e à garantia dos direitos em defesa da produção do conhecimento no trabalho docente, e sem que se volte para uma formação da população pobre e para a garantia do seu acesso efetivo, amplo e irrestrito ao trabalho e às produções científicas e tecnológicas. Scheneider (2013, p. 27) aponta que os resultados destes testes estão sendo utilizados pelos docentes para:

[...] planejar suas aulas, avaliar a sua prática pedagógica, rever conteúdos, preparar suas próprias avaliações e, até mesmo, realizar atividades de treinamento com os alunos. Indagado acerca da finalidade da utilização dos exames em sala de aula, um professor assume “Utilizo as provas como atividade diferenciada, mas umas questões apenas e não uma sequência de questões” (Professor de 2ª série dos anos iniciais), no intuito de minimizar a intenção de fabricação dos resultados das provas.

Nesse sentido, os sujeitos docentes apontaram algumas ações que ocorrem na unidade educacional e que podem ser consideradas como possíveis situações que indicam relação entre o aumento de cobrança no trabalho docente e a melhoria do desempenho dos alunos. O enunciado mais indicado pelos participantes é o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos seus alunos (57,21%). 64,23% afirmaram que houve incorporação de novas funções e responsabilidades. E 42,05% dos participantes afirmam que

não tinham apoio nas suas atividades. Mesmo assim 97,2 % indicam que ainda tem muito a contribuir com a educação e 49,67% nunca pensaram em parar de trabalhar na educação.

A pesquisa revelou que os sujeitos docentes (74,35%) observam transformações e repercussões das políticas educacionais sobre seu trabalho e que as avaliações externas vêm modificando de certo forma a atividade e o seu fazer pedagógico, pois 73,39% se consideram responsáveis pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações externas realizadas pelo governo. Carneiro, Assunção e Barros (2012, p. 121) analisam que:

Estes profissionais se veem constantemente em conflito entre a tão propalada autonomia docente e a pressão imposta pela cultura dos resultados, manifesta nas avaliações externas que constituem forte mecanismo de controle sobre o trabalho docente, inclusive incorrendo na sua desqualificação à medida que os professores não mais decidem sobre questões importantes de seu trabalho, como a definição dos conteúdos, por exemplo; ao contrário, passam a “ensinar” numa perspectiva estandarizada, padronizada, focada na realização dos testes e na obtenção dos resultados em detrimento, muitas vezes, da valorização do próprio processo ensino-aprendizagem.

Ao se questionar se os sujeitos docentes se sentem constrangidos em mudar sua forma de trabalho em razão dos exames de avaliação, 21,95% disseram que sim. Na Tabela 3 a seguir são demonstrados de quem esses docentes recebem mais cobranças, sendo que, a maior frequência, 51,22%, indica que a cobrança vem deles mesmos, em segundo lugar, da direção da escola (13,08%), seguido dos alunos e supervisão/coordenação, 10,35% e 10,20%, respectivamente.

Tabela 3 **Em realização ao trabalho que você realiza, de quem você recebe mais cobranças?**

Respostas	Frequências	%
Não respondeu	8	0.59
Não sabe	2	0.15
Outros. Especifique:	9	0.67
Não se aplica	5	0.37
De você mesmo	693	51.22

Da secretaria de educação	82	6.06
Dos colegas	19	1.40
Da supervisão/coordenação	138	10.20
Da direção da unidade educacional	177	13.08
Dos alunos	140	10.35
Dos pais	80	5.91
TOTAL	1.353	100.0

Fonte: Gestrado/UFPA, 2010.

Um último aspecto investigado na pesquisa em tela, e trazido aqui para análise, diz respeito à infraestrutura. As escolas públicas paraenses deixam muito a desejar em termos de infraestrutura, dado que mais de 50% dos professores revelaram que as salas de aula são ruins em termos de iluminação e ventilação, e que são bastante precárias as condições dos equipamentos e recursos pedagógicos disponíveis, da sala de informática, biblioteca, áreas de recreação, quadras de esporte etc.

É possível inferir que o denominado fracasso escolar tende a ser considerado como na sua grande maioria culpa do professor – seja pela sua formação, pelos métodos e técnicas pedagógicas utilizadas etc. Desse modo, quanto ao insucesso escolar, um dos mais complexos problemas enfrentados pela educação brasileira hoje, o professor acaba apontado como grande facilitador desse fracasso, já que ele carrega para si grande responsabilidade. Entretanto, antes de se culpar os professores pelos resultados tidos como negativos, como por exemplo, no IDEB, mister se faz analisar suas efetivas condições de trabalho, até mesmo por uma questão de justiça, detectando se estas podem estar afetando o seu desempenho e sua saúde, interferindo, assim, negativamente no processo ensino-aprendizagem e contribuindo para o desempenho escolar dos estudantes que vem sendo aferido. As precárias condições às quais estão submetidos os professores, aliados às crescentes cobranças por resultados, impostas pelo *accountability*, podem acabar interferindo na saúde dos profissionais e no seu desempenho no trabalho, repercutindo sobre os resultados desfavoráveis dos estudantes, favorecendo, consequentemente seu insucesso escolar.

Schneider (2013, p. 27) avalia que a implementação dos exames padronizados, pelo Estado, é articulada por um conjunto de orientações tanto para docentes como gestores “[...] com a finalidade de alinhar as suas ações às expectativas das avaliações. Além disso, são disponibilizados aos docentes simulados para a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Enem, que vêm servindo de importante ferramenta para o trabalho em sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de avaliação em vigor, em geral, é punitiva, classificatória e os resultados obtidos estabelecem um *ranking* das escolas de educação básica e instituições de ensino superior, fazendo com que se ajustem às exigências do mercado, desprezando o pedagógico e priorizando aquilo que representa de útil para o mercado. Maués (2003) evidencia que os resultados adquiridos nas avaliações não estão sendo submetidos a uma análise mais apurada das causas dos problemas identificados, nem mesmo um empenho, por parte do governo, para que se possam fornecer recursos necessários para a solução dos mesmos.

As análises dos dados obtidos a partir do presente estudo revelam que as reformas educacionais implementadas no Brasil são orientadas pelos organismos multilaterais, na perspectiva da otimização dos investimentos feitos e da exigência de crescentes resultados – muitas vezes meramente quantitativos – pela escola, com repercussões sobre a educação em geral e a educação básica em específico, impactando fortemente sobre o trabalho docente. Como consequências, tem-se um contexto no qual os educadores passaram a ser pressionados e responsabilizados pelos resultados aferidos pela escola junto aos exames externos, não obstante as críticas condições objetivas de trabalho existentes, em todos os sentidos, o que vem a repercutir negativamente sobre a saúde desses profissionais, que se vêm impotentes diante das crescentes demandas por resultados favoráveis nos rankeamentos e nas estatísticas do MEC.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito da virtuosidade da avaliação:** trabalho docente e avaliações externas na educação básica / Mariza Felipe Assunção. - 2013. Orientadora: Olgaídes Cabral Maués. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [2007a]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados..... **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 03 de out 2011.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Política de Avaliação e Trabalho Docente no Ensino Médio** / Verônica Lima Carneiro. - 2013. Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

CARNEIRO, Verônica Lima; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; BARROS, Antonilda Vasconcelos de. Políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação básica no Pará. In: **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012, p. 117-132.

GESTRADO, UFPA. Dados da pesquisa “**Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**”. Dados do Estado do Pará. 2010. Mimeo.

MAUÉS, Olgaíses Cabral et al. Considerações sobre a função da avaliação da educação superior no Governo Lula: formação ou controle?. In: **As Políticas Educacionais nos 10 anos de LDB: balanço e perspectivas**, Belém, 2007.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

JUVENTUDE, TRABALHO E MUNDO DA PESCA: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESCADORA DOS JOVENS AFILIADOS À COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z- 16 DE CAMETÁ-PA

Adenil Alves Rodrigues
adenil2007ufpaa@yahoo.com.br
UFPA

Doriedson do Socorro Rodrigues
doriedson@ufpa.br
UFPA

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo fazer uma análise da formação da identidade pescadora dos jovens que hoje se encontrando afiliados à Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá, mantem um conjunto de relações com o mundo do trabalho da pesca e com outras esferas da vida social. Para isso, tomamos como problema de pesquisa a seguinte indagação: como é que hoje a identidade pescadora está a se formar em um conjunto de jovens que além das relações mantidas com o mundo do trabalho da pesca, também mantém interações com outras esferas da vida social? Metodologicamente, neste estudo nos pautamos no materialismo histórico dialético (MARX, 2008) tendo a análise de conteúdo (FRANCO, 2007) como procedimento de apreciação dos dados. Também aqui nos utilizamos da aplicação de antevistas semiestruturadas (MICHELAT, 1985) como instrumentos de coleta de dados. Como resultado, nossas análises evidenciaram que para além de uma identidade determinada simplesmente pelo universo da pesca, hoje a identidade pescadora se forma também a partir dos intercâmbios que os jovens estabelecem com outras esferas da vida social.

Palavras-chaves: Identidade; Juventude pescadora; Trabalho, Formação de identidade pescadora.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo fazer uma análise da formação da identidade pescadora dos jovens que hoje se encontrando afiliados à Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá, mantém um conjunto de relações com o mundo do trabalho da pesca e com outras esferas da vida social. Para isso, levantamos como questionamento central a seguinte indagação: como é que hoje a identidade pescadora está a se formar em um conjunto de jovens que além das relações mantidas com o mundo do trabalho da pesca, também mantém interações com outras esferas da vida social?

Metodologicamente neste estudo foram feitas entrevistas semiestruturadas (MICHELAT, 1985) junto aos jovens pescadores que hoje estão diretamente atuando no universo do trabalho da pesca mantendo com esse uma rede de relações, mas que para além desse universo também se fazem sujeitos de interações outras a exemplo dos intercâmbios que hoje mantém com o mundo urbano e suas simbologias. Para análise dos dados,

epistemologicamente nos pautamos no materialismo histórico dialético (MARX, 2008) tendo a análise de conteúdo (FRANCO, 2007) como procedimento de apreciação dos mesmos. Também aqui nos pautamos em uma revisão de literatura que nos permitiu analisar as categorias identidade, juventude e trabalho, enquanto produtos de um movimento histórico-social contraditório.

Estruturalmente organizamos esse texto em quatro seções: na primeira tecemos uma discussão sobre identidade buscando compreendê-la sob o auspício de que hoje, essa categoria se apresenta sob o viés de duas correntes teórico-epistemológicas, uma metafísica e outra dialética materialista. Na segunda seção tratamos da categoria juventude fazendo algumas reflexões que assumem que os jovens pescadores que estão nessa fase da vida (juventude) se caracterizam não enquanto sujeitos que vivem uma mera transição para a vida adulta, mas que estão sim em um processo de contínua construção que os marcam, determinam e, portanto, lhes reconfiguram a vida e a identidade. A terceira seção é o espaço que reservamos para discutir a categoria trabalho, onde buscamos assumi-lo enquanto atividade histórica ontológica que na dinâmica interacional dos homens os permitem dominarem o conjunto de suas relações dessas fazendo parte à formação de suas identidades. E por fim, na quarta e última seção, construímos as análises das entrevistas por nós realizadas junto aos jovens pescadores.

2 A IDENTIDADE

Hoje, quando elencamos a identidade como objeto de estudo, uma primeira ordem de questão que se apresenta é: a partir de que perspectiva teórico-epistemológica estamos partindo para tentar entender a identidade? Tal questão é colocada principalmente porque na perspectiva da construção do conhecimento, tanto a identidade quanto qualquer outra categoria hoje atrelada à construção do conhecimento pode se apresentar sob o viés de “[...] duas grandes linhas de construção filosófica, [...] uma metafísica e outra dialética materialista” (FRIGOTTO, 2010, p. 80).

No que tange a linha metafísica, Ademar Bogo (2010) afirma que a identidade passa a ser entendida a partir do processo de supervalorização da individualização humana. Nesse sentido, haveria uma forte tendência de se desenvolver conceitos de identidade “[...] com clara intenção de colocá-lo em destaque, sobrepondo-o ao conceito de classes sociais [...], tendo a identidade – construção apenas cultural – como ponto de referência com a individualidade se sobrepondo a coletividade [...]” (BOGO, 2010, p. 9).

Assim, dentro da linha metafísica a identidade seria compreendida como o resultado das representações que os sujeitos vão criando e representando por meio da produção individual e cultural, uma identidade que é tomada como produto das construções unilaterais entre o homem e o meio que o rodeia, e que, portanto, tem na individualidade, o pressuposto de que os fenômenos sociais se regem por leis do tipo natural e, enquanto tais independem da vontade do coletivo.

Já na linha materialista, que assume a identidade como sendo fundamentada nas “[...] teses da teoria marxista centrada nas leis fundamentais da dialética principalmente da negação da negação, quantidade e qualidade, unidade e luta dos contrários, abstrato e concreto etc.” (BOGO, 2010, p. 9), a identidade seria entendida não mais como produto da cultura ou da individualização humana – elementos centrais na definição de identidade na perspectiva metafísica – mas sim como resultado das contradições e dualidades de classe nas quais os homens vivem e produzem suas vidas.

Para essa linha filosófica, o que determinaria as construções de identidade enquanto síntese das relações humanas seriam as relações desempenhadas no plano material pelos quais os homens produzem os seus meios de vida. Em suma, de acordo com a concepção materialista, em uma sociedade cindida em classes, como a capitalista, a identidade está para além das construções individualizadas e culturais como pressupõe os metafísicos, sendo essa

[...] biológica, histórica, cultural e, quando as perspectivas apontam na direção das mudanças estratégicas, é também política, articulada em torno de um projeto de poder, em que a classe proletária, organizada nas suas diversas forças, opondo-se à classe burguesa, torna-se o sujeito histórico das transformações, objetivando ocupar, com uma nova ordem, o lugar da velha, colocando-se em um novo patamar de negação (BOGO, 2010, p. 31).

Por tanto, é apoiado na concepção de identidade enquanto resultado das sínteses materiais humanas, que no presente artigo assumimos a linha materialista entendendo que os jovens pescadores, sujeitos dessa pesquisa, em seus espaços de interação materializam identidades não enquanto condição de expressão do seu modo tradicional e peculiar de vida, mas sim como sendo o resultado de múltiplas determinações que são forjadas no interior societário das relações de contradição e negação vividas por esses sujeitos.

3 A JUVENTUDE PESCADORA

Se é verdade que nos últimos anos o processo de expansão do capital tem provocado no mundo grandes transformações em âmbito social, político, econômico e cultural, (BOGO,

2010), também não é menos verdade que tais transformações vêm acompanhadas cada vez mais de um reducionismo e obscurecimento no que tange a compreensão dos conceitos de homem e suas fases de desenvolvimento humano – infância, juventude, idade adulta e velhice.

Um exemplo do que aqui estamos sinalizando é quando tomamos a fase que compreende a juventude como objeto de análise e investigação e tentamos, em função dessa conceituá-la. Quando fazemos isso, geralmente a definição mais imediata e corriqueira que encontramos quase sempre parte do pressuposto de que “[...] a entrada da juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações de ordem biológicas, psicológicas e de inserção social” (DAYREL & GOMES, 1999, p. 3).

Colocando-se contrário a essa definição mais reducionista e corriqueira da compreensão de juventude, hoje, a partir de um recorte de classe, também encontramos outra definição, que, assumida a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, compreende a juventude não como sendo apenas uma fase da vida que se caracteriza pelas transformações de ordem biológicas e psicológicas, conforme destacado acima, mas sim se caracterizando como sendo **uma construção humana social**, onde os indivíduos que a compõe são compreendidos como sujeitos sociais concretos, que apesar de demarcados pela cisão e fração de classe, vão se constituindo enquanto detentores de direitos e deveres diante de uma sociedade cindida em classes (FRIGOTTO, 2011).

É enquanto **uma construção humana social** que aqui tomamos a juventude da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá-Pa. Uma juventude que hoje mantendo um conjunto de relações com o mundo do trabalho da pesca, mas não só, vai estendendo suas interações com outros espaços da vida moderna, a exemplo da cidade e suas extensões urbanas, produzindo, assim, uma existência, não raras vezes construída com marcas e traços de múltiplas determinações que no movimento de sua auto constituição vai lhe terminando quem são e a partir de que se reconhecem.

Visto sob essa perspectiva é que na reflexão aqui exposta, consideramos a juventude pescadora no contexto da contradição social: **tradicional versus moderno**, isso porque, entendemos que os jovens aqui analisados estão tendo sua vida organizada a partir de uma gama variável de influências, que estão conduzindo esses não raras vezes para uma identidade pescadora marcada por múltiplas determinações, quer essas sejam culturais, políticas, sociais, éticas e econômicas, determinações essas que horas se constituem a partir das influências do modo tradicional de vida dos pescadores, hora a partir das relações mais modernas, essas ultimas marcadas principalmente pela lógica do mercado, relações essas que na vivência

prática do cotidiano vão possibilitando a formação da identidade pescadora enquanto sínteses para além das imediatezidades, mas sim enquanto um complexo de relações pelos pescadores experimentadas, complexo esse que entre outras determinações tem o trabalho como eixo central, e é essa centralidade que buscaremos discutir na próxima seção.

4 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA HISTÓRICA E ONTOLÓGICA

Para tratarmos da categoria trabalho, nesse texto vamos assumir como corrente epistemológica a concepção materialista histórica dialética, ou melhor, vamos nos utilizar das concepções defendidas por Marx, para quem o trabalho é

Antes de tudo, [...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2008, p. 211).

Conforme a definição de Marx (2008), o trabalho vem se caracterizando como mediação que se coloca entre o homem e a natureza, onde aquele (o homem), para suprir suas necessidades materiais, se apropria da natureza transformando-a e assim suprimindo suas indigências. Contudo há de se considerar nessa relação que o trabalho não é mera transformação da natureza, isso porque, o homem ao agir sobre a aquela (natureza) modificando-a, modifica a si mesmo.

Visualizado a partir dessa perspectiva, o trabalho humano assume um duplo aspecto: o histórico e o ontológico. Histórico porque é resultante da interação dos homens com seus pares e desses com a natureza, interação essa que vem se dando através do tempo e espaço e que como resultado deixa para as gerações posteriores um conjunto de valores, atitudes e conhecimentos (bens imateriais), e não só isso, mas também, os próprios bens materiais resultantes das interações que o homem estabelece com a natureza, ou seja, os produtos que em estado natural são transformados através do trabalho humano em coisas úteis para suprir as necessidades do homem como, por exemplo; utensílios, roupas, casas, ferramentas, entre outros.

Se por esse viés o trabalho é histórico, por outro lado, o trabalho também é ontológico, pois é próprio da espécie humana. Somente o homem consegue exercer o trabalho de forma a

transferir para o objeto construído características próprias da essência humana, dando formas à natureza bruta lapidando-a de acordo com uma intenção previamente estabelecida cognitivamente. É a partir dessa perspectiva que

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. **Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.** No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2008, p. 211-212, grifos nosso).

Em termos marxianos, o trabalho é elemento constitutivo único e exclusivamente da espécie humana. Somente os homens conseguem exercer o trabalho enquanto criação humana, pois diferentes dos animais que agem por extintos, e por tanto, não exercem o trabalho mais sim um saber fazer animal que é mecanicamente natural de sua espécie, o homem constrói o objeto primeiramente em sua mente depois põe em movimento seu corpo para materializa-lo enquanto objeto concreto.

Então, assumindo que o trabalho é uma categoria histórica e ontológica que desperta nos homens atitudes, valores, conhecimentos e habilidades psíquico-motoras, ou seja, constroem e despertam nos homens a materialização de suas objetividades e subjetividades, e ainda, considerando que no presente texto buscamos analisar a formação de identidade pescadora dos jovens, que no movimento dialético não deixa de se constituir como resultado da subjetividade humana, é que aqui consideramos a necessidade de analisarmos como hoje a identidade pescadora estar a se formar na juventude da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 de Cametá-Pa que além do trabalho da pesca mantém um conjunto de intercâmbio com outras esferas da vida social que estão para além do universo da pesca. É justamente isso que faremos na próxima seção.

5 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESCADORA DOS JOVENS DA COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z- 16 DE CAMETÁ-PA

No movimento real, os jovens pescadores da Colônia Z-16 de Cametá não estão a produzir de forma isolada e solta, como se afastados estivessem do resto do mundo, as relações que determinam objetiva e subjetivamente a formação de suas identidades pescadora, pelo contrário, ao edificarem concretamente as qualidades reais que permitem com que se tornem e se enxerguem enquanto pescadores, consciente ou inconscientemente, estão materializando

um conjunto de elementos que em sua totalidade, dão forma e conteúdo, **não no sentido pragmático, mas no sentido dialético, à identidade por eles assumida.**

Entendido dessa forma, a identidade pescadora desses jovens, em sua constituição, vai se formar não por um amontoado de saberes, conhecimentos e experiências que adquiridos em contextos diferentes vão se somando e tendo como resultado final uma identidade que os define como pescadores (formação da identidade pescadora sob a ótica pragmática). Para, além disso, a formação da identidade pescadora desses jovens que mantêm relações com o mundo do trabalho da pesca é dialética no sentido de que no movimento da interação com seu meio social, conhecimentos, saberes e experiências de vida são adquiridos, internalizados, reformulados e atualizados, apresentando assim como síntese uma identidade que não está pronta e acabada, mas sim em constante transformação, porque em transformação estão os jovens e conseqüentemente suas múltiplas formas de se identificar.

Visto por esse prisma, profícuas são as afirmações que o jovem E.P.S. 27 anos faz ao revelar que

[...] a nossa identidade pescadora é um negócio que nasce, que nasce da vivência nossa com a sociedade; com os [pescadores mais] antigos, que antes de nós eles já pescavam; com a Colônia, que é a entidade do pescador, com todas as relações que agente mantém na vida [...]. É com essas coisas que a gente vai aprendendo a ser pescador, porque é assim, é nessa vivência, vamos dizer assim, é que a gente vai aprender as práticas da pesca, que a gente descobre outros jeito de pescar, que a gente muda as formas de pescar, e por aí vai [...]. Também tem outras coisas, né, porque a vida do pescador não é só pescar, nós jovem principalmente, a gente gosta de ter o nosso celular, desse mais moderno! a gente gosta de ter uma roupa de marca, agora tem essas sandália da KÊNER, essas que passa na televisão e o pessoal tá usando muito agora, tu sabe né, poisé [...], agente também gosta dessas coisa. É por isso que eu falo, agente é pescador, nossa cultura e a nossa identidade é de pescador, mas isso não quer dizer que a gente não goste dessas coisas mais modernas, [...] que te falei.

Tomando a fala acima em destaque, o que aqui podemos analisar é que a totalidade do conjunto de elementos que se materializam na formação da identidade pescadora dos jovens da Z-16 são resultados de construções histórico-sociais de vida desses sujeitos das quais estão a participar não só influências do modo tradicional de vida dos pescadores, como por exemplo, os saberes que as novas gerações de pescadores adquirem na interação social com os pescadores mais antigos, interação essa onde aprendem “as práticas da pesca [...] e as descobertas de outros jeitos de pescar [...]” (E.P.S. 27 anos), mas também do *modus operandi* do capital, desse fazendo parte, por exemplo; as influencias que o mercado exerce sobre seus gostos e hábitos que cada vez mais tendem a direcioná-los para uma relação de dependência e

fetichismo diante dos produtos que no mercado são oferecidos: “[...] a gente gosta de ter uma roupa de marca, agora tem essas sandália da KÊNER, essas que passa na televisão e o pessoal tá usando muito agora [...]” (Idem).

É nesse movimento que a identidade pescadora para os jovens da Z-16 de Cametá, aos moldes Lukacsiano, vai se constituindo enquanto uma trama que se forma a partir de síntese de “complexo composto de complexos” (LUKÁCS, 1969, p. 1) do qual vão fazendo parte estruturas, tanto de ordem da modernidade e suas inovações, como por exemplo, as tendências da moda e do mercado que acabam, por meio da televisão, influenciando nos desejos e costumes dos jovens, quanto do modo tradicional de vida dos pescadores, suas culturas e tradições, aqui tomados como exemplo os saberes e as práticas culturais da pesca que são repassados pelos mais velhos aos mais novos pescadores.

Dito de outra forma, a identidade, que aqui consideramos como pescadora, vai se constituindo como o resultado da relação antagonista capital *versus* trabalho, relação essa que não se dá de maneira passiva e harmônica, mas sim sustentada por embates e disputas, que no jogo da constituição dessa identidade nos jovens, não raras vezes, é, no caso do capital, desarticulada e em certa medida negada, e no caso do trabalho, materializada como importante instrumento para a coesão e construção hegemônica do grupo social dos pescadores (RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, a fala do jovem B.J.G., 27 anos é emblemática:

Essa questão da identidade ela também tem dois lado, tem duas influencia, porque eu vejo assim, tem o lado da questão dos materiais de pesca industrializados, que hoje o mercado ele te oferece, que ao meu ver é uma forma do pescador perder um pouco essa identidade dele, porque é assim, quando o pescador ele compra a malhadeira, o espinhel e o caniço já pronto, já industrializado, ele acaba deixando de produzir o seu próprio material, e assim ele vai perdendo aquele ensinamento que ele já tinha, aquele que é passado de geração para geração. E tem também um outro lado, que é esse do trabalho mesmo da pesca, da tradição desse trabalho, da cultura da pesca, porque é com o trabalho da pesca mesma, do nosso trabalho mesmo, é que a gente mantém a nossa tradição, que o pescador se reconhece como pescador.

Tomando a formação da identidade pescadora a partir da fala em destaque acima o que se depreende é que hoje, essa identidade, não pode ser assumida como estanque e imutável formada única e exclusivamente com os determinantes da pesca, mas que para além desses determinantes essa identidade também incorpora em sua constituição elementos outros provenientes de ultteriores esferas da vida moderna atingindo e influenciando o modo de ser e

estar no mundo dos jovens da Colônia Z-16 de Cametá-Pa e suas identidades. Nesse sentido, pontuais são as falas abaixo destacadas porque nos ajudam a compreender que:

Hoje lá na ilha a gente já não vive como antigamente que era na base da lamparina. Hoje a gente já tem energia, que agora com esse projeto da Eletronorte já chegou energia elétrica pra gente; a gente já tem celular que ajuda a gente se falar com os nossos parente que moram aqui na cidade[...]; tem também o computador. [...]; tem a nossa Skay que dá um sinal melhor pra nossa televisão [...]; tem a nossa geladeira que ajuda a gente a conservar o nosso peixe [...]. Tem tudo isso, que eu acho que muda a nossa vida de como era antes e de como é agora no interior, e, se muda a nossa vida, muda a nossa identidade (L. R. C., 28 anos).

E ainda

Essa questão que tu fala da *identidade* ela é proveniente de tudo que a gente vive hoje não só lá na ilha, mas também na cidade [...], em todos os espaços da nossa vida, porque a identidade eu entendo como o costume, a tradição, a cultura, e essas coisas elas não nasce só do nosso modo diferente de vida lá na ilha, elas não ficam só no nosso mundinho, elas nasce também do nosso aprendizado da escola, das coisas que a gente aprende na televisão, que a gente aprende vindo na cidade [...] (B.J.G., 27 anos).

Visto por essa perspectiva de que a identidade pescadora não é fruto somente das relações hoje traçadas pelos jovens com o universo da pesca, mas se constitui sim a partir de um conjunto interações que, para além desse universo, se estabelecem entre os jovens e o mundo que os rodeia e que assim vai lhes despertando desejos e vontades determinando suas subjetividades, e, portanto, suas identidades, é que assumimos que no processo de formação da identidade pescadora cada vez mais está a se mesclar elementos urbanos e rurais que no jogo dialético da composição de quem e como esses os jovens se identificam, os elementos que formam essa identidade vão se negando e se afirmando em uma constante tentativa de superar aquilo que são e, conseqüentemente, estabelecendo um movimento de formação de identidade pescadora que se estrutura a partir de uma sempre busca por aquilo que poderão vim a ser.

É nesse sentido que entende-se que essa formação da identidade pescadora dos jovens aqui investigados está para além do envolvimento desses sujeitos única e exclusivamente com as suas relações estabelecidas com o mundo do trabalho da pesca, mas se dá também com outras esferas da vida social, constituindo-se assim enquanto produto da omnilateralidade humana (GRAMSCI, 1991) quer esta esteja “[...] ligada ao mundo da [pesca], por exemplo, ou à realidade urbana com suas simbologias e formas de trabalho, aqui também tomada como exemplo” (RODRIGUES, 2014, p. 4).

Olha o que eu posso te falar é que hoje eu pesco sim, isso eu não nego, é a minha profissão, mas eu também busco uma vivencia, assim como, eu posso te dizer, eu também busco outras realidade, porque eu não vivo só aquele “mundinho” do interior, eu também vou na cidade, eu viajo pra Belém, pra Baião, Mocajuba, e é assim que eu também aprendo outras realidades, outros gostos, outras vontade [...] que apesar de ter outros gostos isso não faz com que eu deixe de ser pescador ou não me reconheça como pescador (F. F. N., 25 anos).

Profícua é essa perspectiva que assume a formação da identidade enquanto produto da omnilateralidade humana porque entende que essa é síntese não de um determinismo que a pressupõe ser definida [...] por uma natureza dada, universal, mas sim [...] concreta [...] concebida, [...] [ou seja], síntese das relações sociais que se estabelecem na produção de sua existência (FRIGOTTO, 2010, p.85).

Visto dessa maneira, válidas são, para as reflexões que aqui estamos a fazer, as afirmações de Rodrigues (2014, p. 12) para quem, “[...] não se pode falar em juventude pescadora e identidade no sentido de a mesma constituir-se tão somente da pesca, mas a partir de um conjunto de elementos materiais a determinarem sua identidade [...]”.

Assim, levando em consideração as afirmações feitas por Rodrigues (2014), o que fica claro é que a formação da identidade pescadora dos jovens da Colônia de Pescadores Artisanais Z-16 de Cametá, está sendo gestado por um conjunto de relações cotidianas mantidas por esses sujeitos, relações estas que por uma imposição de reconfiguração do seu modo de vida pelo capital, tem conduzido as novas gerações associadas a Z-16 à construção de uma materialidade de vida e, por conseguinte, de formação de identidade para além da exclusiva relação com o mundo da pesca. É nesse sentido que os jovens pescadores vão construindo suas vidas a partir de relações, espaços e sujeitos outros que estão fora do mundo do trabalho da pesca, adquirindo dessa maneira elementos para a formação de uma identidade pescadora que por hora convive com experiências e conhecimentos que se coadunam no sentido de uma síntese que formam e fortalecem a identidade pescadora, mas também, hora se opõe se negando, fragilizando e fragmentando uma identidade que no movimento dialético, não raras vezes, se apresenta como marca própria de um conjunto de sujeitos que se reconhecem pelo trabalho que em comum executam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se especificamente da formação da identidade pescadora dos jovens da Colônia Z-16 de Cametá, que além de manterem uma relação com o mundo do trabalho da

pesca, também estão envolvidos nas mais diversas esferas da vida social, o que buscamos nesse artigo foi fazer uma discussão do processo de formação da identidade pescadora tentando mostrar que essa, à luz do movimento real das conexões sociais estabelecidas pelos jovens pescadores, pode estar se constituindo a partir de um conjunto de relações produto do modo tradicional de vida dos pescadores e também das múltiplas determinações do *modus operandi* do sistema capital.

Foi nesse sentido que aqui consideramos que a totalidade do conjunto de elementos que se materializam na formação da identidade pescadora dos jovens da Z-16 são resultados de construções histórico-sociais de vida desses sujeitos das quais participam influências tanto do modo tradicional de vida dos pescadores, a exemplo da **cultura, saberes, costumes e valores desse povo**, quanto do *modus operandi* do capital, desse fazendo parte, por exemplo; **os hábitos e vícios que cada vez mais tendem a direcionar os jovens para um servilismo que os aprisiona e os deixam dependentes do mercado**. É nesse movimento que a identidade pescadora para os jovens da Z-16 de Cametá, aos moldes lukacsiano, vai se constituindo enquanto uma síntese de “complexo composto de complexos” (LUKÁCS, 1969, p. 1) do qual vão fazendo parte estruturas, tanto de ordem burguesa, quanto do modo tradicional de vida dos trabalhadores, aqui representado pelos pescadores da Z-16.

Mas, apesar de ser produto constituído por elementos advindos tanto do modo tradicional de vida dos pescadores quanto do *modus operandi* do capital, a identidade pescadora não pode ser compreendida como “[...] um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56), em que o processo real de compreensão de suas partes constitutivas só é possível no movimento histórico do todo.

Olhando para o fenômeno da identidade enquanto processo real que só pode ser compreendido a partir do movimento do todo, é que não podemos negar que hoje os intercâmbios que os jovens pescadores estabelecem com o mundo que os cerca, vem lhes oportunizando materializar uma identidade pescadora que hoje mantém uma real relação com o mundo do trabalho da pesca, mas também uma inegável influência do mundo moderno. É nesse sentido que aqui não dá para falarmos de uma identidade pescadora construída de forma unilateral, determinada por apenas uma dimensão da vida social, como por exemplo, a pesca, mas sim, a partir de um amalgamar de dimensões da vida concreta que no todo assumem

peculiaridades e propriedades, quer do modo tradicional de vida dos pescadores, quer do *modus operandi* do capital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcus de Lima; ALVES, João Paulo da Conceição. Juventude, trabalho e educação: questões de diversidade e classe das juventudes na Amazônia. In: **VI Seminário Luso- brasileiro educação, trabalho e movimentos sociais**. 2013, Lisboa. Atas... Lisboa, Universidade de Lisboa, 2013. p. 246- 258.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. 2ª ed.- São Paulo: expressão popular, 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Serviço Social da Indústria (SESI), n. 30, 25-39, 1999. Disponível em: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf. Acessado em: 09 nov de 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio... [et al.] (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. -6. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 9.ed- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno. Americanismo e Fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. V.1.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. **Saberes do trabalho da pesca de jovens ribeirinhos no município de Cametá-Pará-Brasil: Questões de identidade e formação do trabalhador.** In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. EPENN, 2014, Natal, **Anais...**Natal: UFRN, 2014.

RODRIGUES, D. S. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 Cametá/ Pará,** 2012. 337f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da educação, Belém- Pará, 2012.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre problematização no processo do pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fonte, 2000.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Políticas de Formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia: Construindo Indicadores de Qualidade para o Ensino Médio do Campo, na Microrregião de Cametá/Estado do Pará.** Cametá, 2013 (PROJETO DE PESQUISA CNPq).

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1985.

CONSELHO DE CLASSE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Andréia Paro do Nascimento
andreia.nascimento@ifro.edu.br
UNIR

Juracy Machado Pacífico
juracypacifico@unir.br
UNIR

RESUMO: O artigo discute a temática Conselho de Classe e práticas pedagógicas e objetivou compreender e analisar as proposições e ações do Conselho de Classe escolar numa perspectiva histórica e cultural. Para a realização da pesquisa utilizou-se de estudos bibliográficos reflexivos e pesquisa qualitativa, sendo esta desenvolvida a partir de dois momentos: análises diagnósticas, realizadas antes da reunião do Conselho de Classe com alunos das turmas de 1º anos dos Cursos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Câmpus Cacoal/RO, e; durante o Conselho de Classe, com levantamento de dados com professores das respectivas turmas. Os resultados mostram que as práticas avaliativas presentes no Conselho de Classe, ainda unilaterais, valorizam o aspecto classificatório da avaliação, uma característica distante do que se espera: um momento reflexivo, formativo e educativo para professor e aluno. Conclui-se que as ações avaliativas no Conselho de Classe precisam ser repensadas em direção a uma educação humanizadora e não classificatória. Além disso, o momento do Conselho de Classe deve tornar-se espaço formativo, propositivo e enriquecedor das práticas pedagógicas

Palavras-chave: Conselho de Classe. Prática Pedagógica. Avaliação

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma reflexão sobre a temática Conselho de Classe e práticas pedagógicas. As discussões apresentadas ancoram-se em pesquisa de abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de estudos bibliográficos e realização de diagnóstico com alunos e professores de 1º anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus Cacoal/RO*.

Buscou-se compreender o Conselho Classe numa perspectiva histórica e também cultural, na medida em que a organização desse espaço na escola vem sendo construída e desenvolvida considerando-se a cultura escolar. Partimos de uma perspectiva que, para pensar a educação e projetar a ela um futuro melhor é necessário entender o passado e o presente de modo que as ações planejadas possam contribuir com a democratização do conhecimento na sociedade.

O estudo aponta para o fato de que o trabalho educativo desenvolvido no espaço do Conselho de Classe precisa ser repensado, já que esse é um lugar privilegiado para a análise e avaliação tanto do desempenho dos discentes quanto das práticas pedagógicas dos docentes. Esse reposicionamento do Conselho de Classe nas escolas torna-se essencial para que se alcance uma educação mais humanizadora, acolhedora e menos classificatória.

Na pesquisa desenvolvida foi possível identificar e analisar o processo histórico do Conselho de Classe como elemento formador que permeia o fazer pedagógico, principalmente nas concepções avaliativas necessárias ao processo de ensinar e aprender. O estudo aponta para a necessidade de uma visão reflexiva sobre as práticas de um Conselho de Classe real e ideal na instituição escolar.

Para a produção desse estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica ancorando-nos nas contribuições de Dalben (1994), Cruz (2005), Guerra (2010), Severino (2006a; 2006b), Freire (1996), Freire (1979), Duarte (1998), Libâneo (1985) e Saviani (1997), que contribuíram para respondermos o seguinte questionamento: sob a perspectiva de uma educação progressista o Conselho de Classe pode ser transformado em espaço de reflexão-ação-reflexão sobre as práticas pedagógicas?

Inicialmente, o trabalho constitui-se de um estudo bibliográfico e pesquisa empírica que buscam responder a questão norteadora. Portanto, no item 2 apresentamos uma discussão do processo histórico em que se constituiu legalmente o Conselho de Classe. Em seguida, no item 3, apresentamos o Conselho de Classe em uma perspectiva progressista de educação crítica e libertadora para a formação humana através da ação-reflexão-ação da prática pedagógica. Por fim, apresentamos os resultados parciais de um levantamento sobre os sentidos, atribuídos por docentes e alunos, às análises realizadas antes e durante o Conselho de Classe do 1º Bimestre do ano letivo de 2016, no *Campus Cacoal/RO*.

2 A INSTITUIÇÃO LEGAL DO CONSELHO DE CLASSE: RECORTE HISTÓRICO

Ao buscar o contexto histórico da institucionalização do Conselho de Classe, verifica-se, em Dalben (1994), que essa instância tem sua origem na França, por volta de 1945, com a finalidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. Com o advento da reforma de ensino francesa, de 1959, foram instituídos três tipos de Conselhos: o Conselho de

Classe no âmbito da turma; o Conselho de Orientação, no âmbito do estabelecimento; e o Conselho Departamental.

Tais conselhos tinham em seus objetivos a observação sistemática e contínua dos alunos, tendo um caráter específico, dirigido para seleção e distribuição dos alunos, serviriam para orientar o acesso dos alunos conforme suas aptidões nas diversas modalidades de ensino, clássico ou técnico. Nessa concepção, podemos observar a atuação pedagógica desses Conselhos de Classes em uma concepção avaliativa classificatória, determinando a vida do aluno, como também a construção dualista de escola, em uma visão capitalista, construindo desigualdades culturais, sociais e educativas, uma educação para a mão de obra e outra para a formação intelectual.

Essa experiência francesa foi vivida por dez educadores brasileiros estagiários em Sévres, em 1958, dentre eles estavam Laís Esteves Loffredi e Myrthes de Lucca Wenzel, que trouxeram a ideia para o Brasil, sendo o Rio de Janeiro o estado pioneiro em sua implantação no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP), momento que a educação brasileira vivia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que era contra o ensino que servia aos interesses e necessidades somente das classes dominantes. Buscava-se uma escola mais humana, democrática, um sistema educacional público de qualidade para todos, e não uma educação que concebesse aptidões dividindo o conhecimento. A instância Conselho de Classe ainda não aparecia legalmente instituída na escola, mas acontecia de forma espontânea sem importância pedagógica.

Dalben (1994) apresenta que a instituição legal dos Conselhos de Classes deu-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, não diretamente pela Lei e sim indiretamente, por orientações vindas pelo modelo de escola proposto pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM), que objetivava a ampliação da oferta do ensino médio, caracterizando o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola, e também, com base em pedidos de esclarecimentos sobre a lei, as instituições escolares produziam Resoluções e Pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação que de certa forma encaminhavam as discussões para a formalização de uma instância avaliativa coletiva na escola, que seria o Conselho de Classe para discussões e orientações necessárias para a operacionalização da Lei. Dalben (1994, p. 40) reforça que:

É interessante analisar que o caráter amplo encontrado nos artigos dessa lei possibilitou que sua interpretação e os caminhos para a sua operacionalização fossem variados. Quando se folheiam *Informativos Mai*,

verifica-se que muitas escolas, dependentes da legislação para a sua atuação, necessitavam obter normas legais para a definição de sua forma de organização e verificação de rendimento escolar.

Ainda segundo Dalben (1994), a origem do Conselho de Classe na organização escolar brasileira partiu do Programa de oferta de um ensino profissional e sua filosofia pautava-se no desenvolvimento do trabalho em equipe, na importância da reflexão sobre esse trabalho por meio de discussões em que o processo avaliativo não se restringia à avaliação classificatória ou meramente ao rendimento do aluno, e sim, com base em um olhar crítico sobre a formação integral do cidadão, um papel dinamizador no processo avaliativo, pelas análises múltiplas da equipe educativa. No entanto, ressalta que a organização escolar era pautada por características de hierarquização, individualizada, existindo contradições dessas ideias para sua concretização. Destaca-se que ainda hoje é possível perceber a instância Conselho de Classe vivenciando essas contradições avaliativas nas práticas pedagógicas.

Pode-se observar, que o marco político educacional da referida Lei constituía-se em um modelo de educação tecnicista voltada para as exigências do mercado de trabalho, idealizada nos valores do capitalismo. Severino (2006, p. 301) aponta que nesse momento histórico visava-se, “a maior produtividade possível, a baixo custo, mediante o preparo de uma mão de obra numerosa, com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada ao atendimento das necessidades do sistema econômico”, alicerçada epistemologicamente nos ideias positivistas, refletindo nos processos de ensino e aprendizagem, uma educação que não considerava a subjetividade ética e política na formação crítica e social dos alunos, e sim em sua objetividade de sociedade capitalista que visava a maior produção possível.

Corroborando essas ideias sobre um ensino reprodutivista que não via necessidade de se discutir o trabalho educativo, o ato de ensinar no interior da escola e sim o foco na produtividade, Duarte (1998, p. 04) afirma que:

O objetivo dessas teorias reside em revelar tal reprodução, fazer sua crítica e mostrar que antes da superação, em nível da sociedade como um todo, do modo de produção capitalista, não há possibilidade de se realizar um trabalho no interior da escola que não tenha como resultado objetivo, independentemente das intenções dos educadores, a reprodução da divisão social do trabalho, isto é, das relações sociais de dominação. Assim, sem dúvida, trata-se de um posicionamento negativo quanto às possibilidades de o trabalho educativo assumir um caráter humanizador ainda no interior da sociedade capitalista.

Podemos inferir que, mesmo a instância Conselho de Classe tendo surgido com um princípio de análises coletivas, ganhou outro viés diante da sociedade capitalista, quando os problemas de aprendizagem não eram discutidos e nem contextualizados com as práticas pedagógicas. Contrariamente, o Conselho de Classe concretizou-se como um processo mecânico que não exigia dos profissionais da educação reflexão acerca do como e o que ensinavam, disseminou um posicionamento acrítico, já que não buscava compreender o contexto da concretização do ensino e aprendizagem, tornou-se um processo de julgamento nas práticas avaliativas em que o conhecimento do aluno somente era medido, quantificado.

Diante dessas reflexões, observamos que o Conselho de Classe em muitas de suas práticas avaliativas só tem contribuído na legitimação dos alunos, na classificação quantitativa, e não propicia uma análise das questões sociais que também influenciam no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito Dalben (1994, p. 132) destaca que:

Nessa perspectiva liberal, portanto, a avaliação seria um instrumento disciplinador e autoritário, não só dentro do processo cognitivo, tendo como veículo a escola, na relação transmissão-assimilação, como também nas condutas sociais, no contexto social global. [...] Essa concepção é objetivamente reforçada pela própria organização escolar, que se baseia na relação funcionalista entre as partes. Dessa forma, o próprio aluno é o grande responsável pela sua educação, pelo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades e ainda pela adequação de suas atitudes ao modelo exigido pela escola.

Verifica-se que os autores pontuam enfaticamente a questão das diferenças culturais não serem levadas em conta, valendo-se de um ensino padronizado, segundo um modelo ideal, esquecendo-se que a formação do ser humano se dá com as condições de vida em sociedade.

Percebemos que os Conselhos de Classes estiveram muito mais fundamentados em uma perspectiva reprodutivista que progressista de educação, embora acreditemos que a última é que deveria ser seus fundamentos para que o conselho fosse um momento de diálogo e reflexão. Até mesmo a ausência de participação dos alunos e alunas nas reuniões e o não retorno, pelos professores e professoras sobre o que discutiram, reforçam a ideia de um conselho com fundamentos em uma pedagogia liberal tradicional. Os alunos não têm participação e voz, pois infere-se que isso poderia trazer um desconforto aos docentes ao serem avaliados publicamente.

Sobre isso, Dalben (1994) afirma que o paradigma pedagógico preponderante é aquele em que existe a relação dicotômica professor x aluno, onde há um ser que deve ser educado e outro que deve educar. Assim, reforça-se uma relação de submissão e de alienação em que somente os alunos são avaliados.

Cruz (2005, p. 5) também enfatiza que: “Em muitas escolas o Conselho de Classe tem sido uma instância de julgamento dos alunos, sem direito a defesa, com isso, reforça dentro da escola os mecanismos de controle arbitrário, de concentração de poder e de exclusão social”. Nessa concepção ideológica, o aluno é um objeto de avaliação e não sujeito da aprendizagem, mesmo sendo o elemento central das discussões.

Diante desses pressupostos, podemos verificar que o processo histórico do Conselho de Classe tem contribuído, de certo modo, com os objetivos hegemônicos da classe dominante, que é a reprodução das desigualdades sociais na sociedade, eximindo-se de buscar mudanças nas práticas avaliativas com vistas a uma prática reflexiva que compreenda as reais dificuldades encontradas pelos alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem.

3 CONSELHO DE CLASSE E PERSPECTIVA PROGRESSISTA DE EDUCAÇÃO

A educação em uma perspectiva progressista tem como fator principal a luta contra a alienação da sociedade, possibilitada por uma educação democrática. Busca-se a compreensão de que o conhecimento historicamente produzido e acumulado não é concebido como uma produção de caráter individual ou por quem tem mais poder aquisitivo, mas como um saber produzido na relação da prática social em condições objetivas e subjetivas disponíveis em sua formação.

Dalben (1994, p. 140) pontua que essa concepção de educação traz grandes conflitos para o campo educacional quando se analisam as práticas reprodutivistas, pois “considera o homem um ser capaz de promover a transformação da sociedade mediante o conjunto de ações organizadas em direção a objetivos comuns, torna-se fundamental o desenvolvimento da consciência crítica do aluno para a análise da realidade em que vive.” Portanto, uma educação progressista compreende a relação professor x aluno de forma dialética, democrática, contextualiza o processo de ensino e aprendizagem na dinâmica efetiva e criativa. Trata-se de uma relação horizontal e não vertical entre professor/aluno.

Como bem assinala Severino (2006b, p. 632), na perspectiva da teoria crítica:

Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se constituir como exercício da auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira.

Saviani (1997, p. 108) também compreende que essa tendência progressista de educação busca “a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, as suas perpetuações”, nesse ponto de vista, o objetivo é a superação das imposições da educação tradicional, luta pela educação democrática de qualidade para todos, libertando o sujeito pela capacidade crítica de entender-se como sujeito histórico social.

Essa concepção pedagógica requer das instituições escolares novas atitudes em sua prática educativa, a construção de um projeto pedagógico capaz de compreender a importância da mudança na sua prática escolar a partir da ação-reflexão-ação, em que a atitude avaliativa seja um ato formativo entre aluno e professor. Discutindo o pensamento de Schön, Guerra (2010, p. 38, 1998), discute:

A reflexão sobre a ação: o educador reflete no transcorrer da ação e se ajusta às novas situações após que estão surgindo. A reflexão sobre a ação: o educador reflete após a ação ter sido praticada. A reflexão sobre a reflexão na ação, ou metarreflexão: o educador desenvolve novos raciocínios sobre sua ação.

Nesse ato reflexivo avaliativo, consideramos que o Conselho de Classe na estrutura organizacional é um espaço avaliativo que precisa ser repensado a partir de uma perspectiva crítica da prática dinamizadora do trabalho educativo, em que os aspectos éticos e políticos sejam analisados, refletidos, considerados na relação ensino e aprendizagem. Corroborando com essa afirmação, Dalben (1994, p. 192) define o Conselho de Classe como “um órgão colegiado que pode propiciar o debate permanente e a geração de ideias numa produção social. A dimensão dos espaços coletivos é essencial para o estabelecimento de uma relação social transformadora, e torna-se fundamental o resgate das instâncias colegiadas na escola.”

Daí, a importância do Conselho de Classe ser visto como espaço que possibilita momentos reflexivos em que o objeto de estudo, o processo de ensino, é analisado em sua amplitude, e não mais um espaço de julgamento dos alunos. Busca-se identificar as problemáticas, discuti-las e realizar ações, definir estratégias para a superação das mesmas,

deve ser um momento para se pensar a prática educativa como um todo e como processo. Nesse sentido, Guerra (2010, p. 37) pontua:

São necessárias reflexões sobre o que pode ser feito ao se avaliar e como é possível buscar alternativas de mudança. Nessa perspectiva, a avaliação compreende a organização, a produção de conhecimentos e habilidades, a compreensão do trabalho, o desenvolvimento tecnológico e a participação crítico-reflexiva na formação integral do ser humano em determinado momento histórico.

Percebe-se que o Conselho de Classe tem como papel fundamental a dinamização da avaliação, em que todos são avaliados; um espaço de diagnóstico da prática educativa escolar, com possibilidades de transformar práticas pedagógicas enraizadas na epistemologia positivista, em um espaço reflexivo na busca coletiva de alternativas de ações concretas; momento de consciência pessoal e coletiva. Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o grupo de discussões estruturado num processo dialógico e interativo, as visões dos vários segmentos são da maior relevância para a melhor compreensão da atividade pedagógica.

Nas palavras de Dalben (2004), a reflexão da avaliação na prática pedagógica expressa os resultados da avaliação do desempenho do aluno por diferentes óticas, identificando diversos referenciais, clarificando significados e sentidos pedagógicos, uma dimensão qualitativa à medida do desempenho do educando, do educador e da escola, um processo avaliativo formativo. Dessa forma, quando todos são avaliados sistematicamente, abre-se espaço para que haja transformações significativas na prática educativa valendo-se da criticidade, pois como preconizava Freire (1996) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Nesse contexto, o Conselho de Classe pode ser uma ferramenta metodológica dessas criticidades, buscando a melhoria da prática pedagógica, valorizando as experiências vividas em sala de aula, não refletindo apenas para avaliar, mas para pensar em novas atitudes e novos posicionamentos. Nessas reflexões Guerra (2010) destaca que:

A participação ajuda a construir uma avaliação colaborativa, a diminuir ansiedades e angústias e a construir bases democráticas dentro da instituição escolar. A participação de todos com equidade de valores durante o Conselho de Classe orienta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, construindo, assim, uma avaliação crítica no contexto escolar.

Nessa tessitura, ainda segundo o autor, ao nos referirmos à avaliação temos claro que uma das tarefas da educação é construir um processo de ensino aprendizagem reflexivo, de

forma presente em todos os aspectos do cotidiano escolar com um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar. Nessa concepção avaliativa de educação transformadora, Severino (2006a, p. 312) reforça que: “O exercício da prática educativa exige, da parte dos educadores, uma atenta e constante vigilância diante dos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula, seja em qualquer outra instância do plano macrosocial do sistema de educação e da sociedade”. Contudo, o autor nos revela acerca da importância de estarmos atentos com o nosso fazer educativo, de modo que o Conselho de Classe não seja um espaço empobrecedor de nossa prática educativa, e sim um processo vigilante para construirmos uma educação mais humana, repudiando os objetivos de uma educação reprodutivista excludente. Ainda nessa perspectiva, Severino (2006a, p. 314) diz que:

O que cabe, no entanto, à escola, na sua autoconstituição como centro de um projeto educacional, é ter presente essa ambivalência de sua própria condição de agência educativa e investir na explicitação e na crítica desses compromissos ideológicos, etapas preliminares para que possa tornar seu projeto elemento que transforma a escola em lugar também de elaboração de um discurso contra-ideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e até mesmo de novas relações sociais. A educação pode se tornar também uma força transformadora do social, atuando, portanto contra-ideologicamente.

Sendo assim, o Conselho de Classe, constituído como elemento fundamental da organização escolar, pode viabilizar ações pedagógicas contra-ideológicas, já que se configura como o único espaço para a reflexão sobre o trabalho de sala de aula com o aluno. Daí, o fato de afirmarmos aqui seu papel como instrumento da transformação escolar a partir de um processo de avaliação das práticas em sala de aula.

Confirmando essa proposição, Freire (1996) dispõe que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado e escrito. Assim, é possível que a transformação das práticas pedagógicas ocorra sob uma visão mais crítica e comprometida com a sociedade.

Apontamos também, sobre essa questão, o que nos escreve Freire (1979, p. 26):

É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações: que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atas

contraditórias daqueles, que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la.

Desse modo, o papel do trabalhador social humanista, aqui o educador, na concepção de educação progressista que opta pela mudança, precisa estar consciente do seu papel na sociedade, como sujeito da transformação e não objeto. Nesse contexto, o Conselho de Classe é um instrumento pedagógico de uma prática comprometida na mudança social.

Enfim, o Conselho de Classe é, ou poderá vir a ser, um espaço questionador e orientador de nossas práticas, um espaço reflexivo, no mínimo, sobre o fato de que, antes de se avaliar os alunos é importante que os professores se autoavaliem de maneira que suas práticas e teorias sejam revistas. Nessa direção, acredita-se em um trabalho educativo capaz de articular o conhecimento histórico social de maneira crítica para uma educação emancipadora.

4 CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DO CONSELHO DE CLASSE: UM OLHAR PARA AS CONCEPÇÕES PRESENTES NAS NARRATIVAS

Apresentamos neste item os resultados da análise diagnóstica realizada com alunos e professores das cinco (05) turmas dos 1º Anos dos Cursos Integrados ao Ensino Médio IFRO – *Campus Cacoal/RO*, sendo o primeiro, apontamentos de alunos e alunas a partir de reuniões norteadas por um roteiro de questionamentos. As questões foram levantadas antes da realização do Conselho de Classe do primeiro bimestre do ano letivo em curso (2016), denominado Pré-Conselho de Classe, com o objetivo de identificar se os alunos compreendiam qual a relação entre Conselho de Classe e avaliação e em quais disciplinas as turmas estavam apresentando maiores dificuldades.

Além disso, buscamos levantar os motivos prováveis do não sucesso no 1º bimestre. Essa atividade foi realizada pela Supervisão Pedagógica, Orientação Escolar e Coordenadores de Curso e os resultados foram apresentados aos docentes na reunião do Conselho de Classe para compartilhamento, reflexão coletiva e discussão.

Também foram verificadas as análises diagnósticas dos docentes e seus apontamentos avaliativos ocorridos durante o Conselho de Classe em que houve a participação de vinte e três (23) professores, dentre eles, cinco (05) Professores Conselheiros representantes de cada turma. Esses professores conselheiros iniciaram a reunião do Conselho de Classe com uma análise avaliativa do desenvolvimento das turmas e durante o Conselho de Classe também foi

possível identificar nas falas de outros professores as concepções avaliativas neste 1º bimestre com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Após coleta dos dados com professores passamos a analisá-los e a destacar os sentidos por eles atribuídos ao Conselho de Classe. Dos sentidos atribuídos emergiram claramente, tanto dos dados dos discentes quanto dos docentes, duas perspectivas: a reprodutivista e a progressista, que apresentaremos na sequência.

4.1 Sentidos atribuídos pelos alunos ao Conselho de Classe

Em análise diagnóstica da prática avaliativa realizada no Conselho Classe com os alunos foi possível identificar a partir das respostas às questões elaboradas, a presença de duas concepções teóricas que fundamentam suas próprias ideias sobre esse espaço, o Conselho de Classe, considerado importante para o processo educativo. As respostas obtidas foram elaboradas pelos alunos a partir das seguintes questões: Qual relação há entre Conselho de Classe e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem? Em qual (ou quais) disciplina (ou disciplinas) a turma está sentindo maior dificuldade de aprendizagem e a que atribuem essas dificuldades?

Das cinco turmas que responderam, alguns alunos apresentaram as seguintes concepções:

É uma reunião em que os professores se reúnem para falar dos alunos sobre as notas (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Os alunos são avaliados pelo comportamento, rendimento escolar e participação (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Analisar a participação de cada aluno na classe, bom aluno ou ruim (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Diante das falas, nota-se que alguns alunos compreendem que a função avaliativa do Conselho de Classe está voltada somente para os alunos com ênfase no seu rendimento quantitativo, classificatório. Nessa perspectiva, entendemos que o processo avaliativo vivenciado por esses alunos ainda fundamenta-se numa concepção tradicional de educação, em que somente os alunos são avaliados. É evidente que este grupo de alunos considera a conselho como um instrumento disciplinador e autoritário.

Alguns alunos, contrariamente às afirmativas anteriores, colocaram que a função avaliativa do Conselho de Classe é:

Para avaliar alunos e professores (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Avaliar método de ensino do professor com o aluno (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Mudar as coisas que estão ruins (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Apontar pontos positivos e negativos (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

É momento de expor as dificuldades para encontrar soluções (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

É uma reunião entre alunos líderes e professores para discutir dificuldades e melhorias (ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Podemos verificar que o conhecimento desses alunos a respeito do Conselho de Classe está voltado para uma avaliação mais contextualizada no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Dalben (1994, p. 198), em uma perspectiva progressista, “é um processo que exige também a revisão da relação entre os professores e o conteúdo e do eixo metodológico que os orienta no processo de ensino, e obviamente, das relações que poderão estabelecer na instância diante do novo processo de avaliação”.

A segunda questão, "em qual (ou quais) disciplina (ou disciplinas) a turma está sentindo maior dificuldade de aprendizagem e a que atribuem essa dificuldade", algumas turmas responderam que as dificuldades encontradas no 1º bimestre em relação às disciplinas concentram-se na metodologia de ensino de alguns professores, e informaram: “professora não aceita métodos diferentes de respostas”; “professor causa medo aos alunos”, e; “não temos liberdade para conversar com alguns professores”.

A partir desse diagnóstico percebemos que muitas práticas pedagógicas ainda estão ancoradas em uma pedagogia tradicional. Libâneo (1985, p. 22) enfatiza que: “Nessa tendência tradicional os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais, é a predominância da palavra do professor”.

Observa-se que as narrativas de alguns alunos sobre seus professores apresentam uma postura pedagógica ainda imersa em práticas autoritárias e tradicionais que desembocam no

Conselho de Classe e, nele, pouco se caminha em direção à transformação da realidade vigente em suas salas de aulas. Muitos Conselhos de Classes não cumprem com uma função avaliativa que possa ser construtiva na formação do aluno e da prática docente. Porém, entendemos e comungamos com alguns dos alunos no sentido de que o objeto de trabalho do Conselho de Classe é a avaliação da aprendizagem, um processo dialético que deve ser discutido criticamente no trabalho educativo.

4.2 Concepções dos Professores acerca do Conselho de Classe

Nas narrativas apresentadas por professores em reunião de Conselho de Classe das turmas dos 1º anos, foi possível perceber como avaliam seus alunos. Nossos registros foram colhidos em uma reunião de Conselho de Classe realizada por ocasião do encerramento do primeiro bimestre letivo do ano de 2016. No primeiro momento da reunião, os Professores Conselheiros de Turmas apresentaram suas considerações sobre o desenvolvimento das turmas:

São interessados, ocorre pouca dispersão nas aulas, até o momento entregaram e se dedicaram às atividades. Percebo uma segregação dos alunos em blocos na sala, preciso trabalhar com uma metodologia que possa ajudar esses alunos a se socializarem mais (PROFESSOR CONSELHEIRO DE TURMA, 2016).

É uma turma participativa, crítica, nível de conhecimento bom, mas ao mesmo tempo é uma turma barulhenta, conversam muito, sugiro que devemos dialogar mais com eles e trazer palestras direcionadas aos alunos e seus interesses (PROFESSOR CONSELHEIRO DE TURMA, 2016).

Participativa, receptiva e com iniciativa, porém tem muitas conversas paralelas, é uma turma com potencial enorme, mas às vezes precisamos sermos rígidos com eles. Apresentam muitas dificuldades em matemática básica e procuro gradativamente fazer revisões (PROFESSOR CONSELHEIRO DE TURMA, 2016).

No início era difícil trabalhar com essa turma, a indisciplina era muito alta, preocupado, comecei a fazer um trabalho de conscientização chamando as responsabilidades com eles mesmos (PROFESSOR CONSELHEIRO DE TURMA, 2016).

A turma possui elemento favorável como boa comunicação entre alunos, mas falta colaboração entre os alunos que fica exacerbada pela falta de respeito com a opinião alheia e com a falta de iniciativa. Penso que sejam necessárias atividades que possam colaborar para interação e o respeito entre alunos. Quanto às disciplinas com dificuldades, o trabalho é o de

conscientização junto aos professores (PROFESSOR CONSELHEIRO DE TURMA, 2016).

Vimos que para estes professores a preocupação em avaliar os alunos não foi pautada na nota que os alunos não alcançaram. Essa visão não foi somente dos conselheiros de turma, mas também durante as falas de outros professores. Um exemplo foi uma autoavaliação de uma professora sobre sua disciplina em que a turma está com dificuldades: “vou conversar com a turma por que eles estão com dificuldades na minha disciplina; procurarei avaliar minha metodologia e buscar a melhor forma para que a aprendizagem aconteça e motivar meus alunos”.

Verificamos que as análises diagnósticas desses Professores estão caracterizadas em uma perspectiva reflexiva da prática educativa e pedagógica em que apontam suas preocupações e indicam saídas para as dificuldades encontradas. O direcionamento, mesmo que no âmbito das narrativas, aponta para características de um trabalho educativo formativo. Conforme Duarte (1998), é uma produção direta e intencional [...] é necessária a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo”.

Mas nem tudo foram flores! Contrariamente às narrativas anteriores, alguns professores avaliaram seus alunos no ímpeto de um desabafo com duras críticas, dentre elas: “indisciplinado”, “perturba a aula”, “falta de educação”, “desinteressados”, “mata aula”, “preguiçosos”, “desmotivados”, “minha turma 20% alcançaram média”, “defasagem de aprendizagem no ensino fundamental”. Nessas falas foi observado que em nenhum momento esses professores realizaram uma autoavaliação de suas práticas, caracterizando um processo educativo que somente percebe o problema didático e pedagógico no outro e não na prática ou na relação estabelecida.

Isso nos mostra que o processo avaliativo gerado a partir do Conselho de Classe ainda tem sido um instrumento de julgamento do aluno no qual se utiliza de um momento coletivo para se fazer o que o professor já fez em sala de aula, individualmente: avaliação classificatória, quantitativa, centrada somente no aluno. Boa parte dos professores, seja nesse projeto consciente ou não, imputa a culpa das dificuldades somente ao aluno pela indisciplina, desinteresse, falta de estudo, falta de assiduidade, eximindo-se de reflexões sobre sua prática. É um momento de desabafo em que o fator avaliativo nota é preponderante.

Vê-se a urgência da compreensão de que o Conselho de Classe é um espaço formador que pode contribuir com uma prática em que a objetividade e subjetividade educativa na formação dos alunos tenham princípios éticos e políticos mais equilibrados e voltados para o

bem de todos, buscando alternativas para a construção de uma sociedade mais humana, com uma nova ética profissional em que a ação-reflexão-ação seja o método da prática pedagógica, seja o caminho rumo à transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões propostas no texto Conselho de Classe e Práticas Pedagógicas: concepções e perspectivas possibilitaram uma análise reflexiva a partir das práticas educativas, tendo a instância Conselho de Classe como um instrumento metodológico possível de ser utilizado em benefício das práticas educativas que possibilitem a construção de sujeitos que, além de aprender os conteúdos sociais culturalmente construídos pela sociedade, conheçam e tenham capacidade de intervir no mundo com o objetivo de melhorá-lo.

O estudo, mesmo que iniciante, já anuncio, ainda há muitas práticas de Conselhos de Classes que contribuem com um modelo educativo reprodutivista, prática acrítica, desumana, em que o aluno é avaliado em contexto quantitativo e não qualitativo. As análises e reflexões também possibilitaram mostrar novas atitudes e novos posicionamentos sobre as práticas avaliativas de Conselho de Classe em uma perspectiva mais progressista, compromissada com um processo de educação formativa e reflexiva, contribuindo com ações que elevem a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Compreendemos que o Conselho de Classe deve partir desse princípio formador, uma prática dialética do desenvolvimento pedagógico, em que a avaliação seja um ato para a transformação através da ação-reflexão-ação, o caminho de um trabalho educativo marcado por uma intenção interventiva que provoque transformações nas pessoas, na comunidade escolar e na sociedade.

Diante disso, conclui-se que o Conselho de Classe é um lugar formador de sujeitos e práticas, mas que se forma e se transforma enquanto espaço coletivo e reflexivo pela reflexão e ação dos sujeitos que o compõem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da Republica. **Decreto nº 63.914, de 26 de Dezembro de 1968.** Prevê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Brasília, 1968.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe:** espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Conselhos de Classe e Avaliação:** Perspectivas na gestão da escola. 1. ed. Campinas. Papirus. 2004. Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. Cedes, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. Disponível em:
<<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>> Acesso em: 23 de fev. de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Formação de Professores e Coordenadores:** o conselho de classe na perspectiva crítica. 2. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana:** tarefa da Filosofia da Educação. São Paulo, v. 32, n. 3, p.619-634, set./dez. 2006a. Disponível em:
<<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>> Acesso em: fev. 2016.

_____, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006b. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>> Acesso em: fev. de 2016.

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À MATERIALIZAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS DA EEETEPA ANÍSIO TEIXEIRA EM BELÉM – PARÁ.

Darlene da Silva Monteiro dos Santos
darlene.monte@hotmail.com
UEPA³⁶⁵

RESUMO: O estudo apresentado se constituiu em uma ação em um dos objetivos específicos apontados no Projeto Político Pedagógico da EEETEPA Prof. Anísio Teixeira em Belém/Pará e surge da seguinte questão: Como possibilitar a construção de um plano de ensino de disciplinas técnicas que dê conta de uma formação discente dentro do perfil profissional de cada curso oferecido pela escola e que venha nortear a prática docente dos professores, trazendo assim uma formação mais transparente e atrelada à prática profissional de cada aluno? Assim fundamenta-se na pesquisa-ação que direcionou todo o trabalho, partindo das necessidades dos alunos e instituindo uma relação dialógica entre gestão e professor, na busca de um planejamento curricular participativo. Nessa perspectiva, esta pesquisa culmina na construção de um plano de ensino das disciplinas técnicas dos cursos oferecidos pela escola dentro de uma abordagem de educação democrática e participativa, trazendo como resultados 63 planos de ensino das disciplinas técnicas dos cursos da escola.

PALAVRAS CHAVE: Gestão Democrática - Ação do Projeto Político Pedagógico - Escola Anísio Teixeira.

A pesquisa aqui apresentada é fruto de uma ação realizada no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Tecnológica Prof. Anísio Teixeira em Belém do Pará e pretendeu pôr em prática um dos objetivos apontados no PPP da escola, que tratava sobre: “Planejar as ações e selecionar conteúdos que atendam a clientela escolar no sentido de incentivo a estudar e aprender de forma independente, buscando os princípios de cidadania, solidariedade, ajuda mútua e respeito”.

Este estudo, destaca uma ação realizada diante de um dos objetivos específicos apontados no Projeto Político Pedagógico da EEETEPA Anísio Teixeira, tendo como resultado a construção de um Plano de Ensino das Disciplinas Técnicas dos cursos oferecidos pela escola. Tal pretensão, buscou direcionar o trabalho baseado nos princípios da pesquisa-ação abordada por Thiollent (2011), promovendo uma ação prática com o corpo docente das disciplinas técnicas da escola a partir das necessidades apontadas pelos alunos, instituindo

³⁶⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA .Licenciada Plena em Pedagogia-UFPA, Especialista em Docência no Ensino Superior - UFPA. Especialista em Gestão Escolar - UFPA. E-mail: darlene.monte@hotmail.com

assim uma relação dialógica entre gestão e professor, na busca de um planejamento curricular participativo.

O objetivo elencado no PPP da escola para nortear a pesquisa, estava adormecido em suas reais funções, não suprimindo as demandas e anseios de nossos alunos, que se viam até mesmo sem identidade quanto aos conteúdos ministrados em seus cursos técnicos.

Todavia os cursos técnicos da EEETEPA Anísio Teixeira são regidos por seus Planos de Cursos, e por sua vez as disciplinas ministradas possuem suas ementas curriculares. Tais ementas, não esclareciam até então para os alunos, os conteúdos que deveriam ser ministrados em cada disciplina, deixando a critério de cada professor escolher dentro das ementas aquilo que mais lhe interessava, prejudicando assim todo um processo de construção de aprendizagem desses alunos.

Uma grande dificuldade apresentada pelos alunos em reuniões de representantes de turmas, era o descontentamento com a inexistência de um plano de ensino para as disciplinas técnicas, algo que norteasse as ementas e que fosse cumprido em cada curso técnico dentro de cada fase letiva, independente do docente que viesse a ministrar.

Ao nosso ver, um reordenamento curricular com a construção do plano de conteúdo, que atendesse o ensino médio integrado, de forma a trabalhar a teoria e prática em seu currículo, garantiria a não dicotomia entre ensino técnico e a educação propedêutica de uma educação integrada. Então, o currículo de uma escola de educação integrada, deve contemplar os conteúdos programáticos conceituais, procedimentais e atitudinais que proporcionem aos educandos, aperfeiçoamento intelectual de conhecimentos, além de habilidades, competências, valores, e experiências de exercício da cidadania como é meta da Educação Integrada ao Ensino Médio.

É dentro dessa perspectiva, que surgem nossas indagações quanto a inexistência de plano de ensino técnicos para a EEETEPA Anísio Teixeira: Como possibilitar a construção de um plano de ensino de disciplinas técnicas que dê conta de uma formação discente dentro do perfil profissional de cada curso oferecido pela escola e que venha nortear a prática docente dos professores, trazendo assim uma formação mais transparente e atrelada à prática profissional de cada aluno?

Respondendo tal pergunta, este estudo objetivou implementar uma ação no PPP da EEETEPA Anísio Teixeira, a partir da pesquisa-ação, possibilitando a construção coletiva com os professores de disciplinas técnicas de um plano de ensino de disciplinas dos cursos oferecidos, de forma a garantir uma formação discente de qualidade atrelada a prática

profissional dos cursos técnicos. Para tanto, a pesquisa-ação se constituiu enquanto base de fundamentação dessa ação prática, e na concepção de Thiollent (2011), se mostra como uma estratégia de pesquisa para o alcance de uma ação prática, coletiva, participativa, envolvendo todos os sujeitos da ação, nesse caso os coordenadores dos cursos técnicos, professores de disciplinas técnicas e coordenação pedagógica da escola.

1. O caso da EEETEPA Anísio Teixeira

A EEETEPA Anísio Teixeira hoje se constitui enquanto uma escola de Educação Tecnológica Integrada de referência em nossa capital e está situada na cidade de Belém e oferecendo os cursos que atuam no eixo de Gestão e Negócios. Este eixo compreende tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações.

Em 2008 foi criada a Rede Estadual de Escolas Tecnológicas (DIÁRIO OFICIAL Nº. 31209 de 11/07/2008) e em seguida 2009 a EEETEPA Anísio Teixeira (DIÁRIO OFICIAL N. 31405 de 24/04/2009). E desde então, a SEDUC por meio da COEP/DEMP/SAEN iniciou o processo de estadualização juntamente com o funcionamento da EEETEPA no prédio amparada pelo ofício 165/2009-DAPE/SETEC/MEC de 13 de fevereiro de 2009.

A EEETEPA Anísio Teixeira desde sua criação em cumprimento ao disposto no Decreto 5.154/2004 e na LDB 9394/96, oferta cursos técnicos de nível médio na modalidade da Educação Profissional, nas formas subsequente, integrado e PROEJA (Programa Nacional de Integração da modalidade de Educação Profissional à modalidade da Educação de Jovens) em consonância com as políticas nacionais recentes referenciadas na perspectiva da integração entre profissionalização e escolarização.

A escola hoje oferta a Educação Profissional dos quatros cursos técnicos em secretariado, comércio, marketing e artes dramáticas e nas três formas de ofertas: O Subsequente, destinado a atender alunos que já concluíram o Ensino Médio; PROEJA , educação de jovens e adultos destinada atender alunos maiores de 18 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio, e o Ensino Médio Integrado que atende alunos que concluíram o Ensino Fundamental, sendo a PROEJA e o Integrado o nossa maior oferta.

1.1 Escola e suas concepções

Escola Estadual de Educação Tecnológica Prof. Anísio Teixeira, se configura enquanto espaço que visa construir democraticamente uma proposta de criação e efetivação de um plano de conteúdos para as disciplinas para a escola, construído pelos diferentes

sujeitos, entre eles professores, coordenadores de curso, direção e equipe pedagógica que compõem a realidade escolar, considerando a sua diversidade e multiplicidade de seres, crenças, valores, saberes e fazeres, presentes em seu cotidiano, e que a caracterizam com a sua marca, sem que para isso se perca a sua identidade de instituição pública de ensino que trabalha com Educação Tecnológica Integrando o Médio ao Profissional, além de atender também na forma Subsequente e PROEJA, em quatro cursos diferentes: Arte Dramática, Comércio, Marketing, e Secretariado.

Tendo em vista esta realidade e necessidade, contamos com aporte teórico de autores que discutem a Educação Profissional no Estado como Porto, Araújo & Teodoro (2009), e que apresentam como principal missão da formação profissional para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho a uma formação integral do aluno em sua condição de sujeito, ampliando seus saberes atrelados ao seu cotidiano como também aos seus conhecimentos técnicos científicos e tecnológicos. No nosso entendimento, isso sem dúvida demonstra uma educação contextualizada não voltada apenas para o mercado de trabalho e sim para o mundo do trabalho.

Para Porto, Araújo & Teodoro (2009), esse pensamento é norteado pela pedagogia problematizadora, que vivencia e questiona a ação-reflexão no espaço escolar, onde o principal fundamento é o de que se gere conflitos passíveis de resoluções e amplos debates dentro do currículo e nas variadas formas e saberes.

A escola hoje é capaz de propiciar aos alunos a aquisição, e principalmente, a produção de novos saberes. Por isso, acreditamos que a pesquisa e a elaboração de projetos são elementos significativos nessa descoberta e na produção de novos saberes, característica que deve ter a formação integrada por nós defendida.

1.2. Concepção de Gestão Democrática

Discutir a gestão democrática significa entendê-la em seu sentido mais amplo, ao que diz respeito aos conceitos de autonomia e participação, conceitos estes que atuam enquanto ferramenta básica da democracia na gestão. Embora tal conceito não esteja vinculado somente a gestão democrática na escola, mas no sistema como um todo, entendido como a articulação de partes distintas num plano mais global. Esse conceito atua como um princípio de qualidade social da educação, tendo assim íntima relação com os padrões democráticos, algo que vincula a gestão democrática a um projeto educacional e social.

Nessa perspectiva, a escola pública ultrapassou, no decorrer dos anos, o conceito de administração, abrindo portas agora para a ideia de processos de gestão escolar democrática.

A expressão “gestão” ganhou evidência a partir da década de 1990, sendo reconhecida por diversos pesquisadores e professores enquanto alicerce fundamental para a organização e constituição de unidade nos processos educacionais, voltando-se assim para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino.

A defesa teórica e legal, direcionada para a gestão democrática, se constitui como uma dinâmica que garante processos coletivos e de participação dos sujeitos que fazem a escola, logo para sua implantação faz-se necessário a mudança dos paradigmas que sustentam a construção de uma proposta educacional para o desenvolvimento de uma gestão diferente daquela que ainda existe em muitos estabelecimentos de ensino, onde a participação de todos, inclusive os pais, é necessária para tomada de decisão. Sobre isso, Paro (2007, p. 15) afirma que “[...] os pais discutam questões da educação de seus filhos e possam familiarizar com as ações educativas [...]”. Portanto, o desenvolvimento de parcerias dos que fazem o dia-a-dia da escola sejam eles professores, técnicos pedagógicos, alunos e a família, possibilita um maior conhecimento da realidade.

No caso da EEETEPA Anísio Teixeira, entendemos que os problemas e interesses dos alunos e de suas famílias precisavam ser dialogados constantemente, para tanto, foram elaboradas medidas pela gestão da escola que possibilitassem esse contato entre família e escola. Sabemos que o diálogo possibilita à comunidade a participar no espaço escolar, exercendo seu papel de decisão na construção de um espaço democrático. Logo, a escola partiu do pressuposto, de não chamar os pais apenas para resolver problemas acerca do comportamento ou rendimento escolar de seus filhos, mas buscou fazer da EEETEPA Anísio Teixeira um lugar de acolhida, respeito e de provimento da cidadania.

Partindo desse pressuposto, a ação da gestão democrática na EEETEPA Anísio Teixeira perpassa por todos os setores da escola, do mais simples ao mais complexo, como planejamento anual com o corpo docente, a tomada de decisões, que deve ser coletiva, e as definições técnico-pedagógicas, etapas que precisam ter a participação dos pais com um caráter deliberativo, fiscalizador, de apoio e acompanhamento, inclusive dos aspectos financeiros da instituição. Gadotti (2007) esclarece que a construção de uma gestão democrática na escola há que se assegurar a efetiva participação dos vários segmentos da comunidade escolar na administração dos recursos, na organização, a construção do Projeto Político-Pedagógico para Gadotti (1997, p. 34) “[...] Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político [...]”.

Sobre isso, a gestão democrática possui seus agentes articuladores no empenho da promoção da participação daqueles que atuam enquanto sujeitos do ambiente escolar, nesse caso falamos do Conselho Escolar, embora este não seja o único espaço que possa contribuir com a participação da comunidade, ele atua como um grande aliado na construção coletiva, na busca de soluções conjuntas. Apesar de todos os problemas vivenciados ainda sim é um meio de participação.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Prof. Anísio Teixeira também se constitui como elemento integrador e facilitador das ações planejadas pela comunidade escolar, no sentido de atender esses princípios, afinal, nele estão representadas as concepções de sociedade, de homem e de educação escolar, além dos princípios e objetivos educacionais e políticos. O PPP sintetiza a capacidade de conciliação de diferentes interesses das categorias, em nome dos interesses coletivos, além disso, tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: primeiro com organização de toda a escola, organização das salas de aula, incluindo sua relação com o contexto social, o que significa uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.

A educação é um direito humano básico e fundamental na luta pela dignidade e pela liberdade. Sabemos que através da educação podemos visualizar mudança de vida nas pessoas na medida em que o desenvolvimento educacional promove o desenvolvimento humano e diminuição da pobreza. Partindo desse princípio, entendemos que o papel do gestor educacional é fundamental, pois o mesmo se configura enquanto ator principal na efetivação dessas ações dentro do ambiente escolar.

O gestor escolar possui responsabilidades que compreendem uma série de aspectos para a concretização dos direitos educacionais universais dentro da escola para o alcance de uma educação de qualidade, algo que pode ser alcançado com a gestão democrática estabelecida dentro da escola.

A garantia da gestão democrática e participativa é sem dúvida a chave mestra desse processo, pois é a partir dela que o gestor forma vínculos com a equipe, de modo a manter equilibrada e viva a relação com a comunidade escolar, que inclui professores, funcionários, alunos e familiares. Dar conta de tudo isso não é fácil e exige características específicas de quem assume essa função, como competência, conhecimento e organização.

Quando se proporciona o diálogo dentro da escola entre àqueles que compõem a comunidade escolar, garante a oportunidade de construirmos a escola que queremos, pois, ao

ouvirmos os alunos, sobre como pode-se articular as disciplinas as quais cursam com suas experiências de vida, possibilita o desenvolvimento do currículo vivo dentro da escola.

Então, os princípios de gestão democrática e dos processos pedagógicos presentes nesta pesquisa, se revelam na intenção de oportunizar à comunidade escolar, a participação no planejamento curricular do curso, das atividades curriculares e práticas avaliativas; da tomada de decisões sobre as atividades docentes e discentes, os ambientes de formação; os recursos humanos, físicos, financeiros e materiais, pois, na medida em que se conhece e compreende a realidade da comunidade escolar, pode-se criar um currículo que possa atender às necessidades e aos interesses de todos. É exatamente esse dialogar que esta pesquisa se propôs ao fazer a substituição de algumas disciplinas, a ampliação ou redução de outras, bem como a inclusão de novas disciplinas que sejam coerentes com as finalidades formativas do curso e com as condições viáveis para a sua realização, tendo em vista a qualidade social e profissional da educação.

2. A proposta de Educação Integrada na EEETEPA Anísio Teixeira e sua Concepção de Currículo e Avaliação

A escola deve contemplar o ser humano em todas as suas múltiplas dimensões, no caso da EEETEPA Anísio Teixeira não poderia ser diferente. Sendo assim, a formulação de um plano de ensino de disciplinas técnicas por meio da pesquisa-ação não foi apenas para proporcionar ao indivíduo instrumentos para o convívio social e o trabalho, foi além disso.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 73), quando expressa que “ [...] as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...]”, pelo contrário, é pautada por processos teóricos e práticos, políticos, culturais, sociais e ambientais, que levam em consideração a realidade concreta de cada curso, como uma totalidade, como um conjunto de fatos que se inter-relacionam, mas não são pré-determinados ou previstos.

Nesse viés a concepção de Currículo da escola Anísio Teixeira perpassa pelo currículo integrado, o qual faz referência a tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover uma inter-relação de conhecimentos de uma realidade, mas que não é pré-determinada, possibilitando ao indivíduo a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele.

Dentro desse pensamento, a interdisciplinaridade apresenta-se ligada à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ideia de ciência excessivamente compartimentada,

descontextualizada e sem comunicação entre os diversos campos do saber, o que indica a necessidade de refletir sobre a possibilidade de adotar um currículo e concepção pedagógica pautado na transversalidade das ciências, dos saberes e dos conteúdos conceituais. A integração ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Não poderíamos deixar de citar que esses conteúdos devem representar uma sequência de conhecimentos significativos, desenvolvendo competências, habilidades e princípios, que possam ser úteis à vida do educando. Para isso as atividades desenvolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem devem ser dinâmicas e construtivas, estimulando o educando a resolver situações aparentemente complicadas ou criar soluções para determinado problema, enfim despertar nele a autonomia, a criatividade, a criticidade e o exercício da cidadania, ou seja, um currículo que leve em conta a identidade da escola, a vida dos sujeitos, tendo em vista a necessidade de integração, entre os saberes específicos e disciplinares das áreas profissionais de cada curso, com os conteúdos da parte propedêutica do currículo comum referente ao ensino médio.

Podemos deduzir, a partir deste princípio, que currículo não deve limitar-se à estruturação das matérias, mas aproveitar todas as experiências, os fatos sociais, políticos, religiosos, econômicos, os valores da comunidade com a proposta de dinamizar a ação educativa, e principalmente, a subjetividade dos sujeitos, suas histórias de vida, seus sentimentos, valores e afetividade, ou seja, o ser humano em suas múltiplas dimensões.

O desenvolvimento do currículo vivo dentro da escola possibilita a articulação do conhecimento técnico a vida cotidiana de nossos alunos, proporcionando assim um fazer pedagógico pautado na criticidade onde a formação básica integrada à formação profissional, concretiza a formação de um aluno não apenas sujeito, mas sujeito de direitos.

Outro ponto que não poderíamos deixar de citar, se constitui na avaliação desta escola enquanto um processo sistemático e contínuo, diagnóstico, formativo, participativo, investigativo, que conforma seus princípios, possibilita o redimensionamento das ações desenvolvidas pelos sujeitos, apontando necessidade de avançar ou retomar determinados objetivos propostos, permitindo sempre o diálogo e a autocritica daqueles que participam desse processo, em atenção ao princípio da gestão democrática e da preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, recomendados na LDBEN 9.394/96, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam a necessidade de se atentar e aproveitar

como elemento integrador e definidor na avaliação do aluno, os conteúdos em suas diferentes dimensões.

Portanto, está claro que para a efetivação da proposta do Plano de Ensino de Conteúdos Técnicos, a participação é elemento fundamental da gestão democrática e constitui num princípio avaliativo. Isso aproxima ao entendimento de Hoffmann (2010, p. 40), “A avaliação enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores [...]”. Logo, é preciso assegurar aos educandos/as, educadores/as e comunidade escolar em geral a possibilidade de participar da construção e discussão de mecanismos efetivos de avaliação deste processo.

Assim, afirmamos que a ação realizada na EEETEPA Anísio Teixeira, foi uma ação de avaliação das ações realizadas no campo do ensino oferecido aos alunos, algo que precisou ser repensado, avaliado, isto, é reestruturado, culminando no plano de ensino de conteúdos técnicos.

Essa ação pôde desenvolver nos docentes de disciplinas técnicas um repensar sobre seu envolvimento de forma direta ou indiretamente com a instituição, a liberdade e o espírito crítico, a consciência de estar no mundo e poder transformá-lo. Por isso, a educação da EEETEPA Anísio Teixeira é concebida numa visão pedagógica integrada, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, com um desenho curricular flexível, dinâmico, utilizando-se de práticas educativas inovadoras, para que sejam efetivadas aprendizagens significativas.

Para tanto, concordamos com Souza (2005, p. 2), onde o autor esclarece que “[...] avaliação institucional também procura cotejar os objetivos propostos pela escola para si própria, com os resultados alcançados até então [...]” a avaliação da aprendizagem acaba por assumir um valor crucial no desenvolvimento da gestão escolar.

Souza (2005, p. 2), aponta ainda que “[...] de sorte a identificar em que medida os problemas institucionais foram ou não foram resolvidos e, especialmente, compreender as razões deste resultado”. Portanto, o processo avaliativo é base para que olhemos para os problemas da instituição de forma mais ampla e precisa, na busca por resultados que atendam a amplitude advindas da demanda escolar, todavia, tal prática precisa assumir seu papel coletivo e democrático.

Ainda sobre isso, Souza (2005), alerta sobre essa necessidade de pensarmos uma avaliação institucional ou de aprendizagem de forma coletiva, dialogada e democrática, onde

as dificuldades institucionais precisam ser vistas coletivamente. No caso da EEETEPA Anísio Teixeira, buscamos constantemente estimular esse ambiente dialogado e participativo com a comunidade escolar, na busca por melhorias no ensino oferecido pela escola.

3. O trilhar da Pesquisa: mobilização, intervenção e aprendizagem

Neste estudo optamos por buscar propostas na pesquisa-ação para atender um dilema enfrentado na escola, no que diz respeito ao ensino com a inexistência de um plano de ensino de disciplinas técnicas, haja vista que a escola já possuía um plano para o atendimento das disciplinas do núcleo comum.

Para Thiollent (2011, p.20) “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”, logo a pesquisa-ação possibilitou um movimento cooperativo e com a participação dos sujeitos da pesquisa, na resolução de problemas, tomada de consciência e até mesmo na produção de conhecimento. Esse movimento desenvolvido pela gestão da escola mobilizou a equipe docente por meio de encontros e reuniões informais, para discutir e levantar aspectos a serem modificados coletivamente para a construção de um plano de conteúdo dos cursos técnicos da escola, garantindo efetivamente um dos objetivos do PPP da escola.

Assim, o estudo foi dividido nas seguintes etapas que estruturam a pesquisa-ação como: Discutindo o Problema da Pesquisa; Apontando Soluções e Alcançando Resultados

Partindo dos questionamentos dos alunos quanto aos conteúdos que deveriam ser ministrados em cada disciplina de cada curso técnico, prejudicando assim todo um processo de construção de aprendizagem pela inexistência de um documento que viesse nortear a formação teórica desses alunos, esta pesquisa baseou-se na pesquisa-ação promovendo condições para ações de transformações coletivas de situações para a melhoria da própria prática educativa, neste caso a construção coletiva e participativa se evidenciou na unificação de conteúdos e saberes necessários por eixos temáticos para o Ensino Médio Integrado na EEETEPA Anísio Teixeira, suprimindo assim a inexistência de tal documento.

Essa etapa da pesquisa se constituiu de três encontros realizados entre os meses de setembro ao outubro do ano de 2014. Tais discussões ocorreram entre os docentes das disciplinas técnicas, coordenadores e supervisores de cursos, equipe pedagógica e gestora, sendo eles um grupo de 15 professores, 2 supervisores de curso técnico, 3 coordenadores de curso, vice direção, direção, coordenação de integração e 2 técnicos pedagógicos, totalizando um grupo de 26 sujeitos da pesquisa.

Alguns indicadores despertaram a atenção da gestão nas primeiras reuniões realizadas, pois poucos profissionais, por exemplo, conheciam os índices de aprovação e reprovação da escola, como também das dificuldades apontadas pelos alunos quanto a inexistência de um documento que viesse nortear os alunos sobre os conteúdos a serem ministrados em seus cursos.

Os encontros realizados apontaram a necessidade de apresentar e discutir esses dados com os professores. A maioria deles entendeu que o planejamento coletivo é uma ferramenta necessária na atualidade e, de certo modo, mostraram-se solícitos a essa prática. Isso só foi possível pelo tipo de pesquisa trabalhada e sobre isso Thiollent (2011), aborda que a pesquisa-ação é pautada em diretrizes que expõem como são encarados os problemas apontados na investigação da pesquisa, o que permitirá uma certa flexibilidade na própria ação.

Para facilitar a ação realizada, nesta etapa da pesquisa-ação optamos em trabalhar por eixos temáticos e por forma de curso oferecido pela escola, reunindo os docentes em seus pares, sob a orientação dos coordenadores de cada curso técnico, destacando ações de transversalidade, interdisciplinaridade, conteúdos e saberes

Na compreensão de Thiollent (2011), a pesquisa-ação é entendida como o modo de entender e organizar uma pesquisa de cunho social com uma finalidade prática, promovendo a ação e participação dos atores da pesquisa. Nesse caso, se constitui como um norte, isto é, uma bússola que guiará os agentes da pesquisa. A proposta metodológica escolhida ofereceu subsídios para organizarmos as demandas acerca dos conteúdos dos cursos da escola, permitindo assim uma flexibilização com uma aplicação concreta.

Nesse sentido, a gestão democrática da EEETEPA Anísio Teixeira buscou possibilitar ao corpo docente tecnológico da escola, a construção coletiva de um plano de ensino para as disciplinas técnicas dos cursos oferecidos, de forma a garantir uma formação discente de qualidade e integrada.

A pesquisa desenvolvida na escola evidenciou inúmeras questões como: descontentamento dos alunos com o curso, falta de planejamento dos professores de disciplinas técnicas em relação aos conteúdos a serem ministrados, entre outras que permearam a reformulação dos conteúdos ministrados na escola. Uma ação de intervenção coletiva e pedagógica a partir dos encontros realizados entre os grupos de docentes por eixos temáticos de cada curso.

Os encontros menores e informais proporcionaram com os professores e coordenadores mais liberdade na construção, pois permitiu uma aproximação entre os

envolvidos dentro de suas disponibilidades, algo que dificultava os encontros maiores. A partir de então, os planos de ensino tomaram forma e foram desenvolvidos atendendo as especificidades das ementas de cada grade curricular dos cursos oferecidos pela escola.

Portanto, considera-se que o planejamento e as definições, quando acontecem de maneira coletiva, constituem-se em possibilidades de avanço positivamente em uma investigação concreta e prática, que segundo Thiollent (2011), exercem uma importante função de cunho pedagógico.

Nessa direção, a pesquisa-ação tornou-se gratificante e produtiva no sentido em que obteve resultados práticos e palpáveis, pois em nenhum momento houve a intenção de testar hipóteses ou comprovar resultados. Sobre isso assim, concordamos com Thiollent (2011, p.47) quando diz que “[...] A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva [...]”.

Essa relação do conhecer o agir que a pesquisa –ação indica, foi na realidade o ápice da pesquisa, pois nos fez refletir sobre os problemas identificados, no caso como a inexistência de um plano de ensino que direcionasse a ação docente estava comprometendo inclusive a permanência dos alunos na escola.

Nessa ótica, os resultados alcançaram um rol de planos de ensino construídos pelo corpo docente do eixo técnico da escola, e que foram organizadas por cada curso da escola da seguinte forma:

- ✓ Curso Técnico em Comércio, com a construção de 20 matrizes de conteúdo.
- ✓ Curso Técnico em Marketing, com a construção de 23 matrizes de conteúdo.
- ✓ Curso Técnico em Secretariado, com um resultado de 18 matrizes de conteúdo.

Contudo, convém apontar que somente 3 disciplinas técnicas do Curso Técnico em Marketing não tiveram seus planos construídos e isso foi decorrente ao fato das disciplinas serem criadas no ano de 2014, momento em que as Matrizes dos Cursos Técnicos das Escolas Tecnológicas passavam por reformulações, gerando o acréscimo de mais três disciplinas no referido curso e também pela escola não possuir naquele momento professores habilitados para ministrar essas disciplinas.

Essa fase se constituiu enquanto a concretização dos objetivos pensados para esta pesquisa, na medida em que possibilitou a socialização de 61 planos de ensino construídos, enquanto fruto de uma ação de intervenção por meio da pesquisa-ação realizada na escola.

Os planos de ensino construídos serão já implementados neste ano letivo de 2016, para as turmas de Ensino Médio Integrado nos três cursos ofertados pela escola, visando o

atendimento tanto dos alunos já em curso na escola, regidos pelas reformulações ocorridas no ano de 2013, quanto dos novos alunos.

Assim, todos os planos de ensino de disciplinas, construídos para os três cursos de funcionamento da EEETEPA Anísio Teixeira, foram incluídos nos planos dos cursos para posteriormente serem legitimados junto a Coordenação de Educação de Educação Profissional do Pará – COEP/SEDUC, órgão responsável pela educação no estado que estará encaminhando todo o material produzido para regularização e aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado.

Conclusões

Ao longo deste trabalho percebeu-se que a gestão da EEETEPA Anísio Teixeira teve um papel importante no processo de reformulação curricular dos cursos na escola dentro de uma visão democrática e participativa, pois direcionou meios, aplicando estratégias pautadas na pesquisa-ação que segundo Thiollent (2011) proporcionou um repensar sobre a prática realizada na escola. Assim sendo, esse “conhecer para fazer” abortado por esse autor, que materializou resultados práticos alcançados coletivamente, na medida em que deu condições aos participantes da pesquisa a oportunidade de olhar para os problemas com perspectivas de soluções.

No mais, destacamos que grande parte dos envolvidos na pesquisa sentiram-se satisfeitos com o envolvimento e a participação na elaboração dos planos, outros mostraram-se mais resistentes. Contudo, a participação dos envolvidos na pesquisa se constituiu enquanto um caminho democrático para o desenvolvimento de uma educação responsável e significativa.

Agora sabemos que a intervenção realizada na EEETEPA Anísio Teixeira, foi um grande passo para mudanças de fazeres docentes não somente na escola lócus da pesquisa, mas também um grande avanço na sistematização de conteúdos para a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado. A ação realizada servirá assim de modelo para essas escolas que enfrentam os mesmos anseios e dificuldades.

REFERÊNCIAS

_____. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 233/09/2010, e Resolução nº 095/02/2011** do Conselho Estadual de Educação do Pará.

BRASIL. **PARECER Nº: 5/2011 do CNE/CEB; Na RESOLUÇÃO Nº 2**, de 30 de Janeiro de 2012 /CNE.

TEODORO, Elinilze Guedes. **O Ensino Médio Integrado no Pará como política pública**. Belém: SEDUC, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional (CONAE)**. Disponível em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 13ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliação: Mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 32 Ed. Porto Alegre: Meditação. 2003.

_____. (Org). **As organizações escolares em análise**. 2ª Ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de. **Projetos Pedagógicos e Práticas Interdisciplinares: uma abordagem para os Temas transversais**. São Paulo: Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. et al. **Gestão escolar: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação. 2010a, p.1 – 13.

PARÁ. **Política de Educação Básica para o Estado do Pará**. Belém: SEDUC/ SAEN, 2008. NÓVOA. Antônio. (Org). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto, 1995.

PARÁ. PORTO. Adriana Mª de N. de Souza. ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. TEODORO, Elinilze Guedes. **O Ensino Médio Integrado no Pará como política pública**. Belém: SEDUC, 2009.

PARO, Vitor. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo [et al.]. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005, p.17- 22/ 32-38. Caderno 4 Gestão e avaliação da escola pública.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12^a Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GT11 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: O PARFOR NA UFPA EM FOCO

Jennifer Susan Webb Santos
jennifersws@hotmail.com
UFPA

Andrea Cristina Cunha Solimoes
andreasolimoes@yahoo.com.br
UFPA

Michele Borges de Souza
michelinhe@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: O estudo faz uma análise da formação docente ofertada na UFPA no âmbito do Parfor investigando sua importância para a formação dos professores da educação básica no estado do Pará. O período pós LDB 9.394/1996 demarca uma profunda e intensa revisão nas políticas de formação docente para atender às demandas e condicionalidades sinalizadas pelos Organismos Internacionais que se caracterizava pela expansão, sem precedentes, de Cursos de Licenciaturas via iniciativa privada. O governo federal em 2009 lança o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para formar os professores que ainda não possuíam formação em nível superior conforme estabelece a LDB. Foram ofertadas licenciaturas em IES públicas, exigindo como pré-requisito para ingresso, ser professor na rede pública de ensino, municipal ou estadual. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e o *lócus* de pesquisa é a Universidade federal do Pará (UFPA) a maior IES do norte do país a aderir o acordo de cooperação para ofertar, por meio do PARFOR, formação superior aos professores da rede pública de ensino no Estado do Pará.

Palavras-chave: UFPA; Formação Docente; Educação; PARFOR.

O período pós LDB/1996 é o início de um ciclo de reformas educacionais resultantes das reformas do Estado. A educação, como aspecto fundamental da vida em sociedade, torna-se essencial nesse processo de adequação às demandas do capitalismo que se encontra em crise, e que está em busca da superação de tal crise (MÉSZÁROS, 2005).

Sendo assim, o campo das políticas para Formação dos Professores no país é desencadeado em consonância com esses interesses, que passam a ditar de forma enfática o fazer dos professores, a partir das formações e exigências recebidas, seja nos cursos de formação inicial ou mesmo na formação continuada. O objetivo principal das reformas educacionais em curso é, por meio da atuação docente nas escolas, formar grande parte dos estudantes da Educação Básica como mão-de-obra barata para contribuir com o sistema

capitalista potencializando o lucro, a acumulação do capital. Nessa medida, ajudando na superação da crise intensificada desde a década de 1970, num ciclo ainda não superado (MÉSZÁROS, 2009).

Sendo assim a formação docente, num contexto de grande expansão do ensino superior, especialmente das licenciaturas, passam a ser prioridade sob as características mercadológicas. Contudo, no final dos anos 2000, surge o PARFOR como principal ação da Política Nacional para Formação de Professores da Educação Básica, ofertado por IES públicas e voltado para professores atuantes nas instituições públicas de ensino das redes estaduais e municipais. Apesar de uma maior oferta de licenciaturas em IES privadas, esses professores das redes públicas estaduais e municipais ainda permaneciam em grande quantidade sem formação inicial, ou, pela carência de profissionais, atuando em área diversa a sua graduação. Portanto, qual seria a importância da oferta do PARFOR na UFPA para a formação dos professores da educação básica no estado do Pará?

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental e análise dos dados coletados junto à coordenação geral do PARFOR-UFPA, buscaremos resposta a essa indagação, fazendo uma interlocução desses dados com os documentos oficiais sobre o Plano, além de sua relação com a Política Nacional de Formação de professores da Educação Básica.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Do Brasil

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR é o principal desdobramento da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil criada pelo Decreto Federal 6.755 de janeiro de 2009, expressa justamente o contexto de preocupação com a titulação dos professores leigos atuantes na Educação Básica da rede pública de ensino. No entanto, é necessário pensar sobre a qualidade e as reais implicações desse plano para a Educação Básica no Brasil, bem como os sujeitos desses processos, além de pensar sobre políticas dessa natureza.

O PARFOR pode ter um caráter construtor e reconstrutor da identidade profissional dos professores, na medida em que oportuniza a diplomação e um *status* a nível social importante que é a formação universitária, levando-o a alcançar um grupo restrito de pessoas que possuem esse grau de instrução. Mas, acima de tudo, a formação por meio do PARFOR deve ser totalmente comprometida com as melhorias de condições de trabalho na Educação Básica, para que esses benefícios, supostamente trazidos pela Universidade, contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos alunos egressos desses cursos, mas,

fundamentalmente, dos que estão na ponta do sistema, por meio da Educação Básica, ou seja, os alunos das escolas públicas municipais ou estaduais, por meio da melhoria da qualidade de seu processo de ensino-aprendizagem.

O Plano destaca-se no âmbito das Políticas Públicas para Formação de Professores no Brasil por ser o único que é voltado, também, para a formação inicial de professores. Que abre a possibilidade de professores leigos chegarem ao curso universitário, a partir da parceria do Governo Federal, Estadual e/ou Municipal com as universidades públicas do país, no sentido de garantir o acesso aos professores em efetivo exercício da profissão, ao nível superior, que ainda permaneciam em desacordo com os indicativos da LDB 9.394/1996, oportunizando o ingresso à primeira ou segunda licenciatura, além de formação pedagógica para os que possuíam apenas cursos de bacharelados e atuavam como docente nas escolas públicas, como preconiza o Decreto Federal 6.755/2009, que regula o plano.

[...] a primeira para professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); a segunda para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda graduação); e a terceira para bacharéis sem licenciatura, que necessitam estudos complementares, que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL/MEC, 2009).

Esse Decreto resulta de um conjunto de ações do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, com o intuito principal de melhorar a qualidade da formação dos professores atuantes na Educação Básica pública do país.

Art. 3º. São objetivos da política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II – Apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III – Promover a equalização nacional de oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior

[...]

X – Promover a integração da educação básica com a formação inicial do docente, assim como reforçar a prática da formação continuada (BRASIL/MEC, 2009).

Para a sua efetivação foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente com o intuito de sistematizar as propostas e os objetivos dessa Política. No Pará, segundo a ata de 14 de novembro de 2009, o Fórum Paraense foi instalado com a presença dos representantes do MEC, da Secretária de Educação do Estado do Pará, membro

do Conselho Estadual de Educação, membro da União de Conselhos Municipais de Educação e representantes dos reitores das Universidades Públicas envolvidas no PARFOR, na ocasião: UFPA, UEPA, UFRA, IFPA e UFOPA. Além da presença de representantes da UNDIME e SINTEPP.

O contexto do PARFOR

O PARFOR atende a uma demanda de profissionais que já exercem o ofício e que já possuem uma prática arraigada numa experiência de anos de atuação sem os pré-requisitos dados por uma fundamentação epistemológica de um curso universitário, proporcionando um acesso “tardio” aos elementos teóricos do processo educativo de ensino-aprendizagem que podem influenciar sua prática docente. O professor, portanto, vivência a vida universitária concomitantemente à sua atuação na escola, o que também pode possibilitar uma nova visão de mundo dependendo dos parâmetros adotados nessa formação.

Há uma demanda específica que precisa de medidas focalizadas. O alto déficit de professores sem formação adequada atuando em todo Brasil, e, especialmente no estado do Pará, é o grande motivador de ações como a que o Plano expressa, caracterizando-se em fornecer titulação em nível de graduação universitária a professores atuantes e de forma sazonal. Mas, não podemos perder de vista a urgência em formar jovens para o magistério. Essa é uma elementar função da academia comprometida com a educação do país.

Dessa forma, a discussão sobre os modelos e prioridades da formação de professores deve ser fomentada em todos os âmbitos da educação, da Educação Básica à Educação Superior.

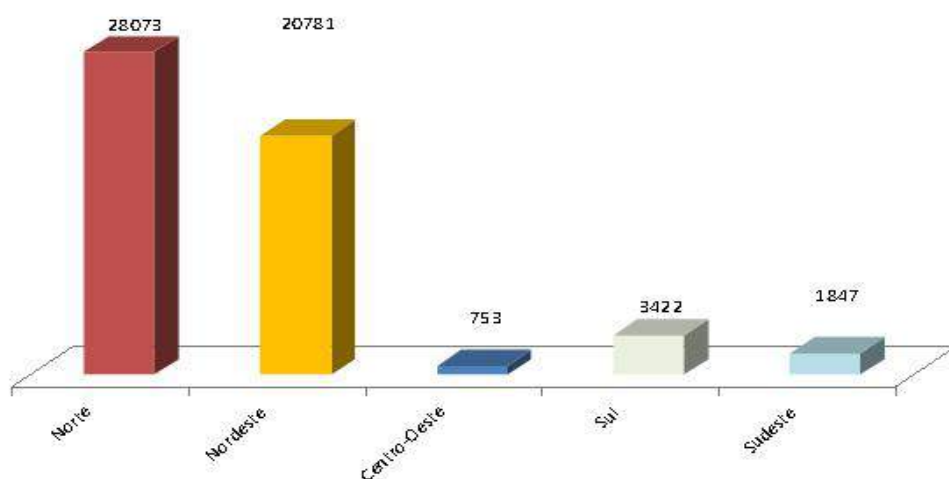
Sendo assim, existe, de fato, a necessidade de proporcionar formação comprometida com a qualidade da educação a todos os professores atuantes no país. No entanto, as formas como essa formação é construída deve ser pensada. Os professores devem ser protagonistas desses discursos, mas principalmente de práticas pautadas em engajamento político para a construção conjunta de propostas que visem atender as carências históricas da área. Carências essas responsáveis também por uma crise de valorização sejam por questões de salário e carreira, ou mesmo pela falta de prestígio social, que afastam, cada vez mais, os jovens da profissão docente.

O PARFOR configura-se como uma estratégia do Ministério da Educação no sentido de garantir o acesso dos professores em efetivo exercício da profissão ao nível superior - que ainda permaneciam em desacordo com os indicativos da LDB 9.394/1996 -

oportunizando o ingresso à primeira ou segunda licenciatura, além de formação pedagógica para os que possuíam bacharelados.

A região norte é a com maior déficit em formação de seus professores, segundo dados atuais do educacenso. Possui um alto índice de docentes sem a formação exigida legalmente. Isso reflete nos dados de matrículas do PARFOR, pois é a região com maior número de professores-alunos no Plano. Sendo a região sudeste a que possui a menor quantidade de discentes vinculados ao Plano como apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Quantidade de professores-alunos vinculados ao PARFOR por região do país



Fonte: Plataforma Freire/CAPES

Para ingressarem nos cursos superiores ofertados, os professores, após a inscrição na Plataforma Freire³⁶⁶, aguardam a convocação, devendo, caso selecionado, submeter-se aos calendários acadêmicos, que ocorrem nos períodos de férias, sábados ou feriados. Com isso, os professores passam a ter dupla jornada para dar conta das necessidades profissionais e acadêmicas.

Por ser realizado no período intercalar, ou seja, no período de férias das Secretarias de Educação Municipais ou Estaduais, os graduandos abrem mão de suas férias do trabalho para fazerem as disciplinas, pois estes não são licenciados do exercício de suas

³⁶⁶ Sistema informatizado ligado à página do Ministério da Educação na internet.

funções para a realização do curso, fato que demanda um esforço ainda maior do estudante, que abre mão do descanso e convívio familiar para fazer o curso superior.

Contudo, quando as Prefeituras e os Estados assumem efetivamente o compromisso estabelecido no acordo de cooperação firmado entre esses, as IES e a CAPES, essas limitações são pouco expressivas, pois se garante ao estudante o suporte logístico necessário às peculiaridades do PARFOR, havendo casos de municípios que fazem o pagamento de ajuda de custo³⁶⁷ para os professores que optam em fazer sua graduação por via do Plano.

Percebe-se, então, que é necessário o esforço por parte do professor-aluno em cumprir as demandas dessas jornadas. Evidenciando a importância do investimento dos docentes em buscar essa formação para atender as exigências da conjuntura educacional. Nesse sentido, refletir a prática docente ao longo dos tempos também é significativo.

Nos últimos anos o trabalho do professor se tornou mais complexo, uma vez que os alunos trazem uma infinidade de informações e conhecimentos provenientes do mundo globalizado e tecnológico que grande parte da população tem acesso, e, segundo os autores Lessard e Tardif (2005), à medida que os novos métodos de ensino foram se modernizando, as novas tecnologias foram se incorporando ao cotidiano dos professores e estes passaram a ter um estatuto regulado e legitimado, seu trabalho se tornou mais complexo e flexibilizado. Os autores argumentam, ainda, que o trabalho do professor se tornou mais complexo no plano cognitivo, pois esses lidam com um alunado que é influenciado no pensamento e na prática por um novo contexto social. Torna-se cada vez mais necessário que o professor seja preparado, capacitado para executar seu trabalho, num mundo em constante transformação.

Desta feita, a formação superior para o docente é de fundamental importância. O PARFOR, no entanto, atende a uma demanda de profissionais que já exercem o ofício e que já possuem uma prática arraigada numa experiência de anos de atuação sem os pré-requisitos dados por uma fundamentação epistemológica de um curso universitário, proporcionando um acesso “tardio” aos elementos teóricos do processo educativo de ensino-aprendizagem que podem influenciar sua prática docente.

O currículo dos seus cursos é estruturado de forma semelhante ao dos cursos regulares, contudo para um público diferenciado, alunos que são efetivamente professores, que não possuem formação em nível superior anterior a este Plano (no caso de primeira

³⁶⁷ Pagamento de gratificação financeira para os estudantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR.

licenciatura), mas que já atuam na Educação Básica da rede pública (municipal ou estadual) com anos de prática e vivências.

O PARFOR no Pará

No Pará o contexto imediatamente anterior a implementação do PARFOR se dá na sistematização do Plano Decenal de Formação Docente no Estado do Pará, constituído a partir da preocupação com os dados apontados no Educacenso do ano de 2007, que apresentam a quantidade elevada de docentes sem formação adequada com uma diferença acentuada entre os números que mostram cerca de 125 mil professores atuando sem formação inicial, ou em área diversa a sua formação, ou ainda sem formação em licenciatura. No total, um quantitativo de pouco mais de 12 mil com formação adequada.

Diante desses dados, o Plano Decenal para Formação Docente no Estado do Pará constituiu-se com a configuração desse principal objetivo:

O objetivo geral deste plano é: oferecer licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especializações e incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino. (p. 29)

A partir desse objetivo foram elaboradas metas para atenuar esse cenário da educação paraense de professores sem formação inicial adequada às suas funções:

- Oferecer cursos de licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos.
- Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica.
- Oferecer pelo menos 3 turmas de especialização por URE a cada ano, durante seis anos, de acordo com as necessidades e prioridades de cada URE.
- Promover cursos para orientação de 100% dos docentes que irão atuar nos cursos de graduação.
- Produzir materiais didáticos tais como livros, softwares temáticos, Cd ROM, fascículos, documentários e blogs educativos entre outros, de modo a subsidiar os cursos a serem realizados e oferecidos a professores da Rede de Ensino Público do Estado do Pará.

- Realizar pelo menos um encontro anual, a partir de 2010, para troca de experiências pedagógicas entre docentes e técnicos, congregando URE, com publicação de artigos selecionados.
- Realizar eventos anuais de avaliação da execução de 100% dos cursos ofertados. (p. 29-30)

O PARFOR vem consolidar essas metas apontadas no Plano Decenal, no sentido de ofertar as licenciaturas nas IES públicas. A efetivação do PARFOR no Estado se deu por meio das ações do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, no âmbito estadual, criado no ano de 2009.

Instituído pelo MEC através do Decreto n. 6.755/09, normatizado pela Portaria 883/MEC, de 16 de setembro de 2009. No Pará foi criado em 14/11/2009, e elaborou seu Regimento Interno. É a instância estadual colegiada, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo, voltada para o cumprimento, no Estado do Pará, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. O caráter permanente do Fórum, que lhe é conferido pelo Decreto que o criou, afirma sua importância na proposição das políticas, em âmbito estadual, para o desenvolvimento da educação pública em nosso Estado³⁶⁸.

Esse Fórum Estadual foi fundamental para que o Plano começasse a entrar em vigor e para a execução do que havia sido previsto em lei. Dessa forma, constituiu-se o primeiro passo da política de Formação de Professores da Educação Básica em plena execução no Brasil.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente é formado por representantes oficiais de MEC/CAPES, SEDUC/Coordenação Estadual do PARFOR, IPES (IFPA, UEPA, UFOPA, UFPA, e UFRA), CEE, SINTEPP, SINPEP, ANFOPE, UNCME, e UNDIME. É a instância que propõe e delibera sobre as ações a serem executadas pela Coordenação Estadual do PARFOR-PA juntamente com o apoio do Comitê Gestor Interinstitucional, que desde a aprovação do Regimento Interno do Fórum vem reunindo semanalmente e apoiando a Coordenação Estadual na implementação das ações do Plano de Formação Docente do Estado do Pará. (Idem)

Seu vínculo a nível nacional é com a CAPES, que a partir de sua reestruturação, em 2007, com o decreto 6.316, passa a ser responsável pelo fomento à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em 2009, com o decreto 6.755, que institui a política nacional de formação dos professores e cria o PARFOR, a CAPES assume sua

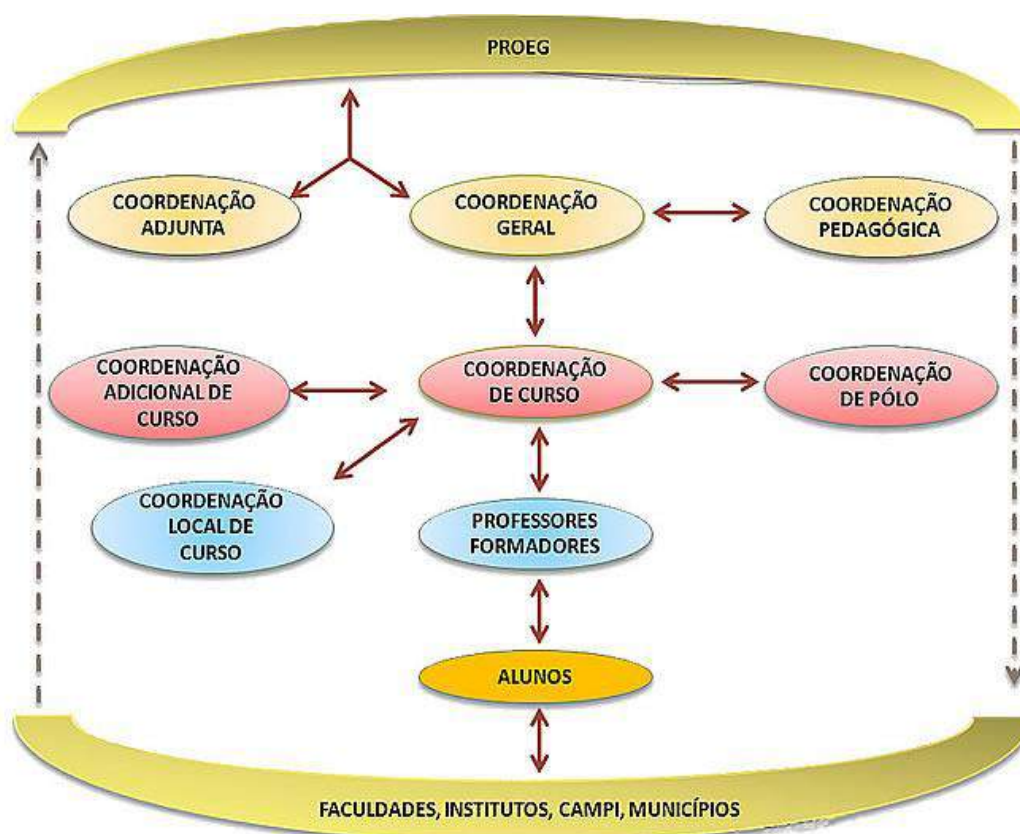
³⁶⁸ Fonte: (site: www.seduc.pa.gov.br acesso 22/05/2014)

administração junto às universidades e governos municipais e estaduais, compondo o acordo de cooperação, responsabilizando-se, entre outras coisas, com o pagamento das bolsas às coordenações nas universidades, assim como dos professores ministrantes das disciplinas curriculares.

O PARFOR Na Universidade Federal do Pará-UFPA

A UFPA é a maior universidade do Estado do Pará. É também a que possui o maior número de ingressos pelo PARFOR, na ordem de 10 mil professores alunos distribuídos em 391 turmas em diversas licenciaturas, dessas, 68 do curso de Pedagogia, segundo dados³⁶⁹ da coordenação geral do Plano na Instituição.

Figura 1: Organograma do funcionamento interno do PARFOR na UFPA



Fonte: Coordenação Geral do PARFOR-UFPA

A ordem de recursos financeiros e de pessoal é grande. O Plano está vinculado internamente à Pro-Reitoria de Graduação – PROEG. O Plano está estruturado, também,

³⁶⁹ Dados fornecidos em 2015 com base no Relatório de atividades 2009-2014 do PARFOR-UFPA.

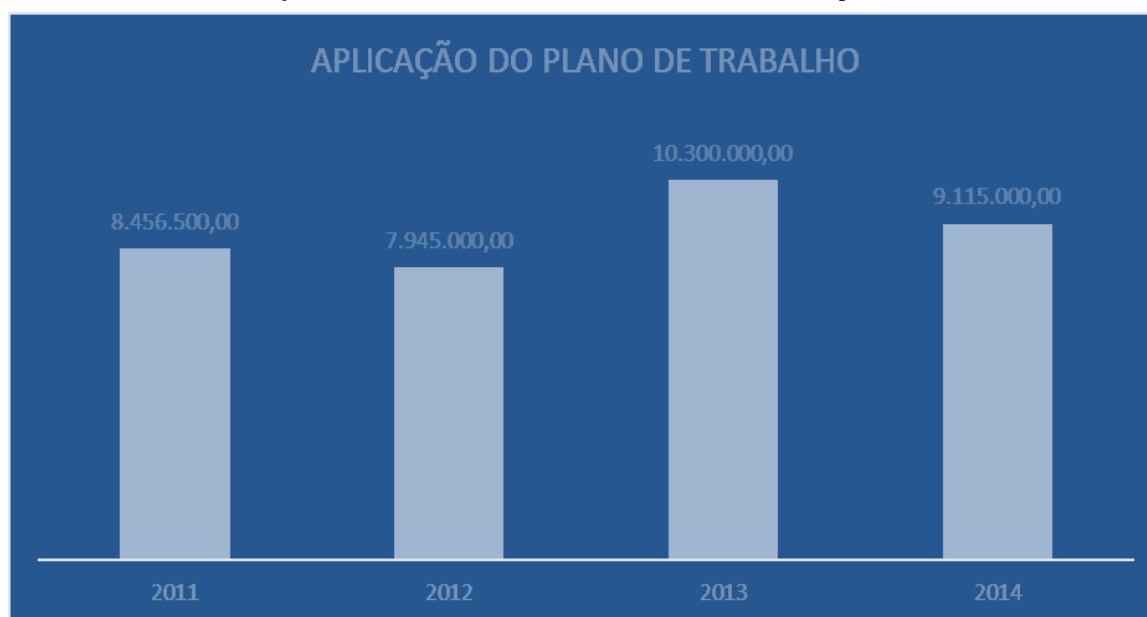
administrativamente no Estado pela coordenação estadual que é vinculada a Secretaria Estadual de Educação-SEDUC. Cada Universidade, no entanto, possui sua coordenação Geral, onde, por sua vez, se distribui as coordenações por setores ou cursos e estes com a coordenação local. Dentro da UFPA obedece a seguinte estrutura organizacional:

É por intermédio da CAPES que os Recursos financeiros chegam à UFPA, por meio do acordo de cooperação, movimentando toda essa estrutura administrativa e acadêmica, como investimentos em material didático, pagamento de bolsas para os profissionais envolvidos:

Para o funcionamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na UFPA, foi firmado em 2011 um termo de cooperação com a CAPES, onde é descentralizado o recurso financiador das atividades administrativo-pedagógicas nas cidades onde o Plano está presente. Este documento prevê um orçamento quadrienal e foi elaborado detalhando a aplicação de recursos de 2011 a 2014 na ordem de R\$ 35.816.500,00[...] (Relatório 2009-2013, coordenação geral do PARFOR-UFPA, 2014 p. 71)

O gráfico a seguir aponta a ordem de recursos financeiros movimentados no período de 2009 a 2013 no âmbito do PARFOR na UFPA:

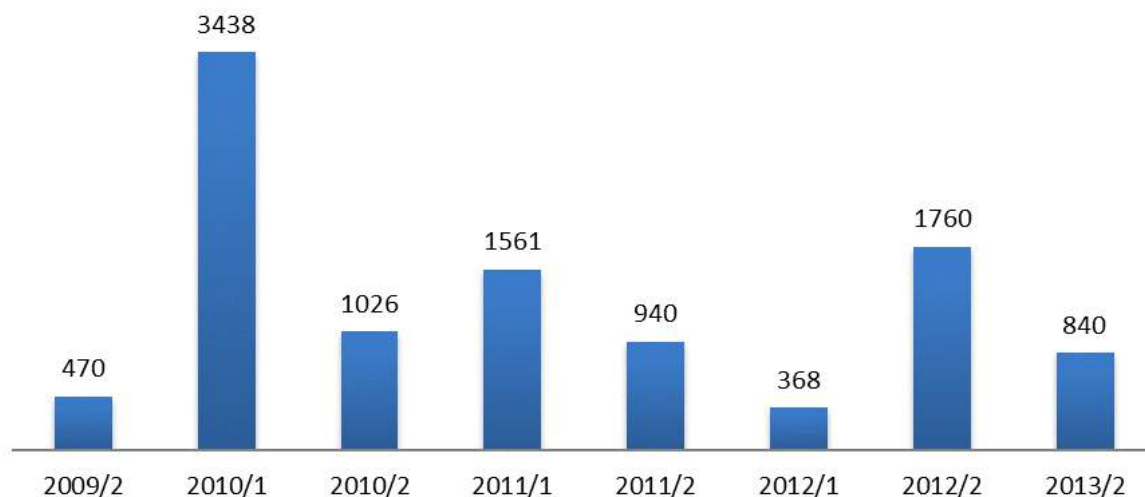
Gráfico 02 - Evolução dos recursos financeiros no PARFOR/UFPA no período de 2011 a 2014



Fonte: Parfor/UFPA, 2015.

Verifica-se também o acompanhamento da evolução dos recursos atrelado ao crescimento de ingressos nos cursos ofertados pelo PARFOR no âmbito da UFPA, ocasionando uma forte expansão de suas matrículas como apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 03 - Evolução das matrículas no PARFOR/UFPA por etapas de 2009 a 2013.



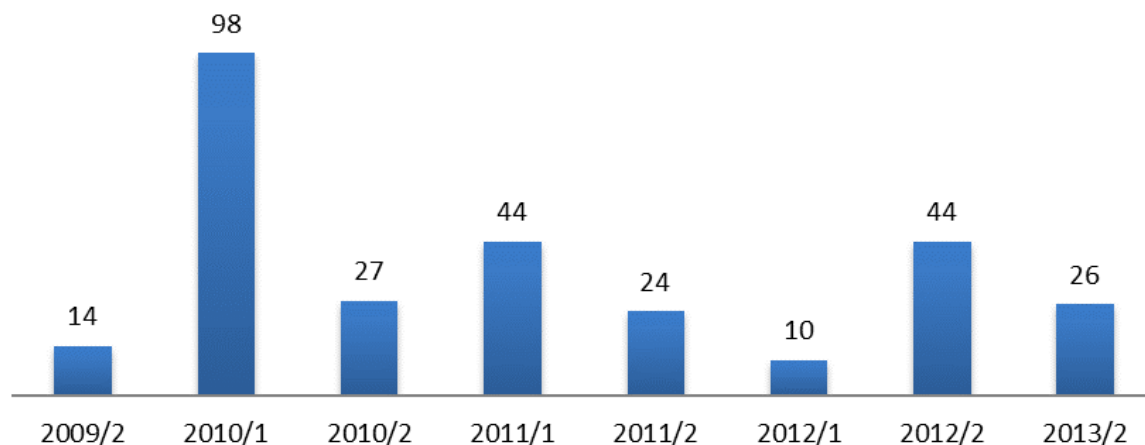
Fonte: Parfor/UFPA, 2015.

O quantitativo de alunos tem um pico no ingresso para o primeiro semestre de 2010. Apresenta uma grande diminuição de entrada no primeiro semestre de 2012. No entanto, no segundo semestre de 2012 há um significativo aumento desse número que se equilibra no semestre seguinte.

As turmas formadas acompanham esses dados numéricos com a maior quantidade de turmas formadas no primeiro semestre de 2010 e segundo semestre de 2012 respectivamente com 98 e 44 turmas, acompanhado com o mesmo número de turmas no ano de 2011, segundo semestre.

Esses dados indicam que é partir de 2014 que ocorre a saída de maior número de professores-alunos egressos do PARFOR.

Gráfico 04 – Evolução quantitativa de turmas por etapas de 2009 a 2013



Fonte: Parfor/UFPA, 2015.

Em se tratando do curso de pedagogia, para termos uma aproximação maior da atuação sistematizada da UFPA por meio do PARFOR, até o segundo semestre de 2014, o campus Belém possuía 10 turmas, que congregam professores-alunos da região, com funcionamento de 8 (oito) turmas na capital, 1 (uma) turma no município de Benevides e 1 (uma) turma no município de Mãe do Rio.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Belém foi elaborado entre os anos de 2010-2012 e está em vigor atualmente. Uma comissão composta por cinco professores do Instituto, designada pela portaria número 112/2009, foi responsável pela sua elaboração. O objetivo dessa comissão foi fazer a adaptação do PPC de Pedagogia regular, que estava em vigor desde a implantação do PARFOR pedagogia no campus de Belém. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela comissão, segundo o texto de apresentação do Plano de Curso, foi o fato das turmas estarem em andamento e as adequações sendo realizadas simultaneamente, pois o PPC utilizado como parâmetro era do ano de 1999 e já estava defasado.

Segundo os dados fornecidos pela coordenação geral do curso de Pedagogia/PARFOR da UFPA, referentes ao período de implantação até o primeiro semestre de 2014, essa licenciatura possui oito coordenadores locais, oito diretores de faculdades de educação. Possui um corpo docente formado por 60% de doutores, 37% de mestres e apenas 3% possuem somente a especialização. Quanto ao número de alunos vinculados pelo sistema, está na ordem de 2.583, destes, frequentando 2.255. Sendo 28 turmas, com a média de 40

professores-alunos por turma, em 44 municípios do Pará vinculados aos oito Campi com funcionamento nas cidades apresentadas no mapa abaixo:

Figura 2: Localização dos polos do Curso de Pedagogia PARFOR-UFPA



Fonte: Coordenação Geral do Curso de Pedagogia da UFPA

Percebe-se que o alcance do PARFOR no Estado do Pará é muito grande. Em se tratando da UFPA, segundo sua coordenação geral, são aproximadamente 10 mil alunos atualmente no Plano. No que se refere ao curso de Pedagogia, está presente em 44 municípios, organizados em 08 oito polos. Envolve professores de aproximadamente 1.525 escolas municipais e estaduais. Dados que confirmam a necessidade de se estudar o Plano como uma Política de Formação de Professores sem precedentes na história da Educação Brasileira, sobretudo, a educação pública.

Essa distribuição abrangente de turmas origina a realidade de seu funcionamento ocorrer em escolas estaduais ou municipais, o que é previsto nos acordos de cooperação³⁷⁰ entre os órgãos envolvidos no processo. Justamente por suas aulas, em grande parte, acontecerem em ambientes não universitários, as carências podem ser as mais diversas, especialmente de bibliotecas.

Os alunos têm acesso ao conteúdo das disciplinas por meio de textos selecionados pelos professores que são reproduzidos e fornecidos pelas coordenações dos cursos e essa é praticamente a única forma de acesso às produções acadêmicas e fontes bibliográficas em

³⁷⁰ Acordos firmados entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, os Institutos de Educação Superior (IES) e o Estado ou Município, preconizados no Decreto Federal 6.755/2009.

casos de locais que não possuem outros recursos, visto que a distância do funcionamento dos Campi da Universidade pode ser grande.

Além disso, também são notórias questões relacionadas à infraestrutura, como as referentes à alimentação, alojamentos e transporte, pois a maioria dos estudantes é de localidades rurais afastadas dos centros de realização dos cursos. Dessa forma, precisam se instalar nas cidades-sedes³⁷¹ no período de realização dos módulos³⁷², ou mesmo se deslocar diariamente para zona rural ou municípios próximos, o que acarreta uma série de dificuldades para os graduandos, seja de ordem financeira ou física.

Apesar dessa experiência de realização de graduação no período intervalar estar presente na UFPA com o processo de interiorização há aproximadamente 30 anos, notam-se certas limitações de ordem prática na realização dos cursos sob esse modelo, ainda que o fato tenha possibilitado a expansão da Universidade para o interior do Estado do Pará e ter garantido formação em nível superior para muitas pessoas (COELHO, 2007).

Os cursos do PARFOR são ofertados em vários municípios espalhados por quase todo o imenso território do Estado do Pará, inclusive em locais em que a Universidade Federal do Pará jamais atingiu, nem com o programa de interiorização. Por meio do PARFOR, existe um efetivo alcance de professores nas diversas áreas e locais, levando formação aos docentes do interior do Estado.

Entretanto, embora algumas questões elencadas anteriormente, como de infraestrutura, que podem ser percebidas como primeiras impressões, o PARFOR é uma chance de acesso ao Ensino Superior a profissionais³⁷³ que estão atuando nas escolas municipais ou estaduais, gratuito e em grandes Universidades Públicas como a UFPA. Chance que, muitas das vezes, não tiveram na juventude devido à carência de oferta de cursos em suas localidades ou mesmo pela necessidade de ingresso imediato ao mercado de trabalho para garantir o próprio sustento e o de sua família.

Os dados apresentados referem-se à UFPA, porém no Estado do Pará as IES envolvidas além da Universidade Federal do Pará - UFPA, são as Universidades do Estado do Pará - UEPA, o Instituto Federal do Pará – IFPA. A Universidade do Oeste do Pará - UFOPA e a Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, que ofertam várias licenciaturas, tanto na capital quanto no interior, gerando uma forte expansão nas matrículas em licenciaturas no

³⁷¹ Local em que ocorrem as aulas.

³⁷² Os cursos são ofertados por módulos de disciplinas realizados nos meses de janeiro e julho.

³⁷³ Professor em exercício e cadastrado no Educacenso

Estado nas IES públicas, alterando o ocorrido até 2008, quando essa expansão se dava no âmbito das IES privadas (CHAVES; CAMARGO; MONTE; MORAIS, 2011).

Conclui-se, portanto, que o PARFOR é um Plano de formação docente em grande escala, contudo, é preciso ir além do quantitativo. Faz-se necessário saber sobre os aspectos qualitativos dessa formação, e em que medida ela está alcançando seus objetivos junto aos alunos da Educação Básica. O compromisso com a qualidade dessa formação deve ser o compromisso de todas as IES que ofertam o PARFOR

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996 –*Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*.

_____. Decreto nº 3.276/1999. Dispõe sobre a formação de nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 16/06/2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16/06/2016.

CHAVES. V. J.; CAMARGO. A. M.; MONTE. E. D.; MORAES. V. A expansão da educação superior: cenário atual e tendências. IN CABRAL NETO. A.; NASCIMENTO. I.V.; CHAVES. V. J. *Políticas de expansão superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011.

Fórum Estadual Permanente De Apoio À Formação De Professores Da Educação Básica disponível em < www.seduc.pa.gov.br Acesso 17/06/2016

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

_____. *Formação de Professores: condições e problemas atuais*. Revista Brasileira de Formação de Professores- RBFP, v. 01, nº 01, maio, 2009.

HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. – São Paulo, Cortez, 2008.

MESZAROS, I. *A crise estrutural do capital*. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *A Educação para além do Capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58p. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1).

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR Campus-Guamá. Belém/Pa: Universidade Federal do Pará, 2012.

SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará. Belém/Pa, 2009.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO, Deise (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio/ago. 2005.

_____. O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas: intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008. p. 49-66.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 3.921 de 21 de dezembro de 2009. Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em <http://www.ufpa.br/sege/boletiminterno/downloads/resoluções/consepe/2009>. Acesso 17/06/2016.

A NOVA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DE PESQUISA: O PAPEL DO CNPQ

Fabíola Bouth Grello Kato
fabiola_kato@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O trabalho apresenta sinteticamente o resultado da pesquisa desenvolvida na tese que trata sobre o novo e recente papel do CNPq como órgão orientador e financiador de políticas e práticas de pesquisa em nosso país. O objetivo central desse estudo consistiu em investigar os fatores que produziram essa mudança no modelo de financiamento de pesquisas do CNPq, buscando estabelecer as possíveis mediações entre a política econômica adotada no Brasil a partir da década de 1990 e o papel que essa agência cumpre na agenda das políticas públicas produtivas do país. A investigação pautou-se em pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a análise da legislação em vigor que orienta a produção de Ciência, Tecnologia e inovação do país, os relatórios de gestão Institucional e a análise dos editais lançados por essa agência no período de (2004-2011). A empiria indicou que a partir dos anos 2000 há uma radical mudança na política de financiamento público de pesquisas do CNPq, expresso pela política de editais. O estudo concluiu que foram as opções da política econômica do país que produziram mudanças no modelo de financiamento público de pesquisas desse órgão.

Palavras- chave: CNPq, mundialização do capital, reforma do Estado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta sinteticamente o resultado dos estudos produzidos na tese intitulada ‘A nova política pública de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e o novo papel do CNPq’ defendida em 2013 na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. O objetivo do estudo consistiu em analisar o novo e recente papel do CNPq como órgão orientador e financiador de políticas e práticas de pesquisa em nosso país. Buscando identificar os fatores que produziram a mudança no paradigma de financiamento de pesquisas do CNPq.

Nossa constatação indicava que, a partir dos anos 2000, o CNPq alterou sua política de financiamento, incorporando a racionalidade que orientou a reforma do Estado brasileiro, expresso no Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado publicado em 1995, passando de uma política de demanda livre/espontânea³⁷⁴ para um novo desenho de financiamento com contornos de indução à pesquisa aplicada representada pela política de editais, cujo processo de implementação somente se acentua a partir do ano 2001.

³⁷⁴ Entendemos por política de demanda livre ou espontânea aquela em que os projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação podem ser enviados espontaneamente pela comunidade científica para todas as áreas do conhecimento, oferecendo ao pesquisador a possibilidade e/ou liberdade de escolha, bem como proposição do tema da sua pesquisa, podendo este tipo de demanda ser livre ou enquadrada em eixos temáticos.

Esta agência vem desempenhando um papel proativo na agenda nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação tecnológica, sobretudo, a partir dos anos 2000, mais especificamente entre os anos 2002 e 2004, constatados a partir de alguns eventos: a incorporação da política de editais, a criação dos Fundos Setoriais e a transferência de sua gestão para o CNPq, a aprovação da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2003 com a explícita menção de que a Ciência e Tecnologia passaria a fazer parte do grupo das funções não contingenciáveis e a publicação da PITCE (2004) e da Política de Desenvolvimento Produtivo (2008).

Aventamos a hipótese de que a política de editais adotadas pelo CNPq a partir dos anos 2000 pode ser analisada com base nas reformas econômicas e políticas que o mundo e o Brasil vêm sofrendo a partir da década de 1980 e 1990. Apesar de o Brasil só abraçar as diretrizes do receituário neoliberal de modo oficial com a eleição de Fernando Collor de Melo (1989), tal projeto já vinha sendo gestado em defesa da adaptação do Brasil ao regime de predominância financeira em face da crise capitalista no âmbito da socialdemocracia vivenciada pelos países de economia central, por uma opção deliberada de seus políticos.

É nesta década que se torna mais enfático o papel que o CNPq cumpre para a consolidação de um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, incorporando às suas atividades e sob sua tutela a gestão de diversos programas³⁷⁵ institucionais com novos arranjos financeiros (a política de editais) na formação e qualificação de Recursos humanos³⁷⁶, criação de cursos, fomento a pesquisas³⁷⁷, objetivando as pesquisas aplicadas e de curta duração, além de atividades e serviços³⁷⁸ disponíveis a todos os pesquisadores de domínio público.

Ou seja, este duro processo de transição institucional ora citado induzido pela decretação de uma nova agenda econômica mundial capitalista vai impor novo pacto social a esta instituição a partir de dois grandes eixos: a produção de conhecimento e adequação das pesquisas, alterando sua prática institucional pela formação e qualificação de mão de obra.

³⁷⁵ Entre os principais programas estão: RHA-E-Pesquisador na empresa; Ciência sem fronteira; Proantar; Protax, Nanotecnologia, Programa Tecnologia Industrial Básica (TIB); Programa Bolsas de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico das Micro e Pequenas empresas (Bitec), Programa Casadinho.

³⁷⁶ Iniciação Científica; Iniciação Tecnológica industrial; Mestrado e Doutorado; Doutorado sanduíche no país, Doutorado sanduíche empresarial; Pós-Doutorado júnior e Sênior; Pós-Doutorado empresarial; Desenvolvimento tecnológico Industrial; Produtividade em desenvolvimento tecnológico; Produtividade em Pesquisa; Pesquisador Sênior.

³⁷⁷ Edital Universal; Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex); Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs); Programa Antártico Brasil (Proantar); Biotecnologia e Recursos Genéticos (Genoma e Proteoma); Programa de Cooperação Internacional e Nacional; Apoio à Realização de Eventos.

³⁷⁸ Plataforma Lattes; Plataforma Carlos Chagas; Diretório de grupos de pesquisas, Expedição científica; Acesso ao patrimônio genético, Importação para pesquisa.

Uma variedade de leis publicadas a partir de 1995 vem alterando e fortalecendo essa relação entre política econômica e universidade, buscando reposicionar o setor produtivo e o Estado como os grandes agentes indutores da produção de C,T&I.

É a partir das análises na esfera econômica de ordem mundial e das práticas política produzida a partir deste novo consenso econômico que se pode entender, por exemplo, as opções realizadas pelo país na adesão a esta predominância financeira que passa a induzir mudanças na política de financiamento de pesquisas do CNPq e, conseqüentemente, um novo papel produtivo às universidades públicas.

1- O CNPq: a política de indução científica.

O CNPq é importante agência criada na década de 1950, cujo objetivo precípua em longa fase de atuação se deu na formação de mão de obra qualificada e no fomento à pesquisa científica e tecnológica orientado por um projeto de industrialização que foi o motor da economia brasileira no período de 1930 até o início da década de 1980.

No primeiro período de consolidação deste órgão, (1950-1985), atuou precipuamente na formação da massa crítica necessária para a construção do ensino universitário e posteriormente pós-graduado. A partir de 1985, teve sua gestão transferida para competência do recém-criado Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), passando a ser uma agência estratégica de planejamento da atividade científica e tecnológica, sobretudo por meio da indução a um novo fazer científico que se objetiva a partir adoção de novos marcos regulatórios expressos na sua atual política de fomento.

Tal como descrito em documentos oficiais:

O CNPq é a agência do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, cuja atribuição é financiar tanto a formação, capacitação e aprimoramento de recursos humanos, no País e no exterior, quanto o fomento à pesquisa científica, tecnológica e de inovação, mediante o aporte de recursos orçamentário-financeiros para despesas de capital e de custeio de projetos, utilizando-se de recursos próprios, alocados ao seu orçamento, ou em parceria com outras instituições nacionais, de abrangência federal, estadual e regional, e internacionais, por meio de transferências recebidas e/ou repassadas, mediante convênios e parcerias estabelecidas para essas finalidades. (Relatório de gestão, 2007)

No período de 1990/2000, pós-reforma do aparelho do Estado, diversas instituições vinham alterando seu fazer científico, induzindo nova forma de produção de conhecimento, novos indicadores de excelência acadêmica, ou seja, uma nova sociabilidade científica era

construída. A primeira grande mudança percebida foi a alteração no âmbito da cultura acadêmica, na introdução de novos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação, nos anos de 1996/1997, denominado por muitos autores como *modelo Capes de avaliação*.

O CNPq, tal como a Capes, alterou seu paradigma de financiamento, impondo à sua gestão e ao fomento de suas pesquisas um novo desenho de financiamento, uma política de indução demandada pela existência de uma política indutora para a economia, representada aqui pela Política Industrial, tecnológica e de Comércio Exterior, PITCE, pelo Plano de Ação da Ciência, Tecnologia e Inovação, conhecido como PAC da C&T, e pela Política de Desenvolvimento Produtivo. (PDP) comprometida, no caso brasileiro, em posicionar o Brasil como plataforma de valorização financeira internacional, tornando o país atrativo ao Investimento Produtivo Direto (IED) (Paulani, 2008).

[...] a partir da segunda metade dos anos 1990, o Brasil tornou-se potência financeira emergente, tendo, para tanto, realizado todas as reformas estruturais necessárias, da estabilização monetária à abertura financeira incondicional, da reforma da previdência às mudanças na lei de falências. Posicionou-se assim como plataforma internacional de valorização financeira, ou seja, economia emergente na qual era possível obter elevadíssimos ganhos em moeda forte, por vezes os mais elevados do mundo. (Paulani, 2009, p.34)

Etimologicamente a palavra indução é sinônimo da ação de induzir, instigar. No âmbito das atividades do CNPq a política de indução é aquela em que os projetos são submetidos em resposta a editais, sejam eles para formação, capacitação e fixação de recursos humanos, fomento à pesquisa científica, tecnológica e de inovação ou divulgação científica ou de eventos, de natureza pública cujo escopo é formado por um conjunto de instrumentos que não possibilitam ao pesquisador autonomia científica: determinação de temas relevantes para o desenvolvimento econômico do país, determinação de políticas regionais, prazos definidos para recebimento de propostas, tempo de execução definidos, linhas temáticas de apoio, valor global e análise de mérito, todos definidos por parâmetros exógenos.

Ao que parece, a adoção dos novos fundamentos com contornos de predominância financeira na política econômica brasileira, sobretudo a estabilidade econômica como expressão no Plano Real (1994) são os grandes marcos necessários para que as instituições da República assumissem nova racionalidade e estabelecesse novo pacto social, tornando este fator de estabilidade financeira um importante elemento indutor nas alterações da política de financiamento do CNPq.

No âmbito da gestão deste órgão, a assunção da presidência do CNPq por José Galízia Tundisi (1995-1999) marca a transição do CNPq de um órgão vinculado diretamente à presidência da república e de amparo à C&T para uma agência executiva ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, de fomento direto ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, com visão estratégica, sobretudo no âmbito da ampliação orçamentária deste órgão via parcerias entre Ministérios e Fundações de amparo regional.

Em entrevista concedida ao livro organizado por Shozo Motoyama (2002), na ocasião da comemoração dos 50 anos do CNPq, Tundisi remonta os antecedentes da sua nomeação à presidência do CNPq:

Quando assumi a presidência, o CNPq estava fortemente caracterizado como órgão de apoio à pesquisa e havia passado por momentos difíceis. [...] O CNPq estava perdendo sua capacidade no processo de intervenção no processo de desenvolvimento do país, não era uma agência proativa, era passiva, recebia projetos que eram analisados e aprovados ou não, e que, durante uma fase, nem foram pagos. Havia uma dívida de 80 milhões de reais com a comunidade científica referente a projetos aprovados em 1993 que não haviam sido pagos. Havia um problema de infraestrutura e de defasagem em informática. (Motoyama, 2002, p.512).

A fala do presidente do CNPq indica a crise epistemológica, de gestão e financeira vivida pelo CNPq como reflexo direto do período de reestruturação econômica e política vivenciada pelo Brasil. A inflação e a falência dos diversos planos econômicos - Plano Cruzado (1986), Plano Bresser (1987), Plano Collor I (1990), Plano Collor II (1991) - adotados neste período condicionavam a capacidade da agência em planejar seu orçamento em longo prazo, comprometendo, inclusive, a acreditação acadêmica em torno da política e da importância estratégica desta agência para o país “apoiar a C&T, mas com olhos no potencial para desenvolver o país em áreas em que o Brasil pode ser mais competitivo” (Motoyama, 2002, p.514).

Para Tundisi, era necessário naquele momento repensar a função estratégica do CNPq no planejamento da política científica brasileira, mas a própria comunidade científica seria o principal condicionante dessa mudança, que envolveria alterações na política de financiamento desse órgão “porque está mais interessada em seu próprio trabalho e é um pouco refratária” (Motoyama, 2002, p. 513).

Foi nesse período que se punha o embrião das alterações no paradigma de financiamento do CNPq. Tundisi já alertava que para um órgão com a competência do CNPq não se podia mais pensar em pesquisa “desinteressada”.

Precisamos apoiar a ciência, entretanto, é fundamental ter visão estratégica para saber o que deve ser apoiado. Essa discussão surgiu no próprio planejamento estratégico e no Conselho deliberativo. ‘O CNPq vai manter balcão?’ era a pergunta que a comunidade científica fazia porque logo o pessoal começou a desconfiar. Eu dizia que ia alterar. Mas seria bom ou não para ciência brasileira? Minha visão era de que seria bom. Meu comitê era constituído de pessoas de alto nível, como o Antonio Cechelli de Matos Paiva, o Almiro Blumenschein, o Stefan Salerj, da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), entre outros. Eles concordavam que o caminho era esse: tem de desenvolver, tem de ter visão estratégica, tem de apoiar balcão, mas só o balcão não é suficiente, pois a agência fica passiva. (Motoyama, 2002, p.514).

A grande questão levantada pelo então Presidente do CNPq José Galízia Tundisi, era a contradição que vinha orientando o CNPq desde a sua criação em 1951. Se de um lado o Conselho Nacional de Pesquisa fora criado para dar suporte ao processo de consolidação do capitalismo industrial do país e ainda na inserção do Brasil na pesquisa sobre energia nuclear; de outro, na década de 1970, a transformação de Conselho Nacional de Pesquisas para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico marca, senão, no campo político, uma grande mudança jurídica que vem a se institucionalizar a partir de meados dos anos 1990, tornando-se mais explícita nos anos 2000.

Por exemplo, o Dion³⁷⁹ percebeu esse papel estratégico transformando o Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E uma das contradições foi ficar nesse equilíbrio, ora assumindo um papel estratégico, ora apenas atendendo o balcão. Claro que, ao atender ao balcão e formar recursos humanos, o CNPq estava trabalhando para o país, um trabalho de alta relevância, mas a agência não fez o que devia ser feito. Sempre defendi a perspectiva de ser uma agência de desenvolvimento estratégico que pudesse interferir no processo de planejamento do país por meio da ciência e tecnologia. Nunca vou desistir, acho que tem de ser uma agência de governo que faça projetos estratégicos e atenda a balcão. (Motoyama, 2002, p.533).

A hipótese aqui trabalhada consiste de que após a transferência de sua competência para gestão do MCTI, a política de financiamento do CNPq sofreu mudanças que podem ser caracterizadas por medidas que contribuíram para o fortalecimento de seu novo papel: a criação e gestão da Plataforma Lattes e, posteriormente, da Plataforma Integrada Carlos Chagas e a criação do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, a ampliação de modalidades de bolsas científicas, tecnológicas e empresariais, e a mais central que é a

³⁷⁹ José Dion de Melo Teles, presidente do CNPq no período de 1975-1979. Foi durante a sua gestão que o CNPq passou de Conselho Nacional de Pesquisas para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

substituição do atendimento de pesquisas balcão para o atendimento via editais/chamadas públicas.

A adoção de um novo paradigma de financiamento de pesquisas passa a atender, prioritariamente, às áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento produtivo do país, baseado, sobretudo, pela hierarquia nas áreas do conhecimento científico.

No mesmo ano em que completou 50 anos de atividade, o CNPq incorpora uma nova política de financiamento, ficando isto explícito no seu relatório de gestão.

Além disso, a política de fomento implementada pelo CNPq permite hoje agregar aos históricos critérios de excelência de pesquisadores e centros de pesquisa os critérios de relevância pelos quais se contemplam os grandes temas que emergem da realidade social e produtiva brasileira. De um modelo voltado quase exclusivamente para o atendimento da demanda espontânea, o sistema de apoio à pesquisa evolui, fazendo com que o CNPq passe a operar também segundo um modelo que, apoiado nos programas como fortes instrumentos da ação, enfatiza questões cujas soluções são cruciais para que o país logre alcançar seu desenvolvimento com justiça e equidade social. (Relatório de gestão do CNPq, 2001, p.04)

Ao que parece, a incorporação gradativa do que consideramos ser a nova política de financiamento do CNPq com perfil indutor em oposição a política anterior, orientada por uma demanda espontânea na submissão de propostas, passa a ganhar maior concretude após a publicação oficial da PITCE em 2004 e dos demais planos como o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação-PACTI (2007-2010), e a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) em 2008.

Todos os programas oficiais são orientados por uma nova fase de inserção da economia capitalista à lógica da predominância financeira, de retomada do crescimento do país e pela revitalização de uma política para o desenvolvimento competitivo da indústria brasileira. Dito de outro modo, após um período de inexistência de uma política industrial durante o governo de FHC, esta política retoma uma posição de destaque como base de sustentação do crescimento da economia brasileira a partir de 2003 pela PITCE (2004), seguida pela PDP (2008).

O objetivo central da PDP é dar sustentação ao atual ciclo de expansão econômica do país e qualificar as metas propostas pela nova PITCE, orientado a partir de 4 grandes metas: as macrometas (metas-país) que prevê o aumento da formação bruta de capital fixo, cujo valor indica o aumento da capacidade produtiva do país; o aumento do dispêndio privado com P&D; a ampliação da participação das exportações brasileiras no comércio internacional e a ampliação da atividade exportadora das Micro e Pequenas Empresas (MPes).

Note-se que a PITCE é uma política com suporte nas mais variadas esferas produtivas do país, com envolvimento direto dos Ministérios da Educação (MEC) e Ministério da Ciência, tecnologia e Inovação (MCTI): a economia, a educação e a política de C,T&I. É ela que passa a orientar o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)³⁸⁰; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de expandir a capacitação e treinamento de recursos humanos pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e pela expansão da educação superior a partir da abertura de novas matrículas na rede federal de ensino e o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação (PACTI) que envolve a gestão direta do MCTI e da agência CNPq com o objetivo de expandir a infraestrutura de C&T necessária para dar suporte implementação de uma política industrial, a partir da expansão das bolsas, do apoio a infraestrutura e à pesquisa básica e aplicada e o aumento da proporção dos pesquisadores nas empresas.

Essas são algumas das grandes metas que passam a orientar o Plano Plurianual (PPA) do CNPq. Na leitura dos PPA 2004-2007 e 2008-2011 já é possível o entendimento da política que passa a orientar o planejamento estratégico do CNPq composto de quatro eixos:

Expansão, Consolidação e Integração do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, voltado para o apoio à base institucional de pesquisa; 2) Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, voltada para viabilizar programas estratégicos que salvaguardem a soberania do país; 3) Objetivos Estratégicos Nacionais, enfatizando estudos e pesquisas relacionados às complexas interações entre o meio ambiente, o clima e a sociedade; e, 4) Ciência, Tecnologia e Inovação para a Inclusão e Desenvolvimento Social. (Relatório de gestão do CNPq, 2008, p.4).

Três elementos são constitutivos da nossa análise: a indução como o atual modelo de financiamento público às pesquisas aplicadas com vistas ao desenvolvimento de pesquisas com forte potencial de aplicação imediata ao mercado; os processos de avaliação a partir de critérios acadêmicos extremamente rígidos combinado com forte retração do financiamento estatal às universidades públicas³⁸¹, caracterizado, sobretudo, pela redução do quadro da função docente e técnico-administrativo. (no Brasil isto fica claro na análise do subsistema

³⁸⁰ O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi anunciado em 28 de janeiro de 2007 sendo um programa do governo federal com vistas a acelerar o crescimento econômico do país, mediante um conjunto de políticas econômicas. É composto por cinco blocos: medidas de infraestrutura, incluindo a infraestrutura social (habitação, transporte, saneamento), medidas de estímulo ao crédito e o financiamento, desoneração tributária, medidas fiscais de longo prazo, tendo o Estado como o principal indutor, mas com perspectivas de que os gastos com infraestrutura produzam indução de investimentos no setor privado da economia.

³⁸¹ Ver SGUISSARDI; SILVA JR (2010) que trata desses números no capítulo 2 “Os números da intensificação e precarização do trabalho do professor das IFES da região sudeste-1995-2005”.

federal de educação superior); e o caráter curto-prazista que este novo paradigma impõe à produção de conhecimento. Estes três elementos são observados de modo claro na nova política de financiamento científico e tecnológico do CNPq representada na política de editais.

Esta submissão das pesquisas acadêmicas ao mercado nos leva a observar uma forte tendência de hierarquia entre as áreas do conhecimento científico, induzida pela introdução de critérios de mercado à produção de conhecimento.

Todo esse quadro delineado justifica a hierarquia nas áreas do conhecimento como expresso nas Tabelas 1, 2. Na Tabela 1, o total dos investimentos realizados pelo CNPq em bolsas e no fomento à pesquisa por área do conhecimento e ainda o ranking entre as áreas a partir dos investimentos realizados nestas rubricas no ano de 2011 nos indicam que 59.5% de todos os investimentos do CNPq são absorvidos pelas 20 áreas dos conhecimentos ora destacadas de um total de um total de 90 áreas.

Ou seja, essas 20 áreas destacadas na Tabela 1 representam apenas 22% do universo de áreas do conhecimento passíveis de investimentos pelo CNPq, e esse pequeno montante recebeu no ano de 2011 mais de 59.5% do total dos investimentos.

Notemos ainda que, das 20 áreas que receberam investimentos, a educação é a única representativa da área de humanidades, o que poderia ser justificado pela quantidade de cursos de pós-graduação nesta área totalizando 183 cursos, sendo 112 cursos de mestrado (M), 61 cursos de doutorado (D) e 10 cursos de mestrado profissional (F), perdendo em quantitativo de cursos apenas para as áreas interdisciplinares com 309 cursos, sendo 176 (M), 68 (D), 68 (F), e para Agronomia com 259 cursos, sendo 151 (M), 99 (D), 9 (F).

Tabela 1 - CNPq- Participação nos investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa segundo áreas do conhecimento 1998-2011*. Ranking das áreas com base no total dos investimentos em 2011.**

Ranking	Áreas do conhecimento	1998 (%)	2001 (%)	2006 (%)	2011 (%)
1º	Agronomia	7,2	5,9	5,2	7,0
2º	Química	4,5	4,5	4,6	5,3
3º	Física	4,9	5,1	5,1	4,5
4º	Medicina	3,7	3,0	3,8	3,4
5º	Ciência da Computação	6,6	5,4	3,9	3,9
6º	Engenharia Elétrica	2,8	2,8	3,2	3,2
7º	Medicina veterinária	1,5	1,6	1,5	3,1
8º	Geociências	2,9	3,3	3,2	2,9
9º	Educação	3,0	2,4	2,8	2,8
10º	Bioquímica	2,0	2,4	2,8	2,5
11º	Engenharia de materiais e metalúrgica	1,9	2,3	2,1	2,5
12º	Ciência e Tecnologia de alimentos	1,5	1,5	1,6	2,3

13º	Zootecnia	1,5	1,6	1,6	2,3
14º	Genética	1,9	2,0	2,6	2,3
15º	Engenharia Química	1,4	1,9	2,1	2,1
16º	Ecologia	1,9	2,3	2,1	2,0
17º	Saúde Coletiva	1,5	1,6	3,0	1,9
18º	Matemática	1,8	1,9	1,7	1,9
19º	Engenharia mecânica	2,6	2,8	2,2	1,8
20º	Zoologia	1,2	1,2	1,4	1,8

Fonte: CNPq- Séries históricas. Disponível em: <http://www.cnpq.br/series-historicas>.

*- A tabela só inclui parte das informações da tabela original com a participação nos anos 1998, 2001, 2006, 2011. Na tabela original, que justifica o ranking final de cada área do conhecimento, os investimentos são ano a ano, de 1998-2011.

** - Inclui os recursos dos fundos setoriais.

No quantitativo dos investimentos em bolsas no país, a hierarquia também se consolida com a inclusão da área de Psicologia que, no ranking dos programas de pós-graduação da Capes, é a segunda área de humanidades em quantitativo de cursos de pós-graduação, com 115 cursos: 70 (M) e 45 (D). Mas, no fomento à pesquisa,

Tabela 2- CNPq- Participação dos investimentos realizados em bolsas no país segundo as áreas do conhecimento 1998-2001* e Ranking das áreas com base nos investimentos em bolsas e no país 2011.**

Ranking	Áreas do conhecimento	1998 (%)	2001 (%)	2006 (%)	2011 (%)
1º	Agronomia	6,8	6,7	5,5	6,8
2º	Química	4,8	4,8	5,2	5,3
3º	Física	5,1	4,9	5,1	4,9
4º	Ciência da computação	5,7	4,3	4,2	4,0
5º	Engenharia Elétrica	2,7	2,7	3,4	3,7
6º	Medicina	3,9	3,1	3,0	3,4
7º	Educação	2,8	2,8	3,0	3,0
8º	Geociências	2,9	2,9	3,0	3,0
9º	Engenharia de materiais e metalúrgicas	1,8	2,1	2,3	2,5
10º	Bioquímica	2,2	2,4	2,7	2,5
11º	Medicina Veterinária	1,6	1,7	1,7	2,2
12º	Matemática	1,8	1,7	1,8	2,2
13º	Engenharia Química	1,4	1,6	2,0	2,0

14°	Zootecnia	1,6	1,8	1,7	2,0
15°	Engenharia Civil	2,3	2,2	2,1	3,0
16°	Genética	2,0	1,9	2,1	2,0
17°	Engenharia Mecânica	2,6	2,5	2,3	2,0
18°	Psicologia	2,5	2,7	2,1	2,0
19°	Ciência e Tecnologia e alimentos	1,6	1,8	1,6	1,9
20°	Ecologia	1,9	2,0	1,9	1,8

Fonte: CNPq- Séries históricas. Disponível em <http://www.cnpq.br/series-historicas>.

*- A tabela só inclui parte das informações da tabela original com a participação nos anos 1998, 2001, 2006, 2011. Na tabela original, que justifica o ranking final de cada área do conhecimento, os investimentos são ano a ano de 1998-2011.

** - Inclui os recursos dos fundos setoriais.

Nos investimentos feitos no fomento à pesquisa, a hierarquia nas áreas do conhecimento fica ainda mais evidente. Os 22%, ou seja, as 20 áreas do conhecimento do total de 90 áreas receberam no ano de 2011 68.2% de todos os recursos investidos nesta rubrica, confirmando que todas essas áreas estão diretamente ligadas com as áreas estratégicas do país, delimitadas oficialmente em vários documentos aqui já apresentados.

A empiria aqui demonstrada indicou que a partir dos anos 2000, com forte acentuação entre os anos 2003-2004 há uma radical mudança na política de financiamento público de pesquisas geridas pelo CNPq. Este novo paradigma de financiamento do CNPq, caracterizado pela política de editais, engloba alguns elementos essenciais: a indução à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento de pesquisas tecnológicas e de inovação com forte potencial de aplicação imediata ao mercado; mediada por processos de avaliação acadêmica extremamente rígida, curto-prazista, e com forte hierarquia entre as áreas do conhecimento.

Essa constatação, mediada pela leitura dos documentos e da reformulação jurídica para produção de Ciência e Tecnologia e a inclusão desta como política de Estado a partir de 2010, indica que o CNPq passa a assumir um novo papel de mediação entre a universidade, o Estado e o mercado, balizado por uma política macroeconômica, orientada para expansão do crescimento econômico e pela revitalização da política industrial.

2- Os Fundamentos da economia brasileira

Nas ultimas duas décadas o Brasil vem produzindo jurídica e politicamente, à contagotas, um novo pacto social acordado por sua elite com vista a sua adaptabilidade ao que se convencionou chamar, no plano político, de neoliberalismo. Esta adaptabilidade está vinculada às mutações no sistema capitalista em escala mundial com mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica, e financeira, exigindo desses países novo pacto social com

alterações expressivas na sua sociabilidade, nas suas políticas econômicas, nas políticas de desenvolvimento produtivo, nas suas Constituições e, sobretudo, na relação do Estado com as políticas públicas sociais.

Esta adesão do Brasil ao capitalismo de predominância financeira³⁸² impôs ao país uma série de ajustes estruturais, sobretudo jurídicos, com sua máxima expressão no Plano Diretor de reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995, cujo objetivo central seria de transformar o país numa economia juridicamente atrativa para novas formas de valorização de capital, e baseado, sobretudo, na desregulamentação trabalhista, gestão monetária da economia e na atração de Investimento Externo Direto (IED).

É justamente a eleição de FHC a presidência da República que simboliza a entrada oficial do Brasil neste novo modelo. Em seu discurso de despedida do Senado Federal em 14 de dezembro de 1994, FHC apontava as bases de sustentação para um novo desenvolvimento econômico, assentado na: estabilidade macroeconômica, na disciplina fiscal e monetária, na abertura da economia brasileira à economia mundial, na necessária relação entre Estado e mercado, a previsão de uma agenda para revisão constitucional, a necessária reforma tributária, a repartição de encargos do Estado, a desconcentração de deveres entre as esferas da União, Estados, Municípios e sociedade civil, a nova relação com o capital estrangeiro. (Silva Júnior, 2012)

A prioridade central do país nesta nova adesão ao capital financeiro passa a ser a preservação de garantias constitucionais a esses credores. São estes os objetivos que vem orientando há quase duas décadas quaisquer políticas e reformas educacionais. Todas as mudanças foram implementadas nesta direção: securitização da dívida pública, ou seja, a internacionalização do mercado interno brasileiro de títulos públicos; a desregulamentação financeira expressa nas chamadas contas CC5, que nas palavras de Paulani (2008) seria a decretação da liberdade de envio de recursos ao exterior, decretação esta absolutamente irregular do ponto de vista jurídico, mas justificada pela necessidade de modernização do

³⁸² Esse novo processo de reorganização econômica e política da atual etapa do capitalismo é conhecido por “mundialização do capital”, expressão cunhada por Chesnais (1996) para designar um movimento em que uma empresa forte num ramo industrial, descentraliza-se em diversas unidades por todo o mundo, em diversos países ou regiões, na busca de maiores vantagens produtivas: menores custos e maiores vantagens quanto a força de trabalho, matéria prima, leis trabalhistas, universidades à serviço das empresas. Aqui, para Silva Jr (2012) residiria a diferença entre internacionalização e a mundialização da economia, uma vez que nesta nova etapa o capital produtivo também se internacionaliza na forma de Investimento Externo Direto (IED).

mercado financeiro brasileiro, retirando os entraves que impediam a livre saída de recursos do país. (Paulani, 2008)

Podemos citar ainda: a decretação do Plano Real; a venda ao capital internacional de empresas públicas de setores estratégicos como as empresas de energia elétrica e telecomunicações, a preços subavaliados pelo Estado, orientando a entrada dos grupos predominantemente industriais no país; Elevação das taxas básicas de juros, aprovação de emenda constitucional que aprovou a isenção de CPMF aos recursos aplicados nas bolsas de valores, decretação da Lei Complementar, mais conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, n. 101 de 2000 em que se estabelece uma hierarquia nos gastos públicos colocando o direito dos credores financeiros em grau de hierarquia superior a alocação de recursos com fins distributivos das políticas de renda e políticas públicas de modo geral; a reforma do setor previdenciário privado. (Paulani, 2008)

Todas essas exceções jurídicas que organicamente feriram os clamores de justiça social, cidadania, democracia aprovadas na constituinte de 1988 decretaram no Brasil um estado de emergência econômico (Paulani, 2008; 2010). Toda e qualquer ação de política econômica foi justificada pelo discurso de necessidades de nova ordem administrativa, de um projeto de país mais moderno e estável do ponto de vista financeiro. Foi este discurso da inexorabilidade da adesão do país a essas medidas do receituário neoliberal e sua relação com as exceções jurídicas que justificaria qualquer barbaridade em nome da necessidade de salvar o país. (Paulani, 2010)

No plano político, a reforma do Estado brasileiro anunciada no início da era FHC (1995-2002) foi a mais cabal tradução desse conjunto de reformas após o Plano Real. É ela quem passa a orientar todas as reformas nas instituições republicanas, com destaque para as universidades públicas e a produção de conhecimento científico.

Desse modo, o Plano diretor de reformas do Aparelho do Estado publicado em 1995, além de se tornar a grande plataforma política do governo recém-empossado Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi o manifesto político-estatal que serviu de aplicação prática das medidas prescritas no receituário neoliberal para a implementação de reformas nas instituições republicanas.

Este documento, portanto, passa a orientar todo o ordenamento jurídico relacionado à C,T&I a partir da racionalidade de um novo Estado reformado, engendrando as efetivas mudanças na universidade pública requeridas pelo modelo de gestão econômica acima indicado. Nas universidades públicas, essas mudanças foram a passos largos tomando a forma

de mudanças efetivas ao longo das últimas duas décadas, por meio de alterações legislativas, publicação de Planos, conferências e novas diretrizes para a política industrial.

A inclusão das universidades e centros de pesquisas nesse terceiro setor do Estado, ou no Núcleo de serviços não exclusivos do Estado, passa a operar significativa mudança cultural, possibilitando novas relações da universidade com o Estado, sobretudo, no que diz respeito ao seu financiamento direto, à contratação dos servidores, na relação dos seus professores com suas pesquisas e com os conhecimentos produzidos, dando uma nova feição a esta instituição.

Como aqui quisemos demonstrar, a reforma do Estado está orientada por uma nova gestão do fundo público em favor do capital, sob a forma de investimentos infraestruturais, pela entrega de um nicho de mercado rentável com as vendas do patrimônio público na forma de empresas estatais, com a reforma previdenciária ao retirar o Estado do processo produtivo direto e a reforma universitária com duas amplas funções: certificação em massa e empresariamento do conhecimento. (Silva jr.; Kato; Rodrigues, 2012).

Aqui se destaca o papel da educação para o novo modelo de desenvolvimento econômico adotado. A educação nos mais diversos níveis e modalidades passa a cumprir papel essencial na produção real de valor.

[...] Aqui, portanto, a educação brasileira deveria, em seus níveis e modalidades, ser reformada. A educação básica e profissional deveria prover um incremento qualitativo e quantitativo na força de trabalho e a necessidade de exportação de produtos com alto valor agregado exigiria a produção de tecnologia e inovação, e, para isso, a demanda inequívoca de uma reforma educacional voltada para o trabalho e de natureza pragmática se punha como solução. (Silva jr, 2012, p.121).

Ou seja, há uma relação cada vez mais estreita entre a esfera educacional e a esfera econômica, onde esta última esfera, em face da opção de desenvolvimento produtivo e financeiro do país passa a ser a grande indutora das políticas públicas educacionais. É sob esta nova estrutura que a universidade estatal pública, na condição de fundo público, passa a ser considerada a “espinha dorsal” do desenvolvimento produtivo e financeiro do país. Daí se põe para o âmbito dessa instituição um grande peso social e econômico.

Algumas aproximações

A mudança que temos assistido nos últimos anos na história científica brasileira, parecem indicar a centralidade que a ciência ganha enquanto força produtiva e motor do desenvolvimento econômico do país. A necessidade de criação de um sistema nacional de

pós-graduação, tal como demonstrou a pesquisa de Sguissardi e Silva Jr (2009), forte e com racionalidade própria, nos indicam o caráter instrumental que a universidade pública assume nesse momento, inaugurando um novo paradigma de política pública estatal engendrado pelo processo de mundialização do capital. Como pudemos notar, o CNPq ocupa papel estratégico na construção desse novo paradigma, por meio de indução de pesquisas, buscando inspirar pesquisas nas universidades, mas que tipo de pesquisa? Aqui, nesse novo contexto, a expressão *nova universidade* ganha solidez ao produzir uma “nova institucionalidade”, onde a ciência com liberdade absoluta e como vocação, tão bem defendida por Marx Weber, cedeu lugar a sua profissionalização, à transformação da ciência que produz e que lhe alimenta em mercadoria. O CNPq torna-se, então, uma das principais agências indutoras de pesquisa na universidade, impondo para esta instituição o ajuste dos seus princípios e da sua função social e econômica.

Referências

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Casa Civil. Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento nacional: plano de ação (2007-2010). Brasília, 2007.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

KATO, Fabíola. *A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPq*. 2013. 179f. Tese (Doutorado em Educação)-UFSCar, São Carlos.

MOTOYAMA, Shozo (org.). 50 anos do CNPq contados pelos seus presidentes. São Paulo: FAPESP, 2002, 720p.

PAULANI, Leda. Brasil Delivery. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PAULANI, Leda. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, F; BRAGA, R; RIZEK, C. (orgs.). Hegemonia às avessas. São Paulo: Boitempo, 2010, p.109-134.

SILVA JR, João dos Reis; KATO, Fabiola B. G.; FERREIRA, Luciana R. Universidade Pública Brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. In: ARELARO, L.G; FRANCA, G. C.; MENDES, M.T (orgs). Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior. São Paulo: Xamã, 2012, p.33-53.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. Os significados do trabalho do professor pesquisador na universidade estatal pública mercantilizada. Relatório Científico Final. (Processo FAPESP n. 2009/08661-0). Set. 2012.

A POLÍTICA EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DA UFPA NO CONTEXTO DE INSTALAÇÃO DA USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE: O CASO DO CAMPUS DE ALTAMIRA

Rhoberta Santana de Araújo
rhoberta.araujo@gmail.com
UFPA

RESUMO: A educação superior tem sido intensamente impactada pelas mediações da sociabilidade capitalista que incorpora de modo sistemático a ciência, a inovação e a tecnologia, aliada a formação de recursos humanos qualificados enquanto estratégia para ampliação da acumulação e concentração do capital. A universidade pública, em particular, se incorpora à dinâmica de reprodução capitalista pela progressiva aproximação com as demandas empresariais e do mercado, consolidadas por meio das parcerias público-privadas. Esse fenômeno vem ocorrendo de modo sistemático e apresenta implicações para a expansão e o para o financiamento das instituições. Este trabalho investigou as influências da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte para a expansão e o financiamento da Universidade Federal do Pará. Trata-se de um estudo de caso, com fundamento teórico-metodológico nas contribuições do materialismo histórico-dialético e utiliza como fonte de dados documental. Observa-se que os valores e princípios do mercado são progressivamente incorporados pelas universidades públicas, materializados nas parcerias público-privada. O presente estudo demonstrou que a construção da UHE de Belo Monte vem influenciando a política de expansão da UFPA, por meio de oferta de cursos, desenvolvimento de projetos e assessorias técnica que repercute no financiamento dessa universidade.

Palavras chaves: Expansão do ensino superior, parcerias público-privado, UHE de Belo Monte.

1. O planejamento do desenvolvimento da Amazônia e mediações na expansão da Universidade Federal do Pará

O modelo de ocupação da Amazônia, notadamente a partir do século XX, é emblemático na história da formação econômica do Brasil, pautada na suposta subutilização dos recursos minerais florestais abundantes e na ideia do vazio demográfico. Neste sentido, as medidas de integração do território amazônico ao resto do Brasil visavam, no plano do discurso, a modernização desse espaço, integrando-o ao avançado processo de industrialização experimentado nas regiões centro-sul. Os pilares da tímida economia amazônica estavam pautados no extrativismo de subsistência, na exportação de alguns produtos brutos, no comércio que se desenvolvia nas cidades e nos rios da Amazônia, a partir dos regatões. Em suma, uma economia baseada na troca de mercadoria e na informalidade (Loureiro, 2001). Esse quadro iria sofrer um revés a partir de meados do século passado, com assunção da ditadura civil-militar ao poder. A aliança do Estado com a burguesia nacional e internacional instituiu uma política de atração do grande capital para a região, por meio de

incentivo fiscais, creditícios e de acesso à terra. Dessa forma, as grandes multinacionais receberam em abundância os meios de produção necessários aos seus negócios: terra, trabalho e capital. O Estado, conformou assim, um conjunto de medidas para dar viabilidade ao projeto de modernização e integração da Amazônia, alicerçado nos interesses do grande capital.

Os Planos Nacionais de Desenvolvimentos (I e II) implantados entre 1970 e 1979 e os desdobramentos regionais para Amazônia (Plano de Desenvolvimento da Amazônia) cumpriam o claro objetivo de consolidação da burguesia nacional e internacional enquanto classe hegemônica. No caso particular da Amazônia fica evidente o papel reservado na composição do capitalismo mundial, constituído em reserva de recursos naturais (minerais, agroflorestais e hídricos). Ocorre neste contexto uma redefinição na estrutura da divisão internacional do trabalho, com o deslocamento das multinacionais dos países centrais para os países periféricos em busca de vantagens no processo de produção, abundância nos recursos naturais, mão de obra barata, fragilidade nas medidas de proteção ambiental e particularmente fragilidade no tecido social regional que pudesse representar resistência a imposição do novo modelo.

No âmbito interno representou a possibilidade de ampliação do capital excedente no sul-sudeste, que demandava novos campos de atuação. Como no país o processo de industrialização é caracterizado pela concentração dos polos de produção nos estados do sul e sudeste, a incorporação da Amazônia à dinâmica nacional representou uma nova etapa na história econômica da burguesia brasileira.

Dessa forma, o projeto de inserção amazônica na dinâmica capitalista mundial, arregimentada pelo Estado a partir dos planos de desenvolvimento atendia a propósitos políticos, ideológicos e notadamente econômicos. A instalação de grandes empreendimentos no campo da agropecuária, da extração mineral e de produção energética, por meio de incentivos e isenção fiscais atenderia, no plano do discurso a necessidade de modernização e desenvolvimento regional, entretanto representaram mais uma estratégia de reprodução, ampliação e concentração do capital, numa clara aliança entre a burguesia nacional, internacional e o Estado.

A escolha da Amazônia para realizar a expansão capitalista não pode fugir dos princípios que o sistema lhe concebe. A região amazônica, dentro do processo histórico, tornou-se gradativamente espaço de capitais nacionais e internacionais. Foi a estratégia política e militar do discurso nacionalista que proclamava a integração – “integração para não entregar” – internacionalizando a Amazônia. Esses espaços

passaram a fazer parte do mercado mundial, dentro das perspectivas capitalistas de reprodução para acumulação. (PICOLI, 2006, p.51)

O Estado empenhado na construção do modelo conciliatório nas disputas interclasses adotou como estratégia a implantação dos Grandes Projetos de Investimento (GPI), articulados aos Polos Regionais de Desenvolvimento. Para Vainer e Araújo (1992), são projetos que mobilizam expressiva quantidade de capital, força de trabalho, recursos naturais, energia e território. Dessa forma, a disponibilidade e a abundância desses elementos serão determinantes para uma região receber um GPI. As empresas executoras desses grandes projetos, com a anuência do Estado passam a assumir o papel de planejamento e gestão do território e implantar o modelo de desenvolvimento que no plano do discurso, promoveria progresso, entretanto, no plano concreto aprofundam o cenário de desigualdade, exclusão e pobreza:

São empreendimentos que consolidam o processo de apropriação dos recursos naturais e humanos em determinados pontos do território, sob a lógica estritamente econômica, respondendo a decisões e definições configuradas em espaços relacionais exógenos aos das populações/regiões das proximidades dos empreendimentos (VAINER e ARAÚJO, 1992, p.34).

A construção de obras de investimento do estado do Pará, a exemplo da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a abertura da Rodovia Transamazônica, portos, aeroportos e a instalação de empresas de exploração mineral conformaram a incorporação do território amazônico na dinâmica de acumulação capitalista.

Neste contexto, ocorreram as primeiras ações de interiorização da Universidade Federal do Pará, na década de 1970, mais precisamente no ano de 1971, sob o modelo renovado das atividades extensionistas dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), do final da década de 1960, com realização de Cursos Especiais de Licenciatura Curta, nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências Naturais.

Esses cursos eram executados por intermédio dos Núcleos de Educação, sediados em municípios do Estado do Pará e dos então Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima, sob a responsabilidade conjunta Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e do Centro de Educação. (FREITAS, 2005, p.15-16).

A primeira fase de interiorização da UFPA foi materializada, por meio de convênios firmados com as Secretarias de Educação, nas esferas estadual, municipais e governos dos territórios. A responsabilidade dessas entidades correspondia a recursos financeiros, instalação de equipamentos e prédios, pessoal de apoio e construção de prédio próprio. (FREITAS, 2005).

Esse período coincide com ações dos governos militares, por meio de planos, programas e projetos que visavam, no plano do discurso, integrar a Amazônia ao demais centros econômicos e urbanos do país. Os grandes projetos de investimento, acompanhados de subsídios fiscais e creditícios às empresas nacionais/internacionais serviram de mola propulsora para ocupação do território amazônico, bem como a concessão de lotes, abertura de rodovias, portos e aeroportos. A ideologia desenvolvimentista que norteou a implantação desses grandes projetos, vinculava o vazio demográfico à ideia do atraso, requerendo intervenção estatal para promover a modernização social e econômica da região. Dessa forma, se percebe que a expansão da UFPA no interior do Pará esteve mediada por um conjunto sistemático de ações engendradas pelo Estado, sob a égide daquela ideologia, dita desenvolvimentista. Entretanto, no plano concreto visavam garantir uma nova etapa da exploração e acumulação capitalista.

A segunda fase de interiorização das ações da Universidade ocorreu no período de 1986 a 1989. O Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará foi aprovado, por meio da Resolução nº 1.355, de 3 de fevereiro de 1986, constituído pela oferta dos cursos de Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Química. Os Municípios contemplados pela segunda fase de expansão foram Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure. Os cursos funcionavam no período intensivo, isto é, nas férias escolares, nos meses de janeiro, fevereiro e primeira quinzena de março, em julho e na primeira quinzena de agosto.

A terceira fase de interiorização compreendeu o período de 1994 a 1996 e representou a continuidade do I Projeto Norte de Interiorização:

Na perspectiva de continuidade da interiorização das atividades acadêmicas, visando a consolidação do papel da Universidade como agente de apoio ao processo de transformação social e de desenvolvimento regional, as IFES da região amazônica formularam, então, para o período de 1994/1996, o II Projeto Norte de Interiorização, assumindo cada Universidade o compromisso para a

execução de oferecer cursos de licenciatura curta e plena, destinados preferencialmente aos professores do então denominado 1º e 2º graus, da rede pública de ensino, cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, cursos de reciclagem para qualificação ocupacional/profissional e para capacitação de mão de obra não especializada, projetos artístico-culturais, projetos e pesquisa; projetos de trabalho comunitário, treinamentos e assessoramentos. (UFPA, 2007, p.24).

No período de 1998 a 2001, ocorreu a quarta fase de interiorização das ações da UFPA. A consolidação e a ampliação das ações da Universidade, no interior do Estado, representaram continuidade no fortalecimento das licenciaturas, como importante estratégia para capacitação de recursos humanos para atuar na Educação Básica, além da oferta de cursos em sintonia com as vocações regionais.

Observa-se uma inserção da universidade nos polos de produção econômica no território paraense. Os cursos criados buscam uma articulação com a vocação socioeconômica das regiões atendidas. Sobrinho (2010) chama atenção para as complexas e antagônicas exigências requeridas da educação superior na atualidade. O cenário flutua no campo ora de valorização, ora de depreciação desse nível de ensino, cujo desdobramento é um sentimento de crise e incertezas.

A universidade hoje é levada a dar respostas a expectativas, tarefas e funções crescentemente alargadas, contraditórias e complexas. Três são os principais fatores que podem explicar esse fenômeno: forte demanda por mais escolarização de nível superior, que acabou acarretando uma grande expansão das matrículas, muitos países passando da categoria de elite para a de massa e até mesmo para a universalização; conexão da educação com a expansão social da divisão do trabalho; valor econômico do trabalho, sobretudo da pesquisa especializada para o impulso de nichos mercantis, ocasionando uma grande fragmentação das atividades acadêmicas (SOBRINHO, 2010, pp. 36,37).

A partir de 2003, por meio da retomada das políticas de expansão de acesso ao ensino superior adotadas pelo ex-presidente Lula da Silva, que teve a interiorização como um dos tripés das ações implementadas, ocorreu a criação de novas instituições federais. A política expansionista da rede federal esteve direcionada para universidades/campi e Institutos Federais de Educação Tecnológicas, cujo foco era a regionalização e interiorização da oferta.

No documento ‘Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012’ elaborado por uma comissão de trabalho, constituída por representantes do MEC, União Nacional do Estudantes – UNE, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, são

apresentados os dados gerais desse processo expansionista, articulando-o ao contexto histórico vivenciado pelo país naquele período, no qual a retomada do crescimento constituía um dos pilares. No documento é destacado que a elitização do acesso era questionada pelos movimentos reivindicatórios de expansão e apontada como uma das formas de exclusão social (MEC, 2013). Diante da persistência do quadro da limitação do acesso ao ensino superior às camadas populares era necessária a adoção de políticas que minimizasse o referido cenário.

A primeira fase desse processo ocorreu no período de 2003 a 2007, designada a “Expansão 1”, e estabeleceu como centralidade a interiorização do ensino superior público federal. A segunda fase, ocorreu sob o marco de criação do REUNI³⁸³, no período de 2007 a 2012, e em linhas gerais visava a expansão e reestruturação das Universidades Federais, por meio de aportes de recursos para custeio e capital e contratação de docentes e técnicos-administrativo exigindo das instituições, a contrapartida da ampliação na oferta de vagas e melhoria dos indicadores acadêmicos (redução das taxas de evasão, relação aluno-professor, taxa de sucesso na Graduação). As ações implantadas pelo governo federal permitiram a criação de 14 novas universidades federais e 126 novos *campi* no território nacional. Isso representou a ampliação da cobertura dos municípios atendidos por universidades federais, de 114 para 272. (MEC, 2013). A ampliação das vagas criadas na graduação foi significativa passando de 109.184 em 2003 para 231.530 em 2011, um crescimento de 111%. O documento destaca o cumprimento dos objetivos dos programas de expansão, notadamente na dimensão política, possibilitada pela democratização do acesso a estratos da população residente no interior dos estados.

A despeito da análise otimista contida no documento, o modelo de expansão adotado pelo governo federal tem sido objeto de críticas sistemáticas por professores e pesquisadores do ensino superior e movimentos sindicais, face a lógica gerencialista e privatista, pautada na racionalização de recursos e exigência de cumprimento de resultados.

O processo de expansão alcançado pela UFPA a partir da implementação dos programas do governo federal se reflete nos números que se apresentam: observa-se nos dados apresentados na tabela 1 que o processo de ampliação de vagas se inicia em 2005 (Expansão Fase I). A partir de 2007, por meio da adesão ao REUNI, ocorre um crescimento

³⁸³ O REUNI, como ficou conhecido o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Públicas, foi criado por meio do Decreto Presidencial nº 6096 de 24 de abril de 2007 o REUNI e se constituiu como uma das principais ações de expansão das universidades públicas federais implementada pelo governo Lula da Silva que se estendeu até o ano de 2012, no governo da presidenta Dilma Rouseff. Sobre o REUNI ver: ARAÚJO (2011), MEDEIROS (2012).

progressivo da oferta de vagas nos anos subsequentes, com ápice nos anos de 2012 (8.178 vagas) e 2013 (9.506 vagas). No ano de 2014 observa-se uma queda de 23% da oferta de vagas em relação ao ano anterior o que demonstra uma das fragilidades na expansão continuada demandada pelo programa. Em 2015, o governo federal afinado aos interesses do capital rentista, impôs duras medidas de cortes ao gasto público, com repercussões em várias pastas, perfazendo 69,9 (sessenta e nove bilhões e novecentos milhões de reais) de recursos contingenciados. O Ministério da Educação sofreu um corte de 9,42 (nove bilhões e quatrocentos e vinte milhões de reais). O primeiro anúncio do Ministério do Planejamento relacionado às medidas econômicas ocorreu no mês de maio de 2015.

Em julho, o anúncio de um novo corte orçamentário, na ordem de 1 bilhão de reais direcionado àquela pasta, aprofundou o cenário nebuloso para educação pública no país. (Folha, 2015). A atual política econômica, balizada na austeridade e cumprimento das metas de superávit fiscal para garantir o pagamento dos juros e serviços da dívida pública denotam o caráter classista do governo federal, comprometido com os interesses do capital financeiro e a manutenção a qualquer custo dos níveis de lucratividade. Os efeitos dessa política são sentidos pela classe trabalhadora (desemprego, arrocho salarial, inflação, restrições aos direitos sociais e trabalhistas). Nesse cenário, o processo de expansão evidenciado nos últimos anos pelas IFES deve ser objeto de contenção, contrariando o lema do segundo mandato de Dilma Rousseff da “Pátria Educadora”.

Os dados apresentados na tabela 01 revelam essa tendência a partir de 2014, quando ocorreu uma redução significativa nas vagas ofertadas pela universidade Federal do Pará, em comparação com ano anterior (2013).

TABELA 01: Vagas ofertadas e contratadas ensino de graduação UFPA 2003-2015

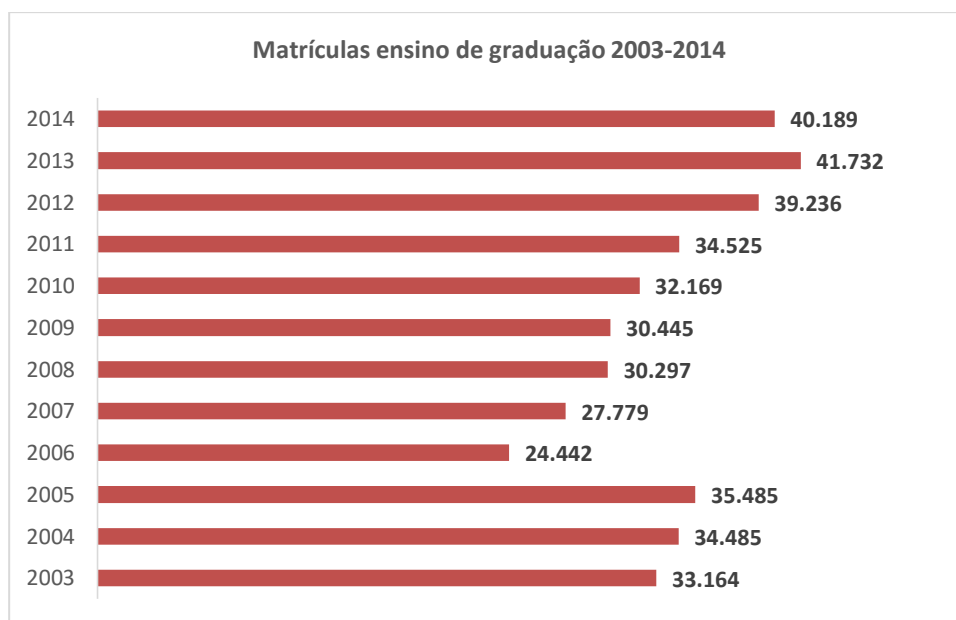
ANO	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
2003	3.890	1.719	5.609
2004	3.423	2.377	5.800
2005	3.613	2.556	6.199
2006	3.556	2.024	5.580
2007	3.620	2.941	6.561
2008	3.787	2.782	6.569
2009	3.873	3.239	7.112
2010	4.003	3.829	7.832
2011	3.602	2.897	6.469
2012	4.343	3.835	8.178
2013	4.516	4.990	9.506
2014	4.465	2.839	7.304

Fonte: UFPA, Anuário Estatístico, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

Nos dados da tabela acima chama atenção a progressiva ampliação das vagas ofertadas nos campi do interior na série histórica cujo crescimento ultrapassa 290% no período entre 2003-2013. A regionalidade, dimensão destacada nas políticas de expansão do ensino superior, visando o incentivo da criação de cursos e vagas de graduação em regiões geográficas desprovidas de acesso ou com baixa cobertura vem encontrando materialidade nas ações desenvolvida pela UFPA. Nesse período dois campi, foram transformados em universidades, o Campus de Santarém e o Campus de Marabá, respectivamente, Universidade Federal do Oeste do Pará e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

No gráfico 01 apresentado a seguir é possível observar a tendência de crescimento no número de alunos matriculados no ensino de graduação. Em 2003, a UFPA contava com 33.164 matrículas, em 2014, o universo de alunos matriculados era de 40.189. O crescimento de aproximadamente 21% no número de matrículas na graduação. A ampliação ocorreu notadamente no período de vigência do REUNI (2007-2012), se estendendo ainda em 2013 em face do compromisso assumido pela instituição junto ao MEC para a melhoria de um conjunto de indicadores acadêmicos.

GRÁFICO 01: Evolução matrículas ensino de graduação na UFPA no período de 2003-2014



Fonte: UFPA, Anuário Estatístico, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

No gráfico apresentado, observa-se que o ano de 2006 apresentou uma redução significativa de estudantes matriculados em relação ao ano anterior. Uma das causas pode ter sido a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a partir do desmembramento do campus da UFPA em Santarém. Os dados demonstram, ainda, que no

ano de 2014 houve uma pequena redução do número de estudantes matriculados. Com o final do REUNI a UFPA começa a apresentar dificuldades em manter o ritmo da expansão devido a redução de recursos. Uma das possibilidades que se apresenta para a continuidade da expansão dessa instituição será a parceria público-privada por meio de convênios instituídos com as empresas ligadas ao setor energético da região, como será analisado a seguir.

As parcerias público-privadas na UFPA no contexto de construção da UHE de Belo Monte

As parcerias público-privadas se configuram como um fenômeno que progressivamente vem se incorporando às atividades das universidades públicas. Os efeitos da aproximação da instituição com o mercado são observados na ampliação da oferta de “serviços educacionais”, a exemplo de cursos de especialização, consultorias, cursos de graduação contratados, além da pesquisa científica, estimulada por mecanismos de financiamento público a vinculação com as demandas produtivas do capital. A ampliação desses serviços, enquanto estratégia da diversificação das fontes de financiamento estimula um ambiente de competitividade entre professores e as distintas áreas de conhecimento. Nessa corrida, o volume de parcerias estabelecidas com a iniciativa privada é utilizado como um fator distintivo de eficiência e produtividade e defendida como o cumprimento de uma das missões da universidade, isto é, colaborar com o desenvolvimento econômico-social.

A relação entre universidade, Estado e mercado se estabelece como elemento determinante na conformação acadêmica, política e administrativa da instituição social. Os desdobramentos dessa relação impuseram ao longo da história universitária uma série de constrangimentos, considerando o centralismo e autoritarismo das decisões estatais relacionadas à manutenção e desenvolvimento das atividades acadêmicas. A efetiva autonomia sempre foi encarada como uma ameaça, “a perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às boas relações Universidade-Estado” (SGUISSARDI, 2009, p.43), em referência as primeiras instituições criadas no início do século XX.

Na atualidade, o quadro não se difere. As reformas impostas às universidades por meio de programas, projetos e outros instrumentos normativos e de regulação aprofundam a subordinação da instituição às decisões do governo federal. Diante da dependência do financiamento do fundo público, progressivamente novos critérios são estabelecidos como

pré-requisito para recebimento de recursos e contratação de pessoal aprofundando a lógica privatista. Estudos realizados sobre esse fenômeno confirmam a tendência da consolidação das parcerias público privadas no espaço universitário. Oliveira (2010) analisou o caso do Campus Universitário de Marabá, transformado em 2012 em Universidade, e as parcerias mantidas com a empresa Vale. Esta empresa financiou a construção do prédio do Campus II, para abrigar cursos de engenharia e tecnologia, convergentes com as demandas daquela empresa por mão de obra especializada na região que abriga grandes empreendimentos de exploração mineral.

A autora ressalta ainda que um dos desdobramentos dessa parceria foi aprofundamento do fosso entre os cursos de tecnologia e as licenciaturas. Os primeiros concentram professores pesquisadores, realizando projetos de desenvolvimento tecnológico nas agências de fomento e na iniciativa privada, angariando mais recursos para pesquisa e fortalecimento dos cursos. Por outro lado, às licenciaturas cabem disputar os limitados recursos institucionais. O trabalho docente é igualmente impactado nessa conformação. Alguns professores aceitam como natural o estabelecimento das PPP enquanto alternativa para minimizar os efeitos. Fenômeno semelhante foi observado no Campus de Altamira, unidade acadêmica da UFPA

As discussões acerca da construção da usina de Belo Monte iniciaram, no final da década de 1970, originadas da conclusão, em dezembro de 1979, dos Estudos de Inventário da Bacia Hidrográfica do Xingu. Naquela época, a proporção de impacto da obra, que alagaria uma expressiva área da cidade de Altamira e aldeias indígenas da região, indicava limitações na viabilidade socioeconômica do projeto. O projeto foi engavetado pelo governo federal. No final da década de 1980, as discussões foram, novamente, retomadas.

O *Relatório Final dos Estudos de Inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do Rio Xingu* foi aprovado pelo Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica (DNAEE) em 1988. No ano seguinte, aconteceu em Altamira o histórico encontro dos povos indígenas (I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu), com a presença de várias etnias, movimentos sociais, parlamentares e representantes do poder público. Na ocasião, ocorreu o episódio que marcou de modo emblemático a resistência contra a instalação do empreendimento na bacia do Xingu. A índia Tuíra encostou a lâmina do seu facão no rosto do então Presidente da Eletronorte José Antônio Muniz Lopes. A cena foi amplamente divulgada na mídia nacional e internacional. (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2013).

No início de 2000, novos estudos de viabilidade técnica, econômica e ambiental foram realizados e subsidiaram a elaboração de novo projeto que, segundo o governo federal, apresentava menor impacto socioambiental, em razão da redução da área de inundação. Em 2005, as discussões foram intensificadas, pois a obra foi incluída no *Plano de Aceleração de Crescimento* (PAC), do Governo Lula da Silva, e passou a ser considerada obra prioritária do Ministério de Minas e Energia, dirigido pela então Ministra Dilma Rousseff. No mesmo ano, no mês de julho, o Congresso Nacional autorizou a construção da Hidrelétrica.

A despeito dos vários problemas apontados por pesquisadores, Ministério Público Federal - MPF e movimentos sociais quanto à viabilidade técnica, econômica e socioambiental da UHE de Belo Monte, o leilão da obra foi realizado, em 20 de abril de 2010, e o orçamento inicialmente previsto estava na ordem de 19 bilhões de reais, conforme anunciado pelo governo federal, naquele período. Entretanto, estima-se que o custo da obra ultrapasse 28,6 bilhões de reais. A maior parcela do recurso (80%) será financiada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Isto é, fundos públicos financiando um empreendimento executado pela iniciativa privada.

Uma das estratégias adotadas pelo Estado e representantes do capital para promover o consenso passivo dos segmentos sociais dos municípios atingidos pelo polêmico empreendimento é a destinação de recursos para financiamento de ações para promoção do desenvolvimento na região.

O PDRS Xingu é o instrumento de planejamento criado pelo governo federal em parceria com o governo do estado do Pará que propõe o fortalecimento das políticas públicas na região de integração do Xingu, formalizado por meio do Decreto 7.340 de 21 de outubro de 2010. Ele se apresenta como um plano de desenvolvimento territorial na esteira da instalação dos grandes projetos de infraestrutura, que visa a “maximização dos benefícios gerados pelos empreendimentos e a mitigação de possíveis impactos negativos, especialmente de natureza social e ambiental”. (BRASIL, PARÁ, 2010, p.05). A agenda de políticas sociais intermunicipalizadas na região de integração do Xingu, segundo o plano, visa contemplar os seguintes eixos temáticos: a) Ordenamento territorial, regularização fundiária e gestão ambiental; b) Infraestrutura para o desenvolvimento; c) Fomento às atividades produtivas sustentáveis; d) Inclusão social e cidadania; e d) Modelo de gestão.

Os recursos previstos para financiamento das ações planejadas no âmbito do Comitê gestor do PDRS X³⁸⁴ são originários da Norte Energia SA, no montante de 500 milhões de reais. Esse valor deve ser investido ao longo de vinte anos, nos municípios da região de integração do Xingu. O referido comitê se apresenta como espaço de síntese, negociação e consenso das negociações, demandas e propostas (PDRS Xingu, 2014).

O discurso desenvolvimentista vem sendo amplamente disseminado pelo governo federal na condução da sua política conciliadora de classes. Na esteira da instalação dos grandes empreendimentos na região amazônica, prevalece essa matriz discursiva, balizado por um viés supostamente progressista e democrático. A inserção da sociedade civil organizada, na implantação de políticas e programas que visem o incentivo do desenvolvimento local se apresenta como um indicador do caráter supostamente democrático do processo cercado de polêmicas e resistências da construção da usina.

O Comitê Gestor do PDRSX – CGDEX apresenta composição paritária, membros do Estado e da Sociedade Civil dispõem de representação conforme disposto no Art. 2º do Decreto 7.340 de 2010 e se constitui enquanto instância responsável por monitorar a execução e efetividade do PDRS, promovendo sua revisão e atualização. A coordenação geral do comitê compete a um representante de cada esfera: a) Governo Federal; b) Governo do Estado do Pará; c) Presidente do Consórcio Belo Monte dos municípios; d) Organização da sociedade civil.

Quadro 1: Composição do Comitê Gestor - CGDEX

INSTÂNCIA		TITULAR	SUPLENTE	TOTAL
PODER EXECUTIVO	Governo Federal	5	5	10
	Governo Estadual	5	5	10
	Governo Municipal	5	5	10
	Prefeituras 11 municípios			
	Subtotal	15	15	30
SOCIEDADE CIVIL	Setor Empresarial	4	4	8
	Entidade de trabalhadores	4	4	8
	Movimentos Sociais	4	4	8
	Comunidades Indígenas	2	2	4
	Instituto de Ensino e Pesquisa	1	1	2

³⁸⁴ O Comitê Gestor do PDRS Xingu é a instância constituída pelo Decreto 7.340/2010, responsável pelo monitoramento, execução e efetividade do Plano. O órgão colegiado conta com a representação paritária das três esferas governamentais e da sociedade civil. Compete ao referido conselho decidir a destinação dos recursos financeiros que são alocados aos projetos aprovados por meio de edital público.

	Subtotal	15	15	30
	Total	30	30	60

Fonte: PDRS Xingu, 2014.

A UFPA-Campus de Altamira está mobilizada desde o início da construção da UHE de Belo Monte e da implantação do PDRSX para obter financiamento e dar materialidade à política de expansão. A visibilidade do empreendimento, em razão dos expressivos investimentos e os interesses econômicos e políticos envolvidos, demandando a presença de atores políticos de todas as esferas administrativas teria criado as condições favoráveis para a instituição colocar em evidência a pauta da expansão do ensino superior naquela região.

Diante do limitado acesso ao ensino superior que ainda prevalece em Altamira e demais municípios da área de abrangência de Belo Monte, a defesa de ampliação das oportunidades de acesso por meio da expansão das atividades acadêmicas do Campus de Altamira passa a ser uma pauta defendida enquanto estratégia de desenvolvimento regional, não apenas por representantes da UFPA, mas um discurso reproduzido por outros sujeitos políticos. A discussão avança na direção da criação de uma nova universidade, a Universidade do Xingu, que seguindo a tendência da política de expansão adotada pelo MEC na última década, permite a transformação de *campi*, situados em territórios estratégicos, isto é, vinculados aos eixos nacionais de desenvolvimento regional, em universidades, a exemplo do que ocorreu nos municípios de Santarém e Marabá. Dessa maneira, a política de expansão do ensino superior adotada pelo MEC, revela direta articulação às políticas de desenvolvimento e integração regional da Amazônia sob o marco dos grandes projetos de investimento.

Esse fenômeno corrobora a racionalidade prevalecente nas políticas de expansão do ensino superior adotadas nas últimas décadas no país, pautadas na lógica economicista e instrumental, justificadas pela necessidade de melhoria dos indicadores de modernização, eficiência e competitividade dos distintos setores da economia. Não pelo reconhecimento da dívida histórica do Estado em relação aos segmentos populares que estiveram alijados da oportunidade de escolarização em nível superior.

A incorporação dessa lógica no desenvolvimento das atividades acadêmico e científicas no âmbito da universidade parece ser uma realidade inexorável. Cada professor assume a responsabilidade pela condução das suas pesquisas e busca individualmente ou em pequenos grupos, as fontes de financiamento que subsidiem a construção de laboratórios,

aquisição de equipamentos, a garantia de bolsas de pesquisa, as viagens de campo e os eventos científicos.

Os projetos aprovados no âmbito do PDRSX, apresentados na tabela a seguir, conformam esse cenário individualista e pragmático, na qual cada professor-pesquisador submete ao edital público do comitê gestor daquele plano, os projetos das áreas de interesse de atuação do docente, não necessariamente vinculados às prioridades de fortalecimento do curso, nem tampouco às demandas mais amplas de consolidação da unidade. Como é possível observar a maioria dos projetos está estruturado basicamente em atividades de extensão e obtiveram recursos vultuosos comparados aos valores disponibilizados em editais internos da universidade, bem como editais externos (CAPES, CNpq, Finep).

O comitê gestor estabelece alguns pré-requisitos para submissão das propostas, uma delas é a vinculação as diretrizes estratégicas das câmaras técnicas, além disso, os projetos devem contemplar os temas transversais de desenvolvimento sustentável e abrangência regional. Assim, o professor não sintonizado com as discussões internas engendradas na faculdade e no campus de Altamira, acaba elaborando propostas para atender tão somente as exigências do edital.

Além disso, a dinâmica interna do Campus não constitui um grupo de trabalho ou comissão própria para acompanhar a submissão, desenvolvimento e submissão dos projetos aprovados junto ao PDRSX. Alguns projetos submetidos por docentes junto ao comitê foram apreciados por suas respectivas unidades e subunidades apenas depois de aprovação naquele comitê. O controle e acompanhamento desses projetos na prática ocorrem por meio de relatórios apresentados ao comitê gestor do plano.

Na tabela 02, apresentada a seguir estão relacionados os projetos aprovados por docentes do Campus de Altamira, no período de 2011 a 2014, financiados com recursos do PDRSX:

TABELA 01: Projetos aprovados pela UFPA-Campus de Altamira no PDRSX, período de 2011 a 2014.

CT	Ano	Projeto	Valor em R\$
04	2011	Expansão e reestruturação do Campus de Altamira	2.000.000,00
04	2012	Construindo Cidadania: Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente por meio da Municipalização da Política Nacional e do Plano Decenal dos Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes na região da Transamazônica (CMDCA) (PMDCA)	300.000,00
03	2012	Desenvolvimento de Tecnologia para o Cultivo de Hortaliças em Ambiente Protegido e Seleção de Cultivares para a Agricultura Familiar no Território da Transamazônica e Xingu	448.904,87
04	2012	Formação de Professores da Rede de Educação Básica: Estudo e Metodologias para o Ensino da Literatura Amazônica na Região da Transamazônica e Xingu	300.000,00
03	2013	Fortalecimento da Agricultura Regional através da Produção de Alimentos e Comercialização dos Produtos Agrícolas nos Municípios Envolvidos no PDRSX	1.938.944,04
04	2013	Rede de Linguagem: fortalecimento do ensino/aprendizagem das linguagens exatas (química, física, matemática) e da comunicação na perspectiva do ensino superior	471.189,00
06	2013	Conservação e Manejo de Recursos Pesqueiros na Região da Terra do Meio: Diagnóstico e Subsídios para a Gestão Compartilhada	1.817.844,00
06	2013	Diagnóstico e Capacitação na Utilização de Produtos Florestais não Madeireiros, utilizados pelas Comunidades Indígenas Tukumã e Kujubin do Rio Iriri, uma Estratégia para o Fortalecimento das Práticas de manejo e conservação dos recursos naturais.	190.228,00
08	2014	Expansão das instituições de nível superior (UEPA, UFPA, IFPA) com ações definidas para cada instituição e fortalecimento da Casa Familiar Rural	1.678.710,00
TOTAL			8.845.819,91

Fonte: PDRS Xingu, 2014.

Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos projetos se relacionam a atividades de extensão, com exceção do Projeto “Expansão e reestruturação do Campus de Altamira”, no valor de R\$ 2.000.000,00 (Dois milhões de reais), utilizado na construção do prédio do curso de medicina, inaugurado no dia 12 de dezembro de 2014 e no pagamento dos consultores do processo de criação do curso, professores vinculados ao Instituto de Ciências da Saúde da UFPA. O valor reservado ao pagamento dessa consultoria foi de R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

O projeto intitulado “Expansão das instituições de nível superior (UEPA, UFPA, IFPA) com ações definidas para cada instituição e fortalecimento da Casa Familiar Rural”, no valor de R\$ 1.678.710,00 (Um milhão, seiscentos e setenta e oito mil e setecentos e dez reais) origina-se de uma iniciativa conjunta das 3 IES e apenas 40% dos recursos serão destinados ao campus de Altamira, para construção do laboratório de linguagem.

Os valores dos projetos chamam atenção, pelo volume de recursos envolvidos. O financiamento vem sendo utilizado na aquisição de equipamentos, pagamento de bolsas aos professores e alunos, custos de passagens e diárias e demais atividades necessárias ao

desenvolvimento dos projetos. Representa, dessa forma, uma renda adicional ao salário do docente.

Observa-se que no perfil dos projetos prevalece o caráter extensionista, aspecto que se relaciona às exigências do comitê gestor do PDRSX, que demanda abrangência regional e ações vinculadas ao desenvolvimento sustentável.

Além disso, os recursos aprovados nos projetos ultrapassam na sua maioria o orçamento anual do campus, conforme está demonstrado na tabela 03, a seguir:

TABELA 03: Plano de Gestão Orçamentária do Campus de Altamira – 2011 a 2014

ANO	ORÇAMENTO C. ALTAMIRA em R\$			PACTUAÇÃO CURSO DE MEDICINA em R\$		
	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
2011	290.822,00	16.444,00	307.266,00	-	-	-
2012	419.161,00	16.444,00	435.605,00	-	-	-
2013	446.625,00	18.626,00	465.251,00	1.807.319,00	4.672,161,00	6.479,480,00
2014	521.721,00	79.004,00	600.725,00	1.639,440,00	a) 4.672,161,00	10.233.485,00
					b) 3.921,884,00	

Fonte: Plano de Gestão Orçamentária UFPA 2011, 2012, 2013, 2014.

No orçamento de custeio e capital do Campus de Altamira se verifica um incremento significativo no período de 2011 a 2014. O crescimento ultrapassa 100%, passando de R\$ 307.266,00 (Trezentos e sete mil e duzentos e sessenta e seis reais) para R\$ 600.725,00 (Seiscentos mil e setecentos e vinte e cinco reais).

Os recursos direcionados à implantação do curso de medicina são mais significativos. No ano de 2013 foram disponibilizados R\$ 6.479,480,00 (Seis Milhões, Quatrocentos e Setenta e Nove Mil e Setecentos e Oitenta Reais) entre custeio e capital. No ano seguinte, os recursos ficaram na ordem de R\$ 10.233.485,00 (Dez milhões, Duzentos e Trinta e Três Mil e Quatrocentos e Oitenta e Cinco reais).

Em 2013, após intervenções de atores políticos da região junto ao MEC e apoiado pela Administração Superior da UFPA, foi logrado a criação permanente do curso para Altamira, com a destinação de vagas para docentes e técnicos-administrativos e investimentos em custeio e capital. Originalmente, o curso está previsto para o município de Marabá.

Certamente, a instalação permanente do curso tem sido até o momento o principal fenômeno nesse período. A criação do curso de medicina, diante da complexidade e exigências envolvidas na instalação de uma escola nessa área, se apresentou como uma realidade pouco exequível durante o processo de interiorização da UFPA. Antes disso, nenhum dos *campi* da universidade havia recebido esse curso. Entretanto, algumas dificuldades relacionadas a contratação de professores vem adiando a abertura da primeira turma, inicialmente prevista para o primeiro semestre de 2015. O curso recebeu pactuação

vagas para o Campus de Altamira e Belém. Entretanto, os últimos editais de concurso para contratação de docentes não obtiveram êxito na contratação, diante da não inscrição ou desistência de candidatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados neste artigo indicaram que a UFPA iniciou o processo de interiorização no estado do Pará na década de 1970, período que estava em curso as intervenções estatais que visavam a integração da região amazônica aos centros de produção capitalista. Os grandes projetos de investimentos instalados em regiões que apresentavam potencial de exploração dos recursos naturais balizou os projetos de integração e os planos de desenvolvimento da Amazônia.

Dessa forma, se observa que a intervenção estatal, visando a expansão da principal universidade pública da região amazônica esteve articulada ao planejamento político da nova etapa de exploração capitalista neste território. As distintas fases de expansão da UFPA e do Campus de Altamira apontam descontinuidades das políticas de expansão, resultado das inconstâncias do governo federal na condução da política de expansão do ensino superior no país. O último programa finalizado formalmente 2012 (REUNI), criou uma demanda expressiva nas IFES, entretanto o governo não indicou a continuidade da referida ação, nem tampouco a criação de outros programas da mesma natureza.

Nesta conformação de descontinuidades, as parcerias público-privadas se apresentam como alternativa para diversificação das fontes de receitas. Esse fenômeno se observou no presente objeto de investigação.

A conjuntura de intensa efervescência social, política e econômica estabelecido a partir da construção da UHE de Belo Monte, despontou-se como uma histórica oportunidade para a UFPA colocar em evidência a pauta da expansão, possibilitando a continuidade das ações de ampliação da oferta, instituídas a partir dos programas de expansão e reestruturação, iniciados no primeiro mandato de Lula da Silva.

Inferese-se que a universidade depende de forças exógenas, neste caso, representadas pelo grande capital para obter apoio financeiro e político para consolidar sua política de expansão. As crises institucional, de hegemonia e legitimidade apontada por Santos (1996) enfrentadas pela universidade pública encontra expressão e materialidade no fenômeno investigado.

A racionalidade incorporada pelas universidades públicas e disciplinada pelos princípios gerenciais de eficiência, competitividade e diversificação das fontes de financiamento, encaram as parcerias público privada como um instrumento essencial para consolidação das atividades institucionais. Essa conformação impregna ideologicamente o ambiente universitário

Os recursos do PDRSX, previstos para serem investidos durante 20 anos nos municípios da área de influência da usina, vem sendo disputado por distintas entidades da esfera pública e privada. A UFPA-Campus de Altamira compõe o rol de instituições que vem captando recursos no âmbito daquele plano. Os recursos angariados, conforme analisado neste texto, vêm sendo utilizados para investimentos em infraestrutura física, aquisição de equipamentos, pagamento de bolsas aos professores e alunos envolvidos na execução dos projetos e dessa forma representam receitas adicionais ao financiamento daquela unidade. A UFPA-Campus de Altamira, no contexto de instalação desse grande projeto de investimento colocou em evidência a pauta da continuidade de expansão do ensino superior público. O fenômeno mais marcante desse processo foi a criação do curso de medicina, que está na fase de contratação de professores e técnico-administrativos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. 2011. 278p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no DOU, de 25.4.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 5 abr. 2009.

_____. **Decreto nº 7.340, de 21 de outubro de 2010**. Institui o Plano de Desenvolvimento Regional do Xingu- PDRS do Xingu, o seu Comitê Gestor e dá outras providências. Publicado no DOU de 22 de outubro de 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
EDUCAÇÃO E SAÚDE terão novo corte no orçamento; PAC será principal alvo. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1662570-educacao-tera-novo-corte-em-orcamento-pac-sera-principal-alvo.shtml>. Folha de São Paulo, 30/07/2015.

FREITAS, Marlene R. M. **Universidade Multicampi**: conhecimento e tecnologia em favor do desenvolvimento do Pará. Belém (PA): EDUFPA, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Especial Belo Monte – Cronologia do Projeto.** Disponível em: <http://www.socioambiental.org/esp/bm/hist.asp>. Acesso em 02.03.2013

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Pressupostos do Modelo de Integração da Amazônia Brasileira aos Mercados Nacional e Internacional em Vigência nas Últimas Décadas: a modernização às avessas. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). **Sociologia na Amazônia. Debates teóricos e experiências de pesquisa.** Belém: EDUFPA, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In.: FERREIRA, Eliza Bertolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL DO XINGU (PDRS Xingu). **Relatório do Comitê Gestor do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu 2011-2014.** Disponível em: <http://pdrsxingu.org.br/upload/18-06-2015-08-49-36-759-AM-RelatorioPDRS-2015.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

_____. **Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2011.** Aprovar Regimento Interno do Comitê Gestor do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu, na forma do Anexo Único desta Resolução. Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/3klk6y4xxjwxzqw/AABhWB2fDU96I_sMzFZ2rIKGa . Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Como funcionam as câmaras técnicas do CGDEX.** Disponível em: <<http://pdrsxingu.org.br/camarastecnicas>>. Acesso em 14 de outubro de 2014
PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação na Amazônia.** São Paulo: Expressão popular, 2006.

NORTE ENERGIA TE ENERGIA SA. Notícias. **Belo Monte avança e 2013 representará o pico da obra.** Disponível em : <http://norteenergiasa.com.br/site/2012/12/28/belo-monte-avanca-e-2013-representara-o-pico-da-obra/> Acesso em 10.03.2013

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

VAINER, Carlos B.; ARAÚJO, Frederico Guilherme B. de. **Grandes projetos hidrelétricos e desenvolvimento regional.** Rio de Janeiro: Centro Ecumênico de Documentação (CEDI), 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2003.** Belém: UFPA, 2003. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2004.** Belém: UFPA, 2004. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2005**. Belém: UFPA, 2005. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2006**. Belém: UFPA, 2006. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2007**. Belém: UFPA, 2007. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2008**. Belém: UFPA, 2008. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2009**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2010**. Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2011**. Belém: UFPA, 2011. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2012**. Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2013**. Belém: UFPA, 2013. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Anuário Estatístico 2014**. Belém: UFPA, 2014. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br>.

ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Salomão Antônio Mufarrej Hage
salomao_hage@yahoo.com.br
UFPA

Hellen do Socorro de Araújo Silva
haraujosilva@hotmail.com
UFPA

Maria Celeste Gomes de Farias
celechar@hotmail.com
UFPA

Introdução

“A Alternância é o único caminho pro Agricultor Familiar continuar os seus estudos sem deixar de trabalhar pra produzir sua existência” (Seu Libório – Liderança do STTR de Moju, 2015).

A epígrafe apresentada expressa uma das contribuições da Alternância Pedagógica para a formação dos sujeitos do campo, indicando a possibilidade de continuidade nos estudos e de participação em processos formativos sem deixar de viver-morar-trabalhar-militar nos territórios rurais, locus onde esses sujeitos produzem e reproduzem sua existência e convivência social.

Partindo dessa reflexão, este artigo apresenta com mais detalhamento e densidade, as particularidades que foram definindo e afirmando a Alternância Pedagógica enquanto estratégia utilizada pelo Movimento da Educação do Campo para a formação de profissionais na Universidade, e entre eles, mais especificamente, os educadores do campo.

As referências aqui explicitadas foram produzidas a partir dos estudos que desenvolvemos no âmbito da Rede Universitas/Br por meio do Sub-projeto 7, sobre as políticas de expansão da educação superior do campo considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso, advindas da Reforma do Estado brasileiro; e no âmbito do Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) vinculado a CAPES, sobre os processos contra-hegemônicos de formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias, refletindo sobre as transformações que desencadeiam no mundo do trabalho e nas escolas de Educação Básica do campo.

Os estudos referidos se inserem entre as frentes de atuação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), com vínculo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará. E, as referências que ora apresentamos, de forma mais específica, resultam de estudos que têm tomado como lócus de investigação os cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO. Esses cursos encontram-se em fase de implementação nas Instituições Públicas de Ensino Superior como uma política permanente, procurando confrontar com as políticas e propostas hegemônicas de formação de educadores, que tem se orientado pela intensificação e precarização do trabalho docente, pela epistemologia da prática e pela parceria público-privada como mecanismos para fazer avançar a mercantilização da educação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Os estudos que temos desenvolvido sobre os cursos e mais especificamente sobre a Alternância Pedagógica neles experienciadas se assentam nos seguintes questionamentos: Quais as contribuições da utilização da Alternância Pedagógica na implementação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo? Que princípios e referências têm orientado a formação dos educadores do campo com a utilização da Alternância Pedagógica? Definimos como objetivo refletir sobre as contribuições da Alternância Pedagógica nos processos de formação dos educadores do campo, tomando como referência a implementação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

Em termos metodológicos, temos nos pautado no levantamento bibliográfico e documental e desenvolvido pesquisa de campo, envolvendo os diversos segmentos que participam da implementação dos Cursos nas diversas regiões brasileiras. No que concerne ao referencial teórico nossos estudos se ancoram na bibliografia que tem sido produzida sobre a Pedagogia da Alternância e sobre a Alternância Pedagógica, a partir de teses e dissertações, assim como artigos e estudos que pauta a Educação do Campo e sua materialização enquanto políticas e práticas nos sistemas públicos de educação.

No estudo documental levantamos e analisamos as legislações que referenciam a Educação do Campo e destacam a Pedagogia da Alternância, assim como relatórios, notas técnicas e produções resultantes dos eventos que têm sido protagonizados pelo Movimento da Educação do Campo em que se incluem os Encontros Nacionais dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

No que se refere à pesquisa de campo, as referências apresentadas foram reunidas no I Círculo de Formação em Alternância Pedagógica (I CFAP) que ocorreu nos dias 19 e 20 de novembro de 2015 na cidade de Belém do Pará, promovido pela Universidade Federal do Pará, sob a coordenação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, integrante do Observatório da Educação Superior do Campo, em parceria com o Fórum Paraense de Educação do Campo e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Durante a realização do I CFAP coletamos os relatos dos participantes acerca dos princípios e desafios da Alternância Pedagógica que tem emergido durante o processo de implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades que participaram do evento: Universidade Federal do Pará (Campus de Altamira, Abaetetuba e Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis) e o Instituto Federal do Pará, na Região Norte; Universidade de Brasília (Campus Planaltina), na Região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Viçosa, na Região Sudeste; e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na Região Nordeste.

O I CFAP, com inspiração nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, foi realizado em preparação ao V Encontro Nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com o objetivo ampliar as discussões e partilha de experiências sobre a utilização da Alternância Pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, visando à consolidação do Curso como uma ação estruturante para a formação de educadores e educadoras do campo. Ele contou com a presença de 82 participantes, entre docentes, discentes e técnicos das universidades que ofertam os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo; representantes dos movimentos e organizações sociais do campo e representantes da SECADI/MEC (Relatório Síntese do I CFAP, 2015).

A seguir apresentamos algumas reflexões sobre as contribuições da Alternância Pedagógica aos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, momento em que buscamos aprofundar nossas análises nas especificidades que esta estratégia teórico-metodológica vem assumindo na educação superior. Pontuamos também os princípios e referências assumidas pela alternância pedagógica no processo de formação dos educadores do campo.

Contribuições e Princípios da Alternância Pedagógica na Formação dos Educadores do Campo nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo

A Alternância Pedagógica é uma estratégia teórico-metodológica que tem sido utilizada nas ações e propostas protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo para realizar a educação/formação dos Sujeitos do Campo na Educação Básica e Superior, como também nos espaços de trabalho, de luta e organização e de vivência nos territórios rurais.

A Alternância Pedagógica tem sua origem na Pedagogia da Alternância, criada na França em 1935 segundo Queiroz (2004), para incentivar os filhos de agricultores a continuar os estudos e sua formação profissional, uma vez que o ensino que lhes era oferecido não estabelecia nenhuma articulação com o modo de vida e de trabalho do camponês. Com a criação da primeira Maison Famile Rurale – MFR, os jovens permaneciam durante três semanas trabalhando em suas propriedades com a orientação dos pais e estudando na casa paroquial durante uma semana por mês.

No Brasil a Pedagogia da Alternância foi implantada por meio das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais espalhadas em todo o país, constituindo-se nos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAS. Em 1968 temos a criação da primeira Escola Família Agrícola - EFA, no Estado do Espírito Santo, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES (NOSELLA, 2012); e em 1981 a implantação da primeira Casa Familiar Rural – CFR, em Arapiraca no Estado de Alagoas.

A expansão dos Centros Familiares e Formação por Alternância alcançou todas as regiões do Brasil, com base em dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) em 2009 nos mostra o mapa do CEFFAS com um total de 263 experiências educativas, distribuídos em 20 estados da federação, sendo desse total, 145 são denominadas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e 118 Casas Familiares Rurais (UNEFAB/EPN/CEFFAS, 2009).

Ao longo de sua implantação no Brasil, os CEFFAS foram construindo instrumentos e princípios que constituem os pilares da Pedagogia da Alternância neles implementada. Pilares meios: Associação local (famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e Pilares fins: Formação integral dos jovens e desenvolvimento do meio (social, econômico, humano e político). (Parecer nº 01 de 2006); levando Queiroz (2004) a afirmar que a verdadeira Pedagogia da Alternância é desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância, pois são nesses espaços que se desenvolvem tanto os Pilares Meios, como os Pilares Fins.

Para Ribeiro (2010) a expressão Pedagogia da Alternância é polissêmica, uma vez que: "as atividades de aprendizagens são construídas de maneira diversas, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas" (p. 293). Contudo, as diversas concepções, também apresentam elementos comuns, como a articulação entre o tempo destinado as atividades escolares e o tempo reservado para as atividades de trabalho.

Em 1998, com a criação do Movimento de Educação do Campo, inúmeras experiências formativas, desenvolvidas por meio de projetos e programas educacionais são protagonizados pelos movimentos sociais em parceria com as universidades e outras organizações governamentais e não-governamentais, utilizando-se da Pedagogia da Alternância para a formação de profissionais para atuação nos territórios do campo (entre eles, os educadores); entretanto, nessas experiências vão sendo processadas alterações e adequações, e nem sempre se prioriza a execução de todos os pilares meios e fins, configuradores da Pedagogia da Alternância.

Por esse motivo, a estratégia de formação que vem sendo utilizada pelo Movimento da Educação do Campo tem assumido muito mais o caráter de Alternância Pedagógica, que guarda determinados princípios e referências teórico-práticas da Pedagogia da Alternância, mas que se redimensiona e se diversifica em sua implementação, face às demandas e peculiaridades próprias dessas experiências educativas, considerando o público atendido, o nível, etapa ou modalidade de educação e as condições materiais disponíveis para a formação.

Segundo Queiroz (2004, p. 42), esse processo tem se efetivado e fortalecido, enquanto alternância formativa a partir do entendimento de que para a formação integral dos sujeitos do campo, não é suficiente apenas a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho; mas é necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)”.

Para Silva (2003) as diversas experiências de formação de jovens do campo executadas em diferentes instituições por meio de programas e projetos, implementados com a utilização da Alternância Pedagógica, nos permite constatar não uma única alternância, mas uma diversidade de alternâncias que se materializam a partir da realidade institucional, pedagógica e formativa de cada instituição e sujeitos sociais envolvidos.

O fortalecimento da Alternância Pedagógica enquanto estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo no Brasil se tornou mais efetivo com a garantia nas legislações educacionais vigentes de um conjunto de referências incluídos nesses documentos públicos que reconhecem os diversos tempos formativos na educação como um direito social de todos.

Um dos primeiros marcos legais a reconhecerem este direito foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBN nº 9.394/1996, quando estabelece em seu Art. 23, que “a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (grifo nosso).

Na oferta da Educação Básica aos povos do campo, essa mesma legislação estabelece em seu Art. 28 que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural” (grifo nosso).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução n.1, de 3 de Abril de 2002, também assegura os princípios da alternância ao estabelecer no Parágrafo único de seu Art. 2º que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (grifo nosso).

No Art. 7º, essa mesma legislação estabelece que “é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” (grifo nosso).

O Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer nº1/ 2006 da Câmara de Educação Básica, aprovado em 1º de Fevereiro de 2006, reconheceu os dias letivos pela aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, ao compreender “essa matéria como altamente relevante, considerando ser a Educação do Campo assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância por vim se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (Brasil, 2006, p.1).

No referido Parecer, são explicitados os objetivos dos CEFFAS: “formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluindo a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, e introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades (p.3); assim como, referências sobre o calendário escolar, que “quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal” (p.4).

Especificamente sobre a carga horária anual, o Parecer compreende que “ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela LDBN”; uma vez que, “os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio- profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo. (p.4)

Nessa mesma perspectiva, fortalecendo a utilização da alternância como possibilidade para a formação dos sujeitos do campo na Educação Básica, o Decreto nº. 7.352 de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo, inclui entre um dos princípios que referenciam a Educação do Campo: “a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (IV) (grifo nosso).

Em seu Art. 7º, que trata do desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, quando se refere ao cumprimento do direito à educação escolar, o Decreto indica que os entes federados assegurarão a “oferta de educação básica,

sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância” (II); e no Art. 5º, quando se refere à formação de professores o Decreto estabelece que “poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (§ 2º).

Embasados por essas referências legais, que reconhecem a Pedagogia da Alternância como proposta de formação de professores que atende às especificidades da Educação do Campo, inúmeros programas de formação inicial e continuada de educadores foram sendo implementados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, através da articulação entre órgãos públicos federais, estaduais e municipais, universidades e organizações e movimentos sociais populares do campo, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, do PROJOVEM Campo Saberes da Terra, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO, do Programa Escola da Terra e do Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID/Diversidade.

O **PRONERA** promove a elevação de escolarização dos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino e em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a formação inicial e continuada dos educadores do campo. O **PROJOVEM Campo** se destina à escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o ensino fundamental e pauta em suas ações a formação em nível de Pós-Graduação *latu sensu* dos educadores e educadoras que atuam no Programa. O **PROCAMPO** oferece cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Educação Superior públicas de todo o país, voltados à formação de educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas rurais. O **Programa Escola da Terra** promove a formação continuada de docentes das escolas rurais multisseriadas e quilombolas, através de curso de aperfeiçoamento e especialização *Latu sensu*. O **PIBID/Diversidade** concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a CAPES, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo.

Todos esses programas se inspiram em sua materialidade de origem, na concepção político pedagógica da Educação do Campo, e no processo de sua implementação tem utilizado a Alternância para a formação dos educadores do campo, referenciando-se pela

experiência da Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, lócus onde os nossos estudos sobre Alternância Pedagógica tem se efetivado, foram implementados no âmbito do PROCAMPO, que no entendimento de Molina e Hage (2015, p. 17), se constitui como uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais. Implantado através de uma experiência piloto, em quatro IES (UFMG; UnB; UFBA e UFS), e posteriormente através de editais lançados pelo MEC, em 2008 e 2009, sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência.

Com a aprovação do Decreto 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, o Programa tem se transformado numa política estruturante de formação de educadores, especialmente com o Edital 02/2012 da SECADI/MEC, que aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, disponibilizando um conjunto de 630 docentes e 126 técnicos para o trabalho específico com a formação dos educadores do campo e promovendo a formação de 14.700 professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo formam educadores e educadoras do campo para atuar na docência multidisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (habilitação em quatro áreas de conhecimentos: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias); na gestão das escolas do campo e de processos educativos sociais e comunitários desenvolvidos nos territórios rurais. Segundo Molina (2015), a definição do perfil profissional que articula essas três dimensões justifica-se com a intencionalidade de promover e cultivar um processo formativo que oportunize aos educadores uma formação teórica sólida, com o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento; articulada à compreensão das lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para materializar os propósitos acima explicitados têm utilizado a Alternância Pedagógica enquanto estratégia teórico-metodológica para a formação dos Educadores do campo, referenciados por determinadas particularidades que se diferenciam das práticas formativas convencionais, utilizadas na formação dos educadores, as quais se tornarão a partir de então, objeto de nossa exposição e reflexão.

A Alternância Pedagógica oportuniza o acesso à formação inicial dos educadores do campo, nos cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelas universidades públicas sem que os estudantes precisem abandonar seu trabalho no campo, tanto nas atividades produtivas existentes em sua propriedade quanto nas atividades profissionais que realizam nas comunidades ou escolas rurais, uma vez que inúmeros estudantes já atuam como liderança das associações locais, agentes de saúde, ou mesmo educadores do campo, a partir de sua formação no Ensino Médio, apresentando ou não a formação no magistério, justificado pela carência de profissionais com formação específica adequada para atuar nas escolas localizadas nas comunidades rurais.

A formação dos educadores quando realizada sob a metodologia da Alternância Pedagógica, ao reconhecer e afirmar diferentes tempos, espaços e saberes nos processos formativos, provoca mudanças na **Organização do Ensino**, na **Organização do Trabalho Docente** e na **Organização e Planejamento Curricular** dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com desdobramentos significativos na dinâmica de oferta dos cursos e da produção do conhecimento na universidade.

No que concerne à **Organização do Ensino**, a utilização da Alternância Pedagógica incide na relação tempo/espaço/conhecimento que se institui no interior da universidade, ampliando o território formativo universitário, por meio da interlocução direta com experiências educativas que transcendem os espaços, os horários/tempos e o calendário assumido pelas universidades; aproximando-as dos processos de produção de conhecimento que se materializam nas contradições presentes no trabalho e na vida dos sujeitos/educadores do campo.

Na prática, essas mudanças incidem na estrutura dos cursos, que passa a organizar o ensino por meio da Alternância Pedagógica enquanto unidade temporal de integralização dos cursos, formada por dois momentos específicos: “**Tempo Universidade**” e “**Tempo Comunidade**”, que se inter-relacionam e se complementam para a articulação dos diferentes tempos/espaços e saberes formativos no interior dos cursos, apresentando-se como o diferencial que inova na formação dos educadores, quando comparada à organização do ensino convencional: seriada, disciplinar, semestral, em etapas, que terminam por fragmentar o tempo/espaço/conhecimento nos processos formativos.

O “**Tempo Universidade**” é constituído por ações educativas realizadas em espaços institucionais em que os cursos são ofertados: na Escola, na Universidade. O “**Tempo Comunidade**” é constituído por ações educativas realizadas em espaços onde os educandos

desenvolvem: o Trabalho para a reprodução da vida, no modo de produção cooperado e diversificado envolvendo a terra (agricultura), a água (pesca) e a Floresta (extrativismo); o trabalho educativo na escola e em outros espaços formativos; as práticas de organização e mobilização social; as práticas culturais, religiosas, esportivas, de lazer e de convivência na família e na comunidade.

Ambos - Tempo Universidade e Tempo Comunidade - são espaços de Práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São espaços que provocam alterações na organização do ensino ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, intervenção e militância política na formação dos educadores do campo.

No que tange à **Organização do Trabalho Docente**, a utilização da Alternância Pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo provoca os docentes para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, integrado, articulando os sujeitos sociais que protagonizam a experiência dos cursos no interior da Universidade: docentes, gestores e estudantes com práticas educativas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esta forma coletiva de organizar o trabalho docente visa o desenvolvimento de práticas formativas assentadas nos princípios fundantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que em sua gênese, vincula-se à Pedagogia do Movimento.

A Pedagogia do Movimento, por sua vez, vincula-se às referências pedagógicas da Educação do Campo e se produz “desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo” (CALDART, 2004, p. 21), referenciando sua matriz teórica na história e nas lutas do Movimento de Educação do Campo.

O Movimento da Educação do Campo se forja a partir da organização, da mobilização e das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo pela Reforma Agrária e contra o Agronegócio. A Alternância Pedagógica tem sido assumida pelo movimento como estratégia formativa numa perspectiva contra-hegemônica (Gramsci, 1982), que busca combinar as lutas pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território com os processos formativos dos sujeitos e dos educadores do campo (CALDART, 2004, p. 23).

No contexto das tensões que se evidenciam nas práticas formativas no interior da universidade, e mesmo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o estrato a seguir,

do relatório do I CFAP (2015) explicita com mais detalhamento a maneira como se pretende que as modificações sejam efetivadas nos cursos, a partir da utilização da Alternância Pedagógica:

Devemos construir um espaço coletivo de debate nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, para problematizar as matrizes de construção da prática de alternância nos tempos formativos, tomando como elemento central deste debate a diversidade e a vida material e simbólica de sujeitos do campo. Se um dos princípios da educação do campo é que ela seja construída com os povos do campo, num processo coletivo, então esse princípio deve estar muito claro quando pensamos na alternância pedagógica (Relatório Síntese do I CFAP, 2015).

As reflexões indicam o reconhecimento da organização social e política dos sujeitos do campo, como uma prática contra-hegemônica, expressa nos princípios da Educação do Campo, que se referenciam pela coletividade, pela diversidade e principalmente pela formação humana dos sujeitos do campo, referências essas que precisam ser compreendidas e assumidas pelos docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

As práticas coletivas vivenciadas pelos docentes têm se referenciado fundamentalmente por assumir o trabalho e a pesquisa como princípio educativo no interior dos cursos. O trabalho como princípio educativo tem sua gênese teórica no que chamamos de Pedagogia Socialista com fundamentos ontológicos no materialismo histórico dialético, a qual tem na materialidade da vida o trabalho como essencial na produção das condições reais de existência e de (res)existência do ser social. Marx e Engels (1979) enfatizam que o “trabalho neste contexto é entendido [sic] como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais – ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade”.

Ancorando-se no Trabalho como Princípio Educativo a Alternância Pedagógica, utilizada na formação dos educadores “*promove a articulação da formação dos educadores com o espaço da produção, promovendo a relação entre ‘trabalho intelectual’ e ‘trabalho manual’*” (Docente, I Círculo de Formação, 2015). É na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo que a formação dos educadores do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem pautando a necessidade de uma organização diferenciada da escola do campo, sob os pilares da formação crítica e humana que busca valorizar os saberes e as experiências dos sujeitos que produzem suas condições de existência na terra, no campo, nas águas e nas florestas.

Assumindo como referência a Pesquisa como Princípio Educativo, a Alternância Pedagógica se propõe produzir o sujeito alternante, que produz conhecimentos articulando o viés acadêmico com os saberes da experiência do trabalho e da cultura nos territórios e comunidades rurais. Neste sentido, os sujeitos que protagonizam a Educação do Campo e que se envolvem com as práticas educativas no interior dos cursos destacam que a Alternância Pedagógica proporciona a transgressão da lógica de entender a pesquisa nos processos formativos e sua relação com as comunidades,

As comunidades não são apenas lócus de experimentação, de aplicação da prática, de testagem de experiências, de investigação da realidade, de levantamento de informações e dados para a construção de inventários e diagnósticos diversos. São sujeitos coletivos com dinâmicas, necessidades, interesses, desejos e demandas próprias, que interagem com as universidades e com elas assumem a ação formativa dos educadores (Representante dos Movimentos Sociais, I Círculo de Formação, 2015).

Na prática formativa dos educadores do campo busca-se, portanto, inter-relacionar trabalho intelectual e trabalho manual, o que para Gramsci (2000, p.43) “[...] é o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias, era o conceito de trabalho como atividade teórico-prática”. Esta relação revela a pesquisa e a formação como um princípio educativo que deve ser imanente à práxis dos educadores que tem como *lócus* de atuação os espaços educativos do campo.

Daí a pesquisa ser um contínuo que se efetiva durante todo o processo formativo, reconhecendo que o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade são indissociáveis no processo de formação de docentes e discentes no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. É na cultura vivida que estas referências se entrecruzam com novos saberes, investigando a realidade local, do ponto de vista diagnóstico e experimental, onde os sujeitos vivem e trabalham, combinando reflexões coletivas que oportunizem a compreensão e a intervenção qualificada nessa mesma realidade.

Na **Organização e Planejamento Curricular** os sujeitos participantes dos cursos têm sido provocados para pensar e materializar outras formas de conceber o planejamento e o currículo, visto que são instigados a darem outros sentidos e significados ao processo de formação dos educadores a partir das áreas de conhecimentos e da interdisciplinaridade.

As marcas dessas mudanças têm como âncoras principais a dialogicidade entre os sujeitos e seus saberes, experiências, conhecimentos e cultura. Para que se possa afirmar essa dialogicidade é importante que os cursos construam uma matriz curricular que dê conta da

articulação de saberes de diferentes Tradições: do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e da Cultura, fortalecendo a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no trato com os componentes curriculares, ao afirmar uma perspectiva Relacional entre as várias áreas de conhecimento, entre os conhecimentos científicos/escolares e os saberes do trabalho e da produção cultural dos sujeitos do campo; provocando com tudo isso, mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos científicos.

No aspecto da dialogicidade e da inter-relação dos sujeitos e seus saberes, a teoria Freireana se apresenta com bastante pertinência como uma referência que coloca em evidência a cultura, os conhecimentos e os saberes como princípios fundantes do processo de formação de educadores, visto que precisamos ouvir os sujeitos do campo; aprender com suas experiências; afirmar os seus modos de vida; oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, a Alternância Pedagógica contribui, portanto, para fortalecer Interculturalidade na organização do currículo ao afirmar as identidades e modos de vida próprios dos territórios rurais, a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural que constitui esses mesmos territórios; as diferenças entre eles existentes, e a conflitualidade que demarca a convivialidade entre os povos, populações, grupos e coletivos que nele vivem. Ela estimula os docentes a incorporar no currículo dos cursos os saberes da Terra, os saberes da Floresta, os saberes das Águas e os saberes das Ciências e da Tecnologia, enfrentando a hierarquia e desigualdade entre os mesmos.

Referências

BRASIL, **Ministério da Educação. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 30/05/2016.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 01/2006 Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).** Brasília, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sônia Meire A (Org.). **Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. COUTINHO, Carlos Nelson. Tradução. 4. ed. 1982.

MOLINA, Mônica C; HAGE, Salomão. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, C. Monica. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

Marx, K; Engels, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. Tese- Doutorado em Educação, UnB. Brasília, DF, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RELATÓRIO SÍNTESE. **I Círculo de Formação em Alternância Pedagógica-CFAP**. UFPA/SECADI/MEC, Belém, 2015.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de Formação de Jovens do Campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

UNEFAB/BPN/CEFFAS. **Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil** (CEFFAS), 2009. Disponível: <http://www.unefab.org.br/p/efas3936.html#.V2FWZdlrLIU>. Acesso em 13/06/2016.

SUBJETIVIDADE DOCENTE ANTE A OBJETIVIDADE DAS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA SUBLIMAÇÃO À PSICONEUROSE.

Rosimê da Conceição Meguins
rosimeguins@uol.com.br
UFPA

“Se me perguntares como é a gente daqui, responder-te-ia: Como em toda parte. A espécie humana é de uma desoladora uniformidade; a maioria trabalha durante a maior parte do tempo para ganhar a vida e, se algumas horas lhe ficam, horas tão preciosas, são lhe de tal forma pesadas que busca todos os meios para as ver passar. Triste destino o da humanidade.” (Werther de Goethe).

INTRODUÇÃO.

A condição do homem de ser dotado de razão, de ter consciência, o potencializa a construir história. Sua atividade, enquanto ação desenvolvida para garantia de sua sobrevivência, vai se modificando ao longo dos tempos, transformando a realidade e transformando a si mesmo. As atividades e as relações que os homens estabelecem entre si na busca da satisfação de suas necessidades tanto materiais, como imateriais, têm origem em duas fontes principais: prazer e necessidade.

O trabalho ainda que sob o comando da necessidade para garantia de sobrevivência pode aliar prazer, se agregar-se a ele uma parte dessa energia presente na natureza humana. Efetivamente isso se dá. Canalizamos um elevado potencial de felicidade para alcançarmos prazer naquilo que determinamos utilidade. Isso só se torna possível ante a dificuldade de vivermos apenas da obtenção de prazer. Mecanismo bastante conhecido por todos nós, a que Freud denominou sublimação.

Assim sendo, subjetividade e objetividade são forjadas no e pelo homem. Suas ações transformam a natureza, tanto interna como externa, imprimem em seu ser uma identidade capaz de por ela reconhecer-se e ser reconhecido. Somos ser em si, mas materializamo-nos naquilo que fazemos. Sujeito social e histórico com capacidade para determinar os rumos de sua vida. Entretanto, o que dificulta tal realização quando observamos o percurso que o processo civilizatório tomou?

As diferenças apresentadas no modelo de desenvolvimento atingido por diferentes sociedades em função de suas condições concretas, objetivas e subjetivas, e dos diferentes estágios de desenvolvimento cultural alcançado fornecem-nos a impressão de existência de

uma identidade própria, peculiar a cada uma. Tal impressão é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Verdadeira, pois os traços particulares se arranjam de uma maneira específica, o que permite a impressão de existência de uma identidade particular. Mas, é também falsa uma vez que tais arranjos contêm, via de regra, as mesmas características em cuja essência reside a igualdade. De um modo geral, o que atingimos é um nível de indiferenciação que contraditoriamente passa a ser negado pela propaganda ilusionista, tão completa e competentemente desenvolvida, de existência de liberdade, personalidade e subjetividade jamais vista anteriormente.

O caráter determinista biológico, natural, transplantado para quase todas as esferas da vida, acaba por obscurecer o processo histórico evolutivo que transformou formas primitivas desde sua origem até atingir o estado atual em que se encontram.

A educação, enquanto projeto de construção e reconstrução da realidade, de homem e de mundo, ainda que se efetive na esfera da realização, do desempenho, da ação, não prescinde, por este motivo, de auto-reflexão; ou seja, de voltar-se para si. Esta capacidade de refletir sobre si mesmo, enquanto fim da razão humana parece estar atualmente proscrito de nossa experiência, uma vez que tudo é visto como dado na natureza, o que por certo subtrai o caráter histórico da construção de nosso processo de desenvolvimento.

Identificar como se constitui a subjetividade de docentes de Instituições Federais de Ensino Superior a partir das políticas públicas emanadas que impõem a reconfiguração do trabalho docente e da própria universidade brasileira é nosso objetivo geral.

Com base no olhar lançado à concepção que estes trabalhadores possuem acerca das transformações observadas no trabalho que desenvolvem buscamos analisar os impactos delas decorrentes em sua subjetividade. Para isso aportes de duas bases teóricas serão utilizados: Psicanálise de Freud e Teoria Crítica de Theodor Adorno, Max Horkheimer.

Tomaremos o mecanismo de sublimação como fio condutor para alcançar tal compreensão. Queremos entender sublimação enquanto modo pelo qual impulsos sexuais (que serão mais amplamente definidos a seguir), são influenciados e empregados em atividades culturais possibilitando ao sujeito prestar importante contribuição para a valorização de inúmeros objetos sociais.

Por outro lado, evidenciar o quão tênue este fio se configura, uma vez que na sublimação esse desvio para fins culturais dá a impressão de liberdade de escolha presente no sujeito para deslocar a satisfação em direção a objetos ou alvos não sexuais. Isto por que, caso essa possibilidade não se faça presente, ou seja se o conteúdo sexual for reprimido ou

recalcado, ficando represado e esquecido de forma traumática, o que se desencadeia são as psicose.

Então indagamos: Até que ponto nos é dada tal possibilidade de escolha? E quando a fazemos que garantia podemos ter de que alcançaremos os benefícios sociais e culturais esperados? E se formos frustrados em nossa finalidade? Que consequências poderão advir do fato de renunciarmos à satisfação pessoal em favor de bens coletivos que não se realizam?

É disso que passaremos a tratar...

O TRABALHO E SUAS DIMENSÕES OBJETIVA E SUBJETIVA.

A Psicanálise de Freud constitui-se aparato instrumental importantíssimo neste sentido: evidenciar como, de sua origem até agora, o processo civilizatório instala-se de modo a perpetuar um modelo de dominação que limita, se não reprime, a busca de alternativas que a ele se contraponha. Ressalte-se que a despeito de sua formação acadêmica – Medicina – e pretensão científica de desenvolver uma teoria dos distúrbios mentais terem influenciado sua atitude teórica e prática, Freud ainda assim deixa entrever, por meio de suas hesitações em tomar partido pelo caráter ahistórico dos processos psicológicos, os fundamentos históricos, sociais e políticos nos quais o indivíduo era conformado no interior da sociedade.

Fica-se com impressão de que a civilização é algo imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção. Evidentemente, é natural supor que essas **dificuldades não são inerentes à natureza da própria civilização, mas determinada pelas imperfeições das formas culturais que até agora se desenvolveram.** E, de fato, não é difícil assinalar os seus defeitos. (FREUD, 1924, p.640, grifo nosso).

A que se refere Freud quando menciona que ‘imperfeições deste processo conduziram a defeitos’, o que, segundo o autor, ‘não é difícil de assinalar’? Tendemos a admitir ter sido este caráter histórico do processo civilizatório efetivado pelo desenvolvimento do Princípio de Realidade, a partir da repressão dos impulsos primários antes regidos pelo Princípio de Prazer, que colocou a dominação como característica do processo civilizatório. A realidade, que é constituída com base nas esferas tanto objetiva quanto subjetiva, não é natural, muito menos imutável. Freud chama atenção para consequências de ações humanas que, por terem sido adotadas, podem também vir a ser transformadas.

A potencialidade presente no ser humano de transformar tanto sua condição interna quanto externa é o que permite vislumbrar outras possibilidades. A própria concepção freudiana de sublimação auxilia na compreensão desta ligação entre os planos objetivo e

subjetivo. Para isso torna-se necessário uma incursão no conceito de sexualidade. Em *Um Estudo Autobiográfico*, Freud (1924) aponta a natureza dúplice que a ideia de sexualidade alcança em sua obra, indicando que ela

[...]não se liga estritamente aos órgãos genitais, sendo considerada como uma função corpórea mais abrangente, tendo o prazer como sua meta, só secundariamente vindo a servir às finalidades de reprodução, e ainda inclui aquelas pulsões meramente afetuosas e amistosas, às quais o uso comum aplica a palavra extremamente ambígua de ‘amor’. (p. 66-7)

Outra justificativa apresentada por Freud para ampliar a natureza do conceito de sexualidade esta no aspecto, que atribui ter-lhe sido revelado pela pesquisa psicanalítica, “de que todos os impulsos afetuosos foram originalmente de natureza sexual, mas se tornaram inibidos em sua finalidade ou **sublimados** .” (p.76, grifo nosso)

Se conseguimos ser claros quanto à amplitude que o termo sexualidade assume na concepção freudiana já podemos evitar, de acordo com Freud, uma série de reducionismos que geralmente são associados a essa noção. Passemos então ao processo de sublimação que anunciamos acima.

Para Freud, todos os impulsos afetuosos possuem uma origem comum, a pulsão sexual que é dirigida a um objeto e pode ser atraída para outros alvos não sexuais. Ou seja, “esta condição permite que instintos sexuais possam ser assim influenciados e desviados, permitindo-lhes ser empregados para atividades culturais de toda espécie, para as quais se prestam as mais importantes contribuições.” (idem, p. 67)

As expressões “influenciado” e “desviado” associados à noção de sublimação sugerem a existência de uma energia suscetível de ser deslocada. Laplanche e Pontalis (2001) argumentam que à sublimação associam-se

“atividades humanas que não apresentam qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontram seu elemento propulsor na pulsão sexual que uma vez sublinhada é derivada para um novo objetivo não-sexual e em que visa objetos socialmente valorizados.” (p. 495)

Atividades artísticas e intelectuais enquadram-se nesta definição. Pode-se daí depreender que o trabalho intelectual, como aquele realizado por docentes, também pode ser nela incluído. Não é raro ouvir falar de existência de prazer na realização de atividades laborais. Na docência, esse prazer geralmente está relacionado à satisfação de promover mudanças em si e em outro ser, o aluno.

[...] é uma relação de dupla transformação entre homem (no sentido de ser humano que cuida) e objeto (no sentido de externo ao homem, o outro que

recebe o cuidado). Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro parte de si e vê neste o seu trabalho realizado.” (CODO VASQUES-MENEZES, 2000,p, 12)

Esta relação vincula-se aos aspectos subjetivos relacionados ao trabalho. Entretanto este se efetiva em condições concretas que constituem a dimensão objetiva onde ele se realiza e que, de forma direta, também o influencia. Condições que precisam ser analisadas, uma vez que estas interferem não apenas em seu modo de efetivação, mas promovem de algum modo, o grau de satisfação ou insatisfação que são alcançados.

Aqui torna-se necessário esclarecer o papel que o Princípio de Realidade e por conseguinte o Ego, assumem para a ocorrência da sublimação. Laplanche e Pontalis (Op. cit, 496) ressaltam que Freud considera serem eles os responsáveis pelo deslocamento da energia sexual que se transforma em libido dessexualizada pela sublimação, fazendo com que o Ego, por via desse mecanismo, entre em harmonia com Eros, cuja intenção principal é unir e ligar.

Deste modo, é de se supor que ao deslocarmos energia para fins socialmente valorizados, como pode ser considerado o trabalho educativo desenvolvido por professores, a satisfação seja alcançada ao promovermos transformação no outro. Caso isso não venha a ocorrer um nível de frustração pode ser experimentado e a extensão desse sentimento tende a ultrapassar os limites da ação objetiva, indo inclusive atingir o plano subjetivo.

FIM E MEIOS DO TRABALHO EDUCATIVO

O trabalho se materializa no seu resultado, ou seja naquilo que transformamos por meio de nossa ação direta ou indireta. Evidentemente, há especificações e inúmeras diferenças nas distintas formas que o trabalho assume. No caso específico do trabalho docente, para além do que produzimos de mudança no outro ser, há uma relação humana que se estabelece e se configura particular. Professor e aluno convivem por um determinado tempo e em um determinado espaço, o que faz toda a diferença neste caso. O conhecimento que é elaborado e trazido para o contexto educacional não encerra em si o ato educativo.

Acredita-se que a formação educacional ultrapasse o simples domínio e apropriação particular dos conteúdos por um indivíduo. Embora, seja essa apropriação indispensável, podemos considerá-la apenas o que de imediato ocorre para que o sujeito integre no plano individual e na estrutura de sua personalidade condições para integrar-se aos processos sociais que os modelos de sociedade existentes desenvolvem visando contribuir para que uma nova

condição sempre se sobreponha. Como se acreditássemos na possibilidade de ser sempre melhor do que estamos e do somos.

Em função desse caráter mediador limitar a constação do resultado final do trabalho pedagógico, geralmente o docente carrega em si o peso de ser visto como modelo e responde a essa exigência com cobranças que são dirigidas tanto a si como àqueles que educa. Isto impõe lidar inúmeros aspectos relacionados ao trabalho: salário, relações hierárquicas, tempo, ritmo, planejamento e organização de tarefas,

Atualmente, em função de mudanças ocorridas na educação superior novas exigências vêm sendo feitas aos docentes que atuam neste nível. A criação de cursos de pós-graduação, aumentou a demanda na esfera do ensino e impôs maior envolvimento na pesquisa. A necessidade de produzir, publicar, orientar, avaliar promoveu uma sobrecarga que compromete o trabalho e afeta o educador.

Capaz de avaliar o que faz e como faz, com base nas expectativas que possui, não raro experimenta frustração ao constatar que não consegue realizar de forma satisfatória todas as tarefas que lhe são impostas e muitas vezes se sente obrigado a cumprir com atividades meio em detrimento daquelas que se configuram em finalidade de sua ação.

Para manter tal dissociação entre o que buscam e o que conseguem alcançar são submetidos à avaliação de desempenho com base em critérios quantitativos, o que inverte a lógica inerente à formação humana. Tal imposição é engendrada por intermédio de diversos mecanismos. Avaliação condiciona à permanência em programas de pós-graduação, uma vez que pode comprometer o ranqueamento do programa e até o descredenciamento do mesmo. Em situações extremas pode servir como critério para progressão na carreira.

Pode ser que alguns considerem o termo imposição um exagero. Entretanto, sabemos que docentes, que não se vincularam aos programas de pós graduação, por decisão própria, são considerados como improdutivos e, até mesmo como, incapazes.

Diante do conflito, distintas são as saídas. A última acima citada é de não aderir aos apelos para acomodar-se à nova ordem, o que não representa estar livre das pressões. Haja visto os julgamentos realizados.

Outra possibilidade é valorizar os meios em detrimento dos fins do trabalho docente. Diante da frustração em se conduzir pela sublimação, por não ser mais possível vislumbrar uma formação humana dentro dos padrões anteriormente concebidos pode ocorrer o desenvolvimento de um processo que resulta do narcisismo denominado por Freud de Ideal de Ego, em sua obra Sobre o narcisismo: uma introdução(1992, 26-7). Laplanche o define como:

“Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais , com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se (Op.Cit. p. 222)

O autor enfatiza a presença de dois aspectos, o ideal e a interdição, o que levou D. Lagache a sugerir uma relação estrutural entre superego e ideal de ego na qual: “...o superego corresponde à autoridade e o ideal do ego à forma como o sujeito deve comportar-se para corresponder à expectativa da autoridade” (apud LAPLANCHE, idem, 223-4). De modo o superego assume a função da interdição e, através do Ideal do Ego, avalia o Ego em suas aspirações.

Aqui cabe mencionar que o controle da atividade docente incluindo sua avaliação é feita a partir de fora, por agências de fomento. No caso do Brasil, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, invertendo-se pela nova ordem, autonomia por heteronomia.

Submeter-se às exigências de modo a atender às expectativas da autoridade igualmente não assegura posição confortável. Isto se dá em função de que, cada vez mais aumenta o nível de exigências, que se estruturam com base na competição e no individualismo. Decorre daí, um narcisismo exacerbado que ao elevar as exigências do ego promove ao mesmo tempo um fator mais poderoso de repressão e um processo que pode desencadear psiconeuroses, particularmente a narcísica. Uma vez que tais instâncias concorrem para o desenvolvimento de um modelo para a melancolia.

Na medida em que o investimento objetal permanece o mesmo, na melancolia podemos inferir que a idéia de hemorragia interna, metáfora colocada por Freud no Manuscrito G, ocorre pelo permanente escoamento da libido erótica para o objeto erigido dentro do Eu, e que a anestesia, também proposta como característica da melancolia, se dê pelos mesmos motivos, ou seja, por esgotamento dos investimentos eróticos que este objeto suscita. Assim, a realidade perderia seu valor de captura das moções pulsionais. (www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212058_06_cap_04.pdf p.56. Acesso em 15/12/13)

Ainda que os limites entre sublimação e psicose narcísica pareçam tênues, em função de ambas extraírem suas forças da sexualidade, esta última atua de forma repressiva em relação a estes impulsos, gerando no indivíduo um aparente incapacidade para rememorar o fato desencadeador, dissociado que fica na confusão mental em que aparece e da expressão

que os sintomas encontram para evidenciar sua presença no interior da psique. Ocorre um represamento do afeto, que o transforma em produto da mesma quantidade de energia que poderia ter sido empregada de outra forma. Na sublimação, pelo contrário, o que é dessexualizado é objeto e não a pulsão

Na realidade é o próprio Freud que, em *O Mal-Esta na Civilização* (1930) questiona-se a si próprio se é possível desconsiderar até que ponto a civilização é construída sobre a renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente não-satisfação, quer seja pela opressão, ou por outro meio qualquer dos instintos poderosos.

[...] Essa ‘frustração cultural’ domina o largo âmbito dos vínculos sociais entre os homens; já sabemos eu é a causa da hostilidade que todas as culturas tem de combater. Ela também colocará sérias exigências ao nosso trabalho científico; aí teremos muito que esclarecer. Não é fácil compreender como se torna possível privar um instinto de satisfação. É algo que tem seus perigos, senão for compensado economicamente, podem-se esperar graves distúrbios.” (2011, p. 60)

O momento está a exigir de nós, um esforço no sentido de entender a forma pela qual a cultura se apropria de nossa satisfação instintual para por em circulação produtos culturais que aparecem como seus substitutos, no interior de nossas relações sociais.

Freud descreve o mecanismo que torna possível tal privação mediante a oferta de possibilidades que são colocadas à nossa disposição como substitutos. Assim ao mesmo tempo em que restringe, reprime e impõe sacrifícios desmedidos aos indivíduos, no que tange à sexualidade, a civilização obedecendo às leis de necessidade econômica, o faz para retirar desta pulsão, a grande quantidade de energia psíquica de que se nutre para manter a comunidade, unindo seus membros entre si também de maneira libidinal, usando para isso todos os meios de que dispõe. Assim

A realidade mostra que a civilização não se contenta com as uniões que até o momento lhe foram permitidas, que quer unir também libidinalmente os membros da comunidade, que se vale de todos os meios favorece qualquer caminho para estabelecer fortes identificações entre eles, e mobiliza em grau máximo libido inibida na meta, para fortalecer os vínculos comunitários através de relações de amizade. Para realizar esses propósitos é inevitável a limitação da vida sexual. (FREUD, idem, 72-3)

Recorrendo a mecanismo semelhante a civilização também exerce controle sobre os impulsos agressivos presentes ao lado dos Eros no homem. Para estabelecer limites a estes instintos agressivos e assim mantê-los sob controle lança mão de métodos destinados a incitar

pessoas à identificação e a relacionamentos libidinais inibidos em sua finalidade. O que leva Freud a ponderar que a sublimação dos instintos

É um traço bastante saliente da evolução cultural, ela torna possível, que atividades psíquicas mais elevadas, científicas, artísticas ou ideológicas, tenham um papel tão significativo na vida civilizada. Cedendo à primeira impressão, seríamos tentados a dizer que a sublimação é o destino imposto ao instinto pela civilização. (idem, p.60)

Adorno (1993) é incisivo ao denunciar a utilização que a Indústria Cultural faz do processo de sublimação, transformando-o em neurose narcísica:

“ Para o intelectual, a solidão inviolável é a única forma em que ele ainda é capaz de dar provas de solidariedade. Toda colaboração, todo humanitarismo por trato e envolvimento é mera máscara para aceitação tácita do que é desumano. É com o sofrimento dos homens que se deve ser solidário, o menor passo no sentido de divertí-los é um passo para enrigecer o sofrimento” (p. 20)

BREVES CONSIDERAÇÕES

A exigência de adaptação sem resistência a condições tão adversas, tende a negar os conflitos existentes entre o que se objetiva com o trabalho e o que efetivamente ele produz. Absorvido como mal geral, o processo em curso busca promover uma identificação imediata do indivíduo com o modelo de instância social que há muito tempo já se apoderou dos seus modos de comportamento.

Em lugar de promover catarse apresenta seu substituto, representado pelo ganho de prazer em que a maioria, se identificando por suas fraquezas, confere ao particular como exemplar da maioria, a noção de pertencimento ao coletivo por meio daquele efeito, ao mesmo tempo transfere para si o poder e a grandeza do coletivo. Identificação essa recebida desde o exterior e, por assim dizer, processada fora da dinâmica do próprio indivíduo, o que acaba por abolir a consciência genuína da emoção, o próprio impulso que nele deveria estar presente.

Ao negar as possibilidades de satisfação e prazer e, ao mesmo tempo fazendo aumentar situações onde experimenta desamparo, desproteção para com isso forjar a necessidade de identificação com a totalidade social, a Indústria Cultural cria as condições favoráveis para promover falsas identificações, que só deste modo poderão vir a ser realizadas.

Ainda que os docentes, enquanto membros da instituição social sejam, ao mesmo tempo, sujeitos e assujeitados, situação que favorece a reprodução da dominação, são essas mesmas condições objetivas que podem permitir que ações de resistência à dominação, venham a ser desencadeadas. Haja vista que, na condição de docentes submetidos às

Por uma educação que rompa com modelo levado a efeito, no qual se realiza a censura subjetiva por meio de elaborções objetivas que visam dar ao sujeito a impressão de bem sucedido, enquanto que os que nela se envolvem permanecem indivíduos desamparados de sua própria expressão, enredados que estão na busca de pertencimento a uma cultura que já não mais existe, ele mesmo transformado em objeto pulsional das perversões engendradas pela Indústria Cultural com sua promessa rompida de promover satisfação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212058_06_cap_04.pdf p.56. Acesso em 15/12/13.

GT 12 – CURRÍCULO

CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lidiana da Cruz Pereira Barroso
libarroso33@gmail.com
UFPE

Carmen Tereza Velanga
carmenvelanga@gmail.com
UFPE

RESUMO: A reflexão sobre a presença da diversidade cultural na educação básica e na formação de professores é fundamental para a transformação das práticas curriculares nas escolares. Assim sendo, o objetivo geral desse estudo *foi analisar de que forma a diversidade cultural está presente no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais as implicações para a prática pedagógica dos docentes, a partir de sua formação inicial*. A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo descritiva, foi aplicada em duas escolas públicas municipais no município de Porto Velho, no primeiro semestre de 2015. A metodologia abrangeram entrevistas semiestruturadas com dez professores, e observações das práticas dos docentes. Conclui-se que os currículos das escolas pesquisadas, e as práticas pedagógicas dos professores, necessitam fortalecer ações que favoreça a diversidade cultural. Entende-se que a formação docente é o ponto crucial para as transformações das práticas pedagógicas, porém, o professor consciente do multiculturalismo no entorno social da escola, busca meios de repensar sua prática a fim de potencializar o desenvolvimento dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Diversidade Cultural. E Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

De acordo com a configuração dos objetivos do Ensino Básico, tal como a função dos currículos que versa sobre a Diversidade Cultural como instrumento da valorização do ser consciente das práticas sociais, determinamos o objetivo geral da pesquisa: *Analisar de que forma a Diversidade Cultural está presente no currículo da escola Básica Fundamental Anos Iniciais e quais as implicações para a prática pedagógica*.

A metodologia aplicada para a execução da pesquisa, serviu para delinear os caminhos percorridos, para alcançarmos os resultados da problemática investigada. Esta pesquisa é do tipo descritiva, com abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos, análise documentais e de campo. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2015, teve como participantes dez professores que atuam em escolas públicas municipais Ensino Fundamental em Porto Velho (RO).

A primeira seção com o título, *Currículo e diversidade cultural: um diálogo entre autores*, aborda-se literaturas pertinente ao campo do Currículo e da diversidade cultural, autores: Apple (2000), Sacristán (1995), Moreira e Candau (2013). A segunda seção,

apresenta-se a *Fundamentação legal do currículo e o lugar da diversidade cultural*, nos documentos: LDB (9394/96); PCN (1997); DCN/EB (2010); DCN/CP (Nº 3/2006); Lei nº 10639/2003; e autores: Arroyo (2012); Libâneo (2007); Veiga (2013). A terceira seção, análises e interpretação dos dados conforme Bardin (1997). Finalizamos com a conclusão.

1 CURRÍCULO E DIVERSIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE AUTORES

O currículo abarca uma variedade de conhecimentos, este pode ser silenciado e organizado com base em princípios e valores de algum lugar, que representam determinadas visões padronizadas, e da forma como as pessoas devem agir diante do valor, ética e moral na sociedade. Apple (2000) afirma, que a educação está profundamente implicada na política cultural.

Enfatiza que o currículo:

Não é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE 2000, p.53).

O conceito de currículo tem seguimentos que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e orientar a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias e políticas para mudar as realidades.

Sacristán (1995), enfatiza o currículo também a soma de todos os tipos de aprendizagens que os alunos adquire como consequência de estarem sendo escolarizados. São as ações pedagógicas explícita no currículo realizadas pelos professores. Também são consideradas as ações do currículo oculto, que o professor desempenha.

Aponta o currículo como:

Frutos de experiências planejadas para dar cumprimento à lista de materiais e temas ou objetivos, mas outras não. Em todo caso, o que se planeja e se prevê ocorre de forma nem sempre coincidente com a prevista. [...]. O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula (SACRISTÁN 1995, p. 85).

Concordamos que o currículo não é estático, está sempre em processo de mudança, pelo fato das experiências sociais estarem na escola, assim o currículo precisa estar inquirido a mudar conforme as demandas da sociedade. Na atualidade um dos temas mais debatidos em torno do currículo é a temática da diversidade cultural, envolve questões étnico-raciais, gênero, sexo, inclusão. Nesse processo marcado pela interação continua entre o ser humanos e

o meio, no contexto das relações sociais, é construído os conhecimentos, valores, representações e identidades (CANEN 2001; MOREIRA e CANDAU 2013). O currículo tem a função de considerar no ensino a diversidade cultural (cultura afrodescendente, indígena, comunidades tradicionais, cultura popular, etc.), para que sejam respeitadas as identidades construídas historicamente.

Em relação ao conceito de cultura, buscamos em Forquin (1993, p. 12), enfatiza a cultura “como herança coletiva, patrimônio e espiritual, pode deixar-se encerrar completamente dentro das fronteiras das nações ou dos limites das comunidades particulares. [...]. O autor adverte a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite, ou do que deveria transmitir sempre, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos. Assim, o currículo deve ter bases epistemológicas que concerne à cultura, visto que os próprios alunos trazem para escola suas raízes culturais, que implica nos comportamentos, religião e linguagem.

Abordaremos o conceito de multiculturalismo na visão de McLaren (1997) aponta quatro tendências referente ao multiculturalismo: O *multiculturalismo conservador* é composto pelas visões coloniais, em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros. Tal postura retrata a África como um continente selvagem e bárbaro, ocupada pelas inferiores criaturas, privadas das graças salvadoras das civilização ocidental. Aponta o multiculturalismo conservador também localizada “as teorias evolucionistas que apoiaram a políticas de destino manifesto dos Estados Unidos, [...], doutrinas da supremacia branca que biologizaram as populações africanas como criaturas, ao compará-las com os estágios primordiais do desenvolvimento humano (MCLAREN 1997, p. 111).

Dessa forma o multiculturalismo conservador, reconhece a cultura como padronizadora das sociedades, menosprezam a cultura não vista como uma cultura padrão. O *multiculturalismo liberal de esquerda*, McLaren (1997) enfatiza a diferença cultural, da ênfase a igualdade das raças, mas esconde aquelas diferenças culturais importantes entre as quais, são responsável pelos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Para o autor essa perspectiva advoga que as principais correntes do multiculturalismo escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. O *multiculturalismo crítico*, afirma o compromisso político de transformação da sociedade, ao contrário das outras posição de multiculturalismo que não considera elemento importante as tradições histórica cultural dos sujeitos. O multiculturalismo crítico, visa a

transformação das relações sociais, culturais nas quais os significados surgem. Essa tendência segundo McLaren, (1997, p. 123), vê a cultura como elemento não-conflitivas, harmoniosa e consensual, [...], é compreendida como tensa, não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. Sustenta a ideia que a diversidade deve ser assegurada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social.

Diante das posições do multiculturalismo apresentadas, Moreira e Candau (2013), propõe uma outra posição de multiculturalismo, que é aberto e interativo, a *interculturalidade* por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusiva, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Compreende-se a cultura tem suas raízes, mas essas são históricas e dinâmicas. Essa postura não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. O multiculturalismo na perspectiva crítica contempla a diversidade cultural considerando a construção histórica, a luta de classes, e a consciência crítica sobre as diferenças culturais.

2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO CURRÍCULO E O LUGAR DA DIVERSIDADE CULTURAL

O documento que trata da estruturação da *Educação Básica é legalizado pelo Decreto nº 5.154/2004, e fundamento no Parecer* ³⁸⁵*CNE/CEB nº 7/2010*. As DCN/EB, vem complementar conforme a sistematização proposto pela Constituição Federal (1988), bem como contido na LDB(994/96), esse documento legaliza a escola diante da sua função e objetivos. A escola é uma instituição formal e deve seguir a base legal. A escola por ser um espaço social de formação, deverá adequar seus projetos curriculares de acordo as necessidades locais.

A organização curricular dos estabelecimentos de ensino público e privado o CNE/CEB (4/2010), apresenta no Artigo 13:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. [...], § 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento [...] (BRASIL 2010, p. 4-5).

³⁸⁵ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

A DCN/EB (2010), possui base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino em instituições escolares públicas e privada. Bem como, a parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura local e regional, da economia e da clientela. Cabe ao Distrito, Estados e Municípios construir seus projetos curriculares a partir de suas realidades regionais e locais, tendo como base os referenciais Nacionais.

A inclusão do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de escolas públicas ou particulares da educação Básica, é legalizada pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ao ressaltar a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira, como expressa Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade.

A inclusão da cultura nos currículos escolares ocorre desde a implantação pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, os ³⁸⁶Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). Os temas regionais (culturais), são definidos como transversais, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Essas práticas não podem ser naturalizadas e contínuas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam temas transversais, dentre eles, a diversidade cultural.

Para alcançar esses objetivos a escola precisa construir o Projeto Político Pedagógico coletivamente, incluindo a comunidade interna e externa da escola. O PPP é Regido pela LDB (9394/96). Planejar e construir o PPP, é gerar o compromisso para a construção de uma educação de qualidade e participativa, permite a interação entre escola e comunidade, pois ambos são indissociáveis. É trilhar um caminho com foco na aprendizagem dos discentes, permite a participação, opiniões e responder os questionamentos da comunidade.

Nesta perspectiva Veiga (2013, p. 13), afirma que o PPP:

Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

³⁸⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em> março de 2016.

A escola ao construir o PPP coletivamente, implica na democratização do ensino, e da organização dos espaços e serviços na escola, busca novas concepções sempre participativas. A proposta pedagógica, é o ápice da educação, é a ponte que liga escola e sociedade, propondo meios para desconstruir paradigmas e concepções pré-formadas, tentando restaurar princípios e construindo novos conhecimentos. O PPP não visa simplesmente a uma reorganização formal da escola, mas deve ter como um dos objetivos a qualidade real da escola.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

A seguir apresentação e análises dos dados coletados através de entrevistas e observações com os professores pesquisados, em duas escolas da rede pública municipal. Inicialmente apresentamos os participantes da pesquisa e o percurso formativo dos professores. Em seguida discussão dos resultados obtidos por meio da análise de documentos, tendo como fonte documental as DCN/EB (2010), o PPP das escolas pesquisadas (2007; 2011). Finalizamos com a apresentação e discussão dos dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com professores que atuam no ensino básico.

3.1 Participantes da pesquisa: percurso formativo dos professores

Os participantes da pesquisa foram (10) professores, sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Nove professores são formados em pedagogia e uma em Letras Português em Universidades pública e privada, e atuam no ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas situadas na Zona Leste de Porto Velho. Os professores serão identificados pela letra (PA) da escola (A), e letra (PB), da escola (B).

Os professores tem formação em nível superior, esse fato é decorrente da últimas década, pois o Brasil historicamente muitos professores atuavam sem ter formação suficiente para ensinar. A docência como profissão não era reconhecida, o professor exercia sua função, sem mesmo ser um profissional capacitado na área de atuação. Afirma Vicentini e Lugli (2009), que “durante o séc. XVIII, registram-se denúncias da má qualidade dos professores selecionados, sendo que conhecia pouco aquilo que deveria ensinar”.

Libâneo (2007), expressa, a “formação de professores está ligada aos avanços tecnológicos, as novas concepções de trabalho, da produção e da cultura que move os comportamentos humanos”. Essas transformações interfere nas várias áreas da vida social,

provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, de modo a afetar a escola e o exercício da profissão docente.

As observações apontam, professores com dificuldades para lidar com os conflitos interpessoais ou de aprendizagem. Contribuindo para práticas de preconceitos, baixa estima, baixa aprendizagem, e não aceitação do “outro”. A escola e professores tem o objetivo à formação social dos sujeitos e prepará-los para a cidadania.

Imbernón (2011, p. 14-15), aponta que:

A profissão docente exerce a função de: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade, a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo.

Nos últimos vinte anos, a educação brasileira passa por adequações, os governos tem criado políticas públicas que fundamenta a educação Básica no contexto dos direitos humanos. Essas mudanças tem refletido na nova visão da formação docente.

Perguntou aos professores quais às contribuições referentes à diversidade cultural no currículo do curso da formação inicial ofereceu, e as considerações sobre a relação entre a sua formação e a sua prática pedagógica no tratamento da diversidade cultural na comunidade escolar. Responderam da seguinte forma:

P1A “A formação contemplou de certa forma.

P3A “Sim em algumas disciplinas. E em cursos de formação continuada”. “A formação inicial foi boa, mas precisamos atualizar”.

P1B “Pouco contribuiu”. “Muitas dificuldades na prática pedagógica”.

P2B “Minha formação não deu bases suficientes para tratar dessas questões da diversidade. O professor acaba aprendendo na prática”.

P3B “A formação deu bases, porém preciso estar estudando sempre. Dependendo do público precisa aprofundar na realidades deles”.

As concepções dos professores da escola (A) e escola (B), reflete a necessidade de um aprofundamento referente aos temas da diversidade cultural. Os relatos dos professores, são de que a formação inicial foi incipiente à temática da diversidade cultural no contexto escolar. Atualmente, os currículos de formação de professores passa por adequações, devido a obrigatoriedade das leis, porém, de forma muito tímida. A este respeito, buscamos nas DCN de Pedagogia, que formam os professores da educação Básica Fundamental, nos termos do

Parecer CNE/CP nº 5 /2005. O Art. 2º, no inciso 1º, propõe a relevância da diversidade cultural na formação do pedagogo:

Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Esse documento, articula no Artigo 3º, para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (PARECER CNE/CP Nº: 3/2006, p. 6). A formação do pedagogo, resume em respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. O Artigo 6º: propõe estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (PARECER CNE/CP Nº: 3/2006, p. 7-8). Neste contexto, faz-se necessária uma busca epistemológica que sustente a investigação no viés da cultura inserida, nas práticas curriculares, na perspectiva de consolidar práticas pedagógicas que engloba o multiculturalismo numa visão crítica de educação. No entanto, alguma mudança vem ocorrendo. A disputa das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende cada vez mais a aumentar nos últimos anos no Brasil.

3.2 Concepções docente e a diversidade cultural na prática pedagógica

A seguir apresentação e análise das entrevistas e observações realizadas com (10) professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Inicial de duas escolas Municipais, situada na Zona Leste do Município de Porto Velho Estado de Rondônia. A escolha pela técnica de entrevista foi decorrente por ser um instrumento que auxilia o pesquisador a indagar o entrevistado aprofundando a temática abordada pela pesquisa, esse fato é importante para não fugir dos objetivos iniciais da pesquisa. Abordamos, as categorias temáticas criadas para as análises e interpretação dos dados conforme Bardin (1997).

Categoria 1: Concepção dos professores sobre à Diversidade Cultural

A primeira categoria de análise criada a partir dos dados da pesquisa está relacionada à concepção dos professores sobre o conceito da diversidade cultural. Sabemos que a cultura é um elemento preponderante no ensino, pois a escola não está isoladas dos fatores sociais, estão muito presente na escola e interfere no cotidiano da mesma. A esta aquisição buscamos em Caudau (2013, p. 13), argumentos que fundamentam estas questões:

Parto da afirmação que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que si situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s).

A afirmação da autora, nos permite refletir, como os professores na atualidade atende essa temática em suas práticas pedagógicas, bem como o currículo das escolas diante da demanda que envolve as questões de ética, estética, saberes, culturas, gêneros, raça e inclusão social, são atentas a estas questões.

Verificou-se que os professores entendem a diversidade cultural como "comportamentos" que os alunos manifestam. Perguntou-se aos docentes se os mesmos deparam com a diversidade cultural na escola, e como percebem isso nos alunos. As respostas foram as seguintes.

P1A “A maioria são daqui, não tem muito imigrante, cultura homogenia, na questão da religião sim. A criança não manifesta muito a cultura, linguagem homogenia”.

P2A “Sim, no cotidiano, nas atividades diárias, no comportamento, discussões”.

P3A “Percebo através da estrutura familiar, violência, falta acompanhamento, ausência dos pais, ausência de cuidados. Muitos frequentam a igreja evangélica. Outros apresentam linguagens vulgar que aprendem na rua”.

PIB “O que a gente mais percebe é o comportamento dos alunos, as crianças não são assistidas pelas famílias. Na escola as crianças não tem limites. Culturalmente é homogenia”.

As concepções dos docentes identificam a cultura local por meio da manifestações religiosas, danças, músicas, tal como os comportamentos percebidos nos alunos. Devido aos constantes conflitos e distanciamentos das famílias, os professores muitas vezes transferem aos alunos a culpa de não aprenderem os conteúdos. Tudo isso, faz o professor ter dificuldades no seu trabalho pedagógico, porém, os docentes não atribuem que o currículo implica na aprendizagem do aluno.

A questão a seguir, perguntou se os professores percebem a presença da cultura local na escola tais como: populações tradicionais (ribeirinhos, atingidos pelas barragens das usinas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes), emigrantes (bolivianos, haitianos) e migrantes (sulistas, nordestinos), relataram da seguinte forma:

P2A “Tive um aluno boliviano, tenho alunos afrodescendente”.

P4A “Não percebo a diversidade cultural entre os alunos. Observo muito indisciplina que eles trazem de casa. Observo a pornografia entre eles, palavrões. Percebo que a sensualidade está invadindo a vida das crianças.

P5A “Observo que temos muitos alunos afrodescendentes, ribeirinhos, pessoas vindas de famílias indígena”.

P1B “Alunos filhos de sitiantes. Quando trato da cultura indígenas, há crianças que identifica que há indígena na família. O que está muito acentuado na sala é a homossexualidade”.

P2B “As crianças falam muito palavrão, isso é devido a educação que eles não tem em casa. São de famílias de baixa renda, ficam muito tempo na rua. Mãe e pai presidiária”.

P3B “Não percebo diversidade, são pessoas do Norte”.

Os relatos dos professores, identificam a cultura afrodescendente, indígena, assim atribuem a indisciplina como cultura dos alunos. O fato de não haver na sala um quantitativo expressivo de pessoas afrodescendentes, ou indígena, ribeirinhos, os docente não aborda temas dessas culturas.

Silva e Moreira (1995, p. 81), propõe que o” currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados”. Para negociar o que ensinar, contemplar a diversidade cultural, os professores antes precisam reconhecer toda essa variação existente no espaço da escola, bem como, atender o que as Leis orientam. A inclusão da cultura afrodescendente e indígena, pela Lei 10.639/2003, no currículo é irrevogável, pois sabemos, que nossas raízes culturais, tem formação nessas culturas.

Categoria 2: O Projeto Político Pedagógico das escolas e a Diversidade Cultural

A categoria 2, destacou o PPP e a relação com a diversidade cultural nas escolas pesquisadas. O que chama a atenção, é que os professores pesquisados relatam não conhecerem o PPP da escola em que atuam. As respostas foram a seguinte:

P1A “Não tenho muito acesso, esse ano teve a questão etno. Produção de poesia. Não enfatizam muito. Acho que aqui não há muita discriminação”.

P2A “Nunca vi esse PPP, o plano de curso contempla atividades com as diferenças, os conteúdos interdisciplinar”.

P2B “O currículo não atende as necessidades da comunidade. Temos o projeto da família, ação social, festa junina, projeto meio ambiente. Pascoa. Projeto bullying”.

P3B “A escola tem a ementa e tenta adaptar a diversidade cultural no currículo. Antes o público da escola era de baixa renda, agora já observamos crianças com melhores condições financeiras. Muitas crianças recebem bolsa família.

Os relatos dos professores pouco conhecem o PPP. As discussões sobre o PPP no contexto da diversidade cultural, no caso das escolas pesquisadas, faz-se necessário refletir sobre o papel a ser desempenhado pelo docente, e direitos discentes, mudanças nos projetos curriculares, ações dos gestores e também a formação de professores.

De acordo com Veiga (2013, p. 51), o projeto político pedagógico coerente para o bom funcionamento da escola precisa, “caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político próprio, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva”.

Nestes termos, a autora informa:

Rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas; definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas [...]; envolvimento e vontade política da comunidade escolar a utopia pedagógica que rompe com o individualismo, [...]; análise e avaliação diagnóstica para criar soluções as situações problema da escola, [...]; planejamento participativo que aprofunde compromissos, estabelecer metas claras, e exequível e crie consciência coletiva [...], clarificação constantes das bases teóricas do processo com revisão e dinamização continua das práticas pedagógicas a luz dos fundamentos e das diretrizes do currículo, [...] (VEIGA 2013, p. 51-52),

No entanto, tudo isso que Veiga (2013) aponta, das implicações do PPP, para o bom desempenho do ensino escolar, não acontece na realidade das escolas pesquisadas, cada docente exerce sua função desconectadas dos demais, ensina o que acha melhor ensinar, os únicos prejudicados por isso, são principalmente os alunos, ampliando para o contexto geral da escola.

O PPP das duas escolas pesquisadas, pouco contemplam projetos de intervenção pedagógica, com o foco nos problemas percebidos pelos docentes. Assim sendo, a cultura local fica excluída dos projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, abordam a cultura somente a partir das datas comemorativas, de âmbito nacional. A falta do fomento da cultura dos sujeitos no âmbito escolar, da forma como enxergamos o “outro”, a partir do olhar da cultura do dominante, implica na discriminação dos sujeitos.

Categoria 3: Diversidade cultural e os desafios da prática pedagógica

Perguntou aos professores seu planejamento contempla a diversidade cultural? De que forma? Responderam que:

PIA” No livros de história abordam essa temática, as festas de ruas, religião. Não enfatizamos a questão da cultura. Antigamente tinha muito imigrante, agora não percebo”.

P2A “É contemplado pelo livro didático, trabalho as diferenças entre os alunos, respeito e ajuda mútua”.

P3A “Tento que adaptar nas tarefas, ex: Para diminuir o racismo trabalho com textos; vídeos, cartazes, recorte e colagem, revista e jornais”.

P1B “Trata a situação quando surge e busca informações e conteúdo sobre o tema”.

P2B “Sigo a ementa, no planejamento abordo o tema referente ao perfil da turma. Tenho alunos com muita dificuldades, tenho um com dezesseis anos que não sabe ler”.

P3B “Procuro sempre dar aula de acordo com o momento. Ex: festa junina. A questão sexual é muito complicado devido os pais. Na disciplina de história trato da questão da raça, diferenças. Trabalho todo os dias com combinado, se não eles tomam conta da sala”.

Verifica-se que o referencial principal do professor é o livro didático. Visto que o livro didático é produzido fora do estado, isso implica na exclusão da cultura local, dos desafios da inter-relação dos alunos no cotidiano escolar.

Diante das observação das práticas dos professores, verificou-se pouco exploram conteúdos relacionando com a diversidade cultural dos alunos. Porém, desenvolve uma infinidade de tarefas que o impede a formação continuada.

Tardif e Lessard (2005, p. 133), aponta que essas tarefas, envolve:

A recuperação, as atividades paraescolares, a tutoria ou enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estagiários do magistério, a supervisão de professores em treinamento, a liberações para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola.

Além das atividades que os professores fazem, ainda desenvolvem reuniões de pais, planejamento das aulas, aplicação e correção das avaliações, participação de conselhos de classe e conselhos escolares. A tarefa do professor, no âmbito escolar, não só envolve a ministração dos conteúdos pedagógicos.

Os autores afirmam:

Na maioria do países, o ato de ministrar aulas em classe é o único elemento comum a todos os docentes do primário e do secundário. Embora esse ato constitua o âmago da tarefa docente, seria um engano achar que trata-se de uma atividade simples, unificada e linear. [...], uma aula é uma atividade complexa, dinâmica, na qual interferem diferentes tarefas, às vezes, implicadas umas nas outras (TARDIF e LESSARD 2005, p. 133-134).

No entanto, há uma complexidade na prática pedagógica do professor, que envolve um aprofundamento dos conteúdo, e o nível de aprendizagem dos alunos. O ensino, não pode

ser aplicado de forma global, é necessário conhecer a necessidade da aprendizagem do aluno e desafiá-lo para desenvolver.

Categoria 4: Saberes docentes para a diversidade cultural

Perguntou aos professores quais às contribuições referentes à diversidade cultural o Currículo do Curso da formação inicial ofereceu. Responderam que:

P3A “Sim em algumas disciplinas. E em cursos de formação continuada”.

P4A “Na realidade de hoje eu tenho que estar buscando formação, não foi suficiente para me preparar para atuar como professor”.

P3B “Refletiu sobre que devemos trabalhar conforme a realidade da escola”.

P4B “Tratou sim, em algumas disciplinas. Sobre a importância da cultura do aluno, e de respeitar a cultura do outro de acordo com sua diferença.

P5B “Tratou, mas não me recordo em qual disciplina”.

No que se refere à organização curricular refletidas nas práticas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino público e privado o CNE/CEB 4/2010 (p. 4-5), o Artigo 13: “O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, [...], configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educando. Os documentos apontam à diversidade cultural no currículo, no entanto, ainda é muito tímido o tratamento destas questões. Talvez seja pela falta de conhecimento dos gestores, professores e das instituições de formação de professores.

Arroyo (2013), enfatiza:

Estamos avançando no reconhecimento positivo porque avança sua presença afirmativa na sociedade, na cultura, na política, nas escolas e no magistério. Manter os nomes, a classe, raça, o gênero, o lugar apenas nas listas e estatísticas dos reprovados, lentos desacelerados, com problemas de aprendizagem e de condutas, de déficit mental e moral é uma postura infame, indigna de qualquer teoria pedagógica e didática, gestora e curricular ou de ensino-aprendizagem e avaliação, indigna de uma postura ética (ARROYO 2013, p. 59).

Esses apontamentos nos remetem refletir que a escola pública, é um meio capaz de transformar o futuro de crianças, jovens e adultos, de serem incluídos e capazes de alcançar a autonomia social, e conhecimentos. Nessa perspectiva Arroyo (2013, p. 60), discorre: “o movimento docente e a diversidade de movimentos sociais tem trazidos a defesa de seus direitos para o campo da ética política. Dever do Estado em sua garantia. Dever ético-político.

Os dados das entrevistas e observações realizadas com os professores das escolas (A) e (B), referente ao atendimento à diversidade cultural dos alunos, as práticas são incipientes. Os dados apontam as escolas, possui uma multiculturalidade ampla, porém não são consideradas nas práticas curriculares, mesmo identificada no PPP das escolas. A prática pedagógica dos docentes, pouco aborda a cultura dos alunos, como elemento norteador do conhecimento real para o científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo inicial *analisar de que forma a Diversidade Cultural está presente no currículo da escola Básica Fundamental Anos Iniciais e quais as implicações para a prática pedagógica*. De acordo com os autores estudados, verificamos na atualidade o ensino escolar, a formação de professores está ligada as novas concepções de trabalho, da produção e da cultura que move os comportamentos dos sujeitos. Assim sendo, os atores responsável pelo ensino, precisam perceber essa dinâmica social, para que sejam incluídas em seu projetos pedagógicos, ações que atendam essa dinâmica tão presente na escola.

O PPP das duas escolas pesquisadas, contempla a perspectiva multicultural de forma muito tímida, porém não são colocadas em prática, bem como não há projetos inseridos no PPP que contempla a cultura local. A educação enfrenta diversos desafios, e a cada dia o currículo escolar é inquirido a mudar, passa por novas configurações.

Os dados aponta que os docentes da escola (A) e escola (B), identificam a cultura local por meio da manifestações de comportamentos (indisciplinar) e modos de vida socioeconômica dos alunos. O primeiro destinatário do currículo é o professorado, um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural (SACRISTÁN, 2000).

As concepções dos professores sobre a diversidade cultural contempladas em suas práticas pedagógicas são ainda incipientes, e os desafios vivenciados por eles sobre essa demanda é recorrente da formação inicial e a em serviço. Os docentes da escola (A) e escola (B), relatam que a formação não contemplou o tema da diversidade cultural de forma aprofundada, pois algumas dessas professoras se formaram há algum tempo, que a lei não obrigava a demanda da diversidade cultural no currículo de formação. A este respeito, Libâneo, (2007), aponta que não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para as sobrevivências no mundo complexo de hoje.

Com base nos resultados, há necessidade de inserções de práticas curriculares e pedagógicas conscientes e esclarecedoras sobre as dificuldades que cercam as crianças. Essa dimensão deve ser abarcada nos projetos pedagógicos curriculares das escolas e das universidades onde se formam os pedagogos, quer sejam em intervenções por meio de projetos integradores, interdisciplinares, discutidos com a sociedade local, para fomentar as especificidades das necessidades de aprendizagem vinculadas à cultura que as crianças e jovens trazem para a escola. Dessa forma, não será por meio de imposição de documentos legais proposto pelo sistema, inserções de novos conteúdos curriculares que estas transformações virão, mas a partir da consciência crítica dos professores e gestores e das famílias, nas atitudes dos envolvidos na educação, e das instituições de educação.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, Miguel G. Currículo, **território em disputa**/ 5º Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- Apple, Michael W. e James A. Beane. **Escolas democratas**. Porto Editora 2000. Portugal.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/> > Acesso em: 29/06/ 2015.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- _____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.
- Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm> Acesso em: Junho de 2015.
- _____. **CNE/CEB - RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 12/09/ 2015.
- _____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 12/ 03/ 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; LDA, 1997.

CANEN, Ana de Oliveira. Universos culturais e representações docentes: **subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**. Educação & Sociedade. v. 22, n. 77, p. 207-227, dez, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n77/7051.pdf>> Acesso em: 15/03/ 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Jean Claude Forquin; tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBANEO, J. Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio, e Candau, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas _____. In: **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 10. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VEIGA, Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da escola**: Uma construção possível/Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.) – 29º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimenes. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / Tradução Ernani F. da Fonseca. Rosa. – 3º. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. _____. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Kelry Leão Oliveira¹
kelryoliveira03@hotmail.com
UFPA

RESUMO: O trabalho visa socializar a experiência de pesquisa da dissertação de mestrado, que tinha como objetivo relacionar os estudos da linguagem, currículo e diferença, no campo da teorização pós-crítica em educação, aos processos educativos delineados nos “Projetos de Linguagens” da Unidade de Educação Infantil Cremação, Belém-PA. A problemática era investigar de que modo o ensino com projetos de linguagens, produzido pela Unidade de Educação Infantil Cremação, se relaciona às dimensões da linguagem como vetor da diferença no currículo escolar. Desse modo, dialogamos com autores como Larrosa (1998 e 2004); Skliar (2014); Silva (1995 e 2010); Corazza (2010); Costa (2011 e 2013); José Gil (2009) para o aprofundamento das temáticas. A pesquisa de campo realizada ocorreu durante o ano letivo de 2015 na UEI Cremação, Belém-PA, e contou com o apoio das Metodologias Pós-Críticas em Educação, especialmente, Meyer e Paraíso (2012). As análises apontam que os projetos de linguagens são dinamizados no espaço educativo com o propósito de desobedecer às leis formais da educação na busca de potencializar a infância, suas linguagens e suas artes de aprender na diferença – uma leveza que convida o currículo a marcar pequenos passos de dança, arriscando a pensar um ensino que parta das diferenças e das experimentações em suas artes de invenções.

Palavras-chave: Currículo; Linguagem; Diferença; Infância; Devir;

LINHAS DE ENTRADA

Este trabalho trata de uma socialização da pesquisa de Dissertação de Mestrado que teve por tema “Um currículo dança? Perspectiva pós-crítica de currículo a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação em Belém-PA”, da Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, turma 2014. A pesquisa buscou discutir as dimensões das linguagens, em seu viés artístico, no âmbito da educação infantil, focalizando as dinâmicas interativas entre professoras e crianças que favorecem a criação de arte e linguagens na educação infantil. O estudo desenvolvido leva em consideração a análise do currículo escolar na perspectiva da diferença, isto é, um currículo ao mesmo tempo problematizado e perspectivado como vetor de criação.

Com o desejo de entender como de fato a dinâmica de ensino por meio dos projetos de linguagens acontecia na UEI Cremação, foi efetivado este estudo no Curso de Mestrado em Educação da UFPA, tendo por **objetivo** investigar como o ensino de linguagens vem sendo

produzido na Unidade de Educação Infantil em questão, tendo por recorte a análise das dimensões da linguagem como vetor da diferença no currículo escolar. Com base nessa perspectiva, o estudo parte da seguinte **questão de pesquisa**: De que modo os “Projetos de Linguagens”, que caracterizam a especificidade curricular da educação infantil UEI-Cremação/ Belém-PA, perspectivam as dimensões da linguagem, currículo e diferença, e se podem ser considerados elementos potencializadores de linguagens outras e de práticas educativas inovadoras no âmbito da educação infantil?

E assim, para o campo teórico do estudo realizei diálogos com Larrosa (1998 e 2004) e Skliar (2014), a respeito das linguagens babélicas e desobedientes relacionadas ao campo da educação; Silva (1995 e 2010), Corazza (2010), Costa (2011 e 2013), por meio de discussões sobre o currículo na perspectiva da diferença no campo pós-crítico, e ainda, José Gil (2009), sobre o devir-criança, a linguagem e a infância.

Para a realização da pesquisa de campo fiz uma articulação dos pensamentos teóricos e metodológicos em educação a partir das perspectivas pós-críticas, por meio de uma pesquisa mais livre de regras e formalidades, com o propósito de trilhar caminhos ainda desconhecidos, sem resultados pré-estabelecidos. Até porque, segundo Meyer e Paraíso (2012, p. 15), “[...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas[...]”.

Utilizei ainda para o aprofundamento dessa discussão teórico-metodológicas, Peters (2000) e Machado e Coutinho (2014), que apresentam a visão de uma experiência metodológica como algo livre de regras e definições formadas, por meio do conceito de *desconstrução*, como mais uma forma de pensar a pesquisa, sem utilizá-la como algo realizado para chegar ao verdadeiro.

Peters (2000, p. 37) considera, por meio do pensamento pós-estruturalista, a desconstrução como “[...] noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”) [...]”. Para Machado e Coutinho (2014, p. 04):

Exercitar a *desconstrução* significa, pois, colocar em questão determinados significados transcendentais que operam como princípio primeiro e que, exatamente por serem considerados transcendentais, são vistos como legítimos e como justificativa para toda uma série de categorizações que se encontram naturalizadas nos mais diferentes discursos culturais, social e historicamente produzidos. Isso indica que a *desconstrução* revela a

arbitrariedade dos discursos hegemônicos, desmascarando a ideologia dominante dos textos que se mostram neutros e legitimam padrões e valores.

Assim, adentrou-se nas discussões da *desconstrução*, com o propósito de entender melhor como acontecem as práticas da instituição pesquisada como “desconstrutora” de saberes instituídos, buscando fazer um estudo sem desconsiderar os significados e conceitos pensados pelo currículo formal, mas entendendo as práticas realizadas como deslocamentos inventivos que vem se fazendo neste espaço, perpetrando uma desmontagem no território da linguagem, para então realizar uma montagem ao sabor das movimentações dos devires que povoam o campo curricular.

LINGUAGEM, CURRÍCULO E DIFERENÇA: UM OLHAR POR LENTES PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO.

Nesta sessão buscarei situar a perspectiva pós-crítica em educação no tocante à linguagem, currículo e diferença na educação infantil, apostando em uma visão de educação que considera a arte como elemento impulsionador do jogo e da criação, uma arte pensada enquanto dimensão estética transversal aos componentes do currículo e da linguagem.

Pensar a linguagem como singular e múltipla, possibilita criar um currículo da diferença, afirmando as singularidades de cada sujeito imerso nas multiplicidades de mundos, um currículo aberto para o novo. Para Corazza, o currículo que assim aspira

[...] faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades. Prefere acontecer em todos os espaços em que um ser humano for subjetivado, encontros se realizarem, fluxos de saber se esparramarem, forças de vida se afirmarem, flechas de esperanças forem lançadas. (CORAZZA, 2010, p. 109-110)

O que se espera de um currículo da diferença é que ele não aprisione sujeitos e saberes por força de hierarquias, formalidade e regras a serem seguidas; que desconstrua visões estáticas sobre os processos de criação; que desobedeça a linguagem oficial, arriscando-se por linguagens outras nunca ditas; que abra caminhos para aprendizados inventivos, singulares; que possibilite a fruição e a experimentação do novo por meio do jogo da criação.

Aproximando as discussões pós-críticas do currículo ao pensamento pós-estruturalista, podemos dizer que o mesmo precisa ser pensado como uma prática discursiva. Para Machado e Coutinho (2014, p. 05), “[...] trata-se de situar o currículo como uma prática discursiva,

indicando-o também como uma prática de poder, que configura identidades e produz sentidos”.

Aqui a linguagem é pensada em sua condição babélica Larrosa (2004), isto é, em seu caráter indeterminado, heterogêneo e plural, onde os sentidos se confundem e se modificam continuamente, marca da própria condição babélica da linguagem em seu caminhar rumo ao desconhecido.

O ser humano, para Larrosa (2004), é um ser vivente de linguagens, um ser que possui *logos*, seu modo de viver se dá na palavra e como ela,

[...] O homem é um vivente de palavra, de linguagem, de *logos*. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, ou como uma faculdade, ou como uma ferramenta, mas que o modo de viver específico desse corpo ao mesmo tempo vivente e mortal (vivente porque mortal e mortal porque vivente) que é o homem se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2004, p. 170).

Ao perceber que a linguagem é constituinte do humano, no tocante à criança, pode-se dizer que, ao entrar em contato com os objetos e os outros, ela entra em contato com uma ou várias linguagens que vão modificando seus sentidos quando se expressa. Ela vai se aparelhar de um arsenal de linguagens, se socializando no ambiente e com outros sujeitos e assim vai permitindo uma abertura para o mundo.

Skliar (2014), explora a linguagem como heterogeneidade e indeterminação, como “desobediência às normas” (SKLIAR, 2014). Para ambos a linguagem é vista como um jogo de criação e recomeço, que configura um pensar aberto por caminhos desconhecidos em direção a uma educação impulsionadora do novo, uma educação que desobedece aos paradigmas formais, que abra espaço para as multiplicidades, pluralismo de ideias, uma educação “rebelde”, que valida as transgressões, o imperfeito, o incerto. Na visão de SKLIAR (2014, p. 17),

A fala, a leitura e a escrita procedem e advêm de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada.

O currículo se mostra desobediente, quando as ações realizadas deixam de ser puro formalismo para se tornarem experiência e criação. O jogo da criação aponta outros caminhos a serem seguidos e a ousadia toma conta do espaço. Assim, pensar a linguagem babélica nos leva a pensar em um mundo cheio de fantasias, saberes, desejos e também cheio de

imprevisões e confusões, um mundo de incompreensões, em que se recusa conceitos concretos de verdade. A linguagem habita e transita nos encontros e desencontros com os outros, nos diálogos estabelecidos pelos sujeitos, em um pluralismo de ideias que se entrelaçam entre os corpos.

Dinamizar um currículo com as múltiplas linguagens, através do pensamento do currículo como relação social, permite pensar novos sentidos para a educação dos “pequeninos”, levando em consideração as diversidades culturais do sujeito e as relações de poder. Pensar o currículo nessa relação, nos remete a deixá-lo em aberto para ser modificado e reestruturado em cada articulação entre saber e poder que emergem entre as relações sociais.

O currículo aqui pensado abre possibilidade para pensar uma perspectiva pós-crítica do currículo, em que é possível olhar para as singularidades de sujeitos e culturas que vem se constituindo no mundo, sendo ressignificado em cada contexto. Para Costa (2013), o que se espera é um currículo com:

Fantasias, desejos, personagens, fantasmas, artistagens, fabulações... *Devir artista* de um currículo, de sua história temporal e tornado extemporâneo, intempestivo, desenraizado, desorganizado. Movimento de jogos de desejos entornados de um caldo como pura imaginação. Sabor e saber. Combinação imanente de elementos heterogêneos do currículo e da arte para formar o novo de *um* currículo. [...]. (COSTA, 2013, p. 150).

O currículo que Costa (2013) sinaliza como o “*um* currículo”, trata-se de um currículo pós-crítico, um currículo que concebe a arte como formação estética, que tem saberes e sabores, sentidos e desejos envolvidos em sua construção. O *um* currículo de que se fala, é um currículo que desobedece aos moldes formais do ensino institucional, que suspeita e recusa a se organizar conforme um “padrão” universal. O *um* currículo de que se fala é um currículo ressignificado, que busca experimentações e artistagens na composição do próprio currículo.

Essa “virada” do currículo é atravessada pelas repercussões da “virada linguística” no contexto da modernidade tardia, em que se contestou um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência, que via o currículo e a linguagem como elementos da representação. Com a virada linguística, tanto o currículo como a linguagem assumiram a perspectiva de discurso e texto, ganhando importância e visibilidade nos estudos em educação, o que provocou e vem provocando mudanças significativas no campo curricular. Para Moreira e Silva (2011, p. 42):

[...] O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada linguística” vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o

núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. [...].

Nessa ótica, é importante pensar um currículo na educação infantil aberto à multiplicidade da infância, em que as crianças possam vivenciar o diálogo com os outros, transformando o currículo em *um* currículo, isto é, atento às singularidades do ser falante da linguagem.

Assim, pensar um currículo como ser falante na educação infantil, implica um reverberar de vozes, gestos, desejos, recusas, abertura ao outro que se faz ao sabor do encontro e das composições. Um currículo falante possibilita recriar a educação e a infância pela arte da experimentação, uma arte de educar que está longe de ter um fim em sua construção.

PROJETOS DE LINGUAGENS: EXPERIÊNCIAS SINGULARES E INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Unidade de Educação Infantil Cremação trabalha levando em consideração a necessidade do movimento de diversas linguagens, vivenciando experiências diversificadas dos agentes transformadores e oportunizando as descobertas através de conversas, contação de histórias, pinturas, desenhos, modelagens, recorte e colagens, músicas, jogos e brincadeiras em geral. Desenvolve um ensino que leva em consideração os processos de criação por meio da arte, por acreditar que a linguagem atrelada à arte leva as crianças a novas descobertas, ao encontro com o novo.

Notei que o processo de elaboração e dinâmica do currículo pela instituição, refletidos na prática dos educadores, potencializam uma resistência ao que o currículo oficial determina, não que se rejeite os documentos oficiais. A resistência está relacionada a invenção, desconstrução, táticas e outras formas de ressignificar o currículo, inovando este a partir das experiências diárias.

Certeau (2014), considera ser possível pensar as criações por meio das “invenções cotidianas”, criações que acontecem com dinâmicas diferentes das realizadas em outros

tempos, pois cria-se uma “rede de resistência”, “redes de antidisciplinas” que expressam modos de pensar inventivo, que buscam criar, fabricar, desconstruir, remodelar, estar em constante transformação. É nesse véis que procuramos perceber essa inventividade no currículo desta unidade que busca ressignificar um novo currículo, desconsiderando o currículo unilateral. Tal movimento faz desta instituição um espaço de desobediência, porque procura não se remeter aos moldes formais da educação como ponto de partida para suas práticas. Para Certeau (2014),

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. [...] por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os detalhes do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância” [...]. (CERTEAU, 2014, p. 41).

Certeau (2014), parte do princípio de que é possível “dar a palavra” às pessoas ordinárias como uma das principais ações da pesquisa com os sujeitos, em que ao se estabelecer diálogo com os mesmos não manifeste empatia fora do comum ou uma atenção diretiva a respeito das falas dos sujeitos. Dessa forma, ao estabelecer diálogos com os sujeitos, procurei “dar a palavra” ou escutar suas vozes, para que pudessem expressar com mais liberdade o que pensam e o que esperam do currículo que vem dinamizando. Assim, passarei a relatar algumas das experiências produzidas pelo “projeto de linguagens” da UEI e suas análises no contexto da pesquisa.

Ensino com Projetos de Linguagens: Uma Experiência Singular

Em uma das experiências ocorridas no espaço da UEI Cremação, chamou atenção uma vivência no Berçário II no projeto “Quer brincar comigo?”, em que as crianças foram convidadas a brincar com a “serpente” (imagem ao lado), construída de tule, que



foi confeccionada a partir do desejo que as crianças demonstraram pelo personagem ao se contar a história da serpente. Esse episódio se deu em dois dias, no primeiro as professoras cantaram junto com as crianças a história, fazendo uso da linguagem musical e conversaram em seguida informalmente sobre o personagem, fazendo perguntas para as crianças, estimulando a fala das mesmas a respeito do personagem da história.

No dia seguinte da ação, as docentes pegaram um pedaço de tule e amarraram uma parte pequena como se fosse uma cabeça e o resto o corpo do animal, perguntaram com que se parecia aquela imagem e eles com entusiasmo responderam. As professoras cantaram novamente a música junto com as crianças e convidaram as mesmas a brincarem segurando o “rabo da serpente” e assim andavam pela sala, como se estivessem “subindo e descendo o morro” para encontrar o rabo. E dessa forma, cantando e brincando, as crianças iam formando um grande “rabo” e interagindo com seus coleguinhas por meio da linguagem da brincadeira.

No momento desta ação, tive a oportunidade como docente da turma de participar e presenciar a satisfação expressa nas faces das crianças e o desejo de brincar com a serpente, e por momentos me sentir no lugar da criança, com vontade de brincar e brincar diversas vezes. E isso, de fato acontecia com as crianças, quando elas seguravam com força no “rabo da serpente” e diziam “meu”, “me dá”, “serpente” e outras falas extremamente significativas que lhes levavam a permanecer por muito tempo no jogo, com um entusiasmo tão grande que as gargalhadas não se continham e saíam de dentro das crianças, como uma música que lhes levava a dançar, por muitas e muitas vezes.

As crianças experimentaram o brincar como “devir-serpente” surgido da criação inventiva da brincadeira da serpente, uma interação em que serpente e criança se confundiam na mesma coisa, todos se sentiam serpente e a criança experimentava a transformação da história em uma brincadeira, em uma música, em um trem, e em muitas coisas em que o brinquedo se transformava quando entrava em contato com a criança, um devir em que o brinquedo ganhou vida e a emoção passou a fazer parte do jogo. A história cantada, passou a ser interpretada e sentida como algo vivo na própria criança e também nas professoras, como observaremos na imagem a seguir. O jogo da criação envolveu todos os sujeitos e passou a ser mais envolvente pelo “sabor” que a imaginação criou.

A criança devém serpente na situação de aprendizagem, criando o que Gil (2009, p. 19) chamou de “zona de osmose ou de indiscernibilidade”, em que nas situação desta brincadeira não se sabe se quem é quem, todos são serpentes no jogo, formando um plano único, formando um “bloco de afecto único, uma máquina a dois”, um devir-criança que troca

“partículas” do corpo da criança com o brinquedo e que assim cria outras situações de brincadeiras, surgindo outros devires-serpentes, pois o devir criança produz multiplicidades. Assim, para Gil (2009) o devir-criança consiste em formar uma “zona de dessubjetivação do adulto” que ao deixar de pensar seu lado subjetivo nas relações com as crianças, passará a ser envolvido pelo “movimento de devir da criança”. (p. 21).

Ocorreu outro fato interessante nesta ação que tornou a jogo prazeroso e dinâmico, que foi a inserção das crianças do maternal IIB na ação no momento em que passavam em frente a sala do berçário IIB. As crianças do maternal IIB entraram para experimentar a brincadeira espontaneamente, pois as crianças sentiram curiosidade e desejo em participar e se unir aos bebês, e assim, ao entrarem participaram com prazer da ação sem que a atividade estivesse “pré-estabelecida” para eles, o que afirma ainda mais a ideia desobediente que se tem de deixar que o currículo leve a criança a lugares novos e desconhecidos, desobedecendo as formalidades de fazer o que está planejado para o dia, para fazer o que desperta desejo de interação e aprendizagem na criança.



Percebe-se pela imagem ao lado o quanto foi gratificante esse trabalho realizado, que não precisou ser programado, muito menos cronometrado. Um acontecimento nas interações, nos diálogos e que envolveu todos os sujeitos. Uma brincadeira tão envolvente que não perdeu o sentido porque não aconteceu da forma como planejou-se, mas que do início ao fim causou desejo pelo jogo da criação.

Um “devir-serpente” atravessando uma “zona de vizinhança” (Deleuze) entre os sujeitos, onde todos estavam entregues ao jogo, um devir-outro que surge em meio ao jogo da criação e que coloca os sujeitos no “entre”, sem uma posição definida, num jogo de incertezas e indefinições que vai acontecendo no envolvimento mútuo dos sujeitos na aproximação no jogo da criação. Um jogo que não tem hora para começar e que está longe de ter fim, que se repete e se diferencia por muitas vezes, pois sempre é visto com um novo olhar pela criança.

A partir desta perspectiva de ensino para os espaços de educação infantil, a UEI vem firmando uma composição entre currículo-arte em seu espaço, com o propósito de abrir-se ao novo na educação, em que ressoam as vozes desejantes para um currículo real, onde a linguagem artística seja presente em suas práticas diárias. Costa (2011, p. 280-281) considera

que “[...] a ideia consiste em articular as variáveis *currículo* e *arte*, mantendo, ao mesmo tempo, a sua independência e a inseparabilidade necessárias para a composição de novos agenciamentos artísticos na educação”.

Nesse véis, pensar a arte na educação infantil, nos leva a desejar o novo na educação, que não acontece simplesmente pelo incluir a arte no contexto diários das práticas de ensino-aprendizagens na escola, mas que permite a inserção da mesma no currículo escolar, um pensar o currículo por meio dela.

Os Projetos de Linguagens como convite a “colocar o currículo para dançar”

Pensar os projetos pedagógicos na proposta pedagógica da instituição, leva a pensar num currículo leve, que “dança” em sua construção. Um devir-curriculo que não se preocupa em apresentar verdades para a educação, algo concreto, mas possibilitar um ensino que pretende dar autonomia para as crianças no jogo da criação. Nesse aspecto, pretendi discutir o que faz o currículo da UEI Cremação “dançar” em sua construção lhe tornando diferencial em relação aos outros.

Assim, apropriei-me das ideias de currículo pensadas por Tomaz Tadeu da Silva e seus interlocutores, ao traçarem uma envolvente discussão acerca de como colocar o currículo para dançar, com o intuito de verificar na prática pedagógica da Unidade de Educação Infantil Cremação como isso acontece no ensejo de sua proposta de “projetos de linguagens”.

Tomaz Tadeu da Silva (2010), retoma a educação por passos de danças, sons e ritmos leves, um currículo livre, solto e aberto para os sons que ecoam, as melodias que o tocam lançam voos rumo ao desconhecido do currículo. Um currículo é dançado pela “música” que lhe toca, pelos desejos que o instiga, pelas múltiplas vozes que o povoa.

O currículo é levado, assim, a um deslocamento do lugar inerte que ele ocupa em muitos espaços educativos, como algo imóvel, em busca de um pensamento ousado que muda essa realidade, que tira o currículo do espaço em que transita, um currículo que não fica quieto, que busca o ir e vir, o começo e recomeço e que principalmente não procura resposta para as coisas do mundo e sim descobrir como se relacionar e modificar o mesmo em suas experiências diárias.

Partindo dessas ideias, podemos dizer que um currículo jamais pode ser fechado, estar concluído, pois é um ser de múltiplas linguagens, babelizado. Nessa vertente que busca um currículo ressignificado, que pretende a partir das vivências diárias do contexto educacional,

das experiências realizadas no espaço e das vivências fora do contexto escolar, assegurar o respeito às diferenças de pensamento e sentimento dos sujeitos e suas manifestações culturais, sociais e históricas, pensando no currículo como um artefato cultural, um currículo de caráter social com a participação de múltiplos sujeitos. Para Silva (2010, p. 135),

[...] Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o conteúdo do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.

Assim, o currículo permite explorar vivências das crianças no espaço educativo que a criança já aprecia em sua vivência social, possibilitando novas aprendizagens nos processos de criação e nas trocas de experiências com os outros. Sabendo da importância das vivências e experiências cotidianas das crianças, o trabalho com os projetos de linguagens possibilita um mundo de novas descobertas, por meio da curiosidade das crianças e partindo de suas vivências e experiências, numa dinâmica de troca de experiências com os professores para que a aprendizagem aconteça.

As crianças entram em contato com múltiplas linguagens e se sociabilizam com diversos sujeitos de culturas e convívio social diversificados; trocam experiências através de jogos, brincadeiras, roda de músicas, dança, teatro e outras formas artísticas de experimentar o novo e reinventar-se.

Assim, a infância pensada em seu acontecimento, jamais pode ser descrita ou ponderada pelo adulto, pois ela é singular em cada criança. Em suas vivências, as crianças vão se desenvolvendo e se constituindo como sujeitos singulares no mundo, experimentando suas próprias descobertas, até porque a criança em seu enigma é alguém outro, alheio a nós, de quem nada se sabe e que sempre nos escapa. Larrosa (1998, p.70) a esse respeito considera:

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder.

Não podemos fazer uso do nosso “saber” e do nosso “poder” na formação das crianças, construir lugares para a criação, a criança precisa buscar novos saberes em seu contato com o desconhecido. O currículo, assim, precisa desobedecer aos princípios formais e rígidos em sua elaboração e ser ressignificado com o jogo da criação e do recomeço, em um processo de desconstrução e depois montagem de um novo currículo.

É possível, assim, pensar na criação de novas possibilidades no campo da educação, por uma educação leve, por um devir da criação, um devir-outro, um devir-criança, uma educação que permita a criança desvendar seus enigmas e ir ao encontro do outro por meio do jogo de criação. Nesse apostar na leveza da educação, a UEI vem dinamizando um ensino singular com as múltiplas linguagens, permitindo às crianças experimentarem novas possibilidades de invenção. Para Kohan, pensar dessa forma,

[...] permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo no qual se está. [...]. (KOHAN, 2005, p. 247-248).

Na educação infantil, isso é extremamente importante, que a criança esteja em outro mundo, viver a infância, ir ao encontro do desconhecido, buscar uma “linha de fuga”, para o que lhe é imposto, longe de saberes pré-concebidos, pré-elaborados, mecanizados, por um ensino desobediente. Possibilitar momentos de interação em que a arte esteja presente no jogo da criação é um caminho interessante para levar a criança a buscar o desconhecido, sem ter a pretensão de mostrar o que ela deve aprender, mas estar ao seu lado para possibilitar a mesma o encontro com os outros e o diálogo por meio da linguagem para que ela possa então “lançar voo” rumo ao desconhecido.

LINHAS DE SAÍDA

Percorrendo o pensamento pós-crítico na educação, avistei constelações de linguagens, diferenças, artes, jogos a orbitar o campo móvel do currículo na UEI pesquisada. A linguagem, nessa dimensão, foi vista como um desviar-se do currículo formal, uma linha de fuga que se abre ao voo heterogêneo da palavra. Para Deleuze (1997, p. 12), “[...] a linguagem tem de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal. Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas”.

Entendi que um currículo pela arte toca bem mais aos sentidos, do que os roteiros de conteúdos de ensino, pois ele se tece nas trocas de experiências entre os sujeitos por meio de diálogos que nunca se fecham. Para Silva (1995, p. 194), esse talvez seja um currículo em que “podemos desviá-los, refratá-lo, subvertê-lo, parodiá-lo, carnavalizá-lo, contestá-los”.

Acredito que seja um currículo múltiplo, o qual, segundo Machado e Coutinho (2014, p. 05), possui um “campo aberto para recriação e reinvenção cultural”, em que “cabe valorizar a linguagem e discursos curriculares como atravessadores das práticas e questioná-los”. Dessa forma, pensar a invenção no currículo, nos remete a pensar um novo currículo, que se modifica e se ressignifica sempre que for necessário e interessante, um currículo que pensa na interligação entre as dimensões da linguagem, da diferença e das propostas curriculares no processo de ressignificação de saberes e práticas para a educação infantil.

Aprendi por meio dessa vivência no espaço da UEI pesquisada, que pensar a infância como acontecimento, nos leva a pensá-la como um devir que sempre provoca constantes mudanças nas práticas dos professores. Pensando dessa forma, lembro de Medeiros (2015, 1206) que considera a “[...] Infância como abertura, possível passagem das experiências inventivas. [...] sem prevalência do maior para o menor; do centro para a periferia; do que sabe para o que não sabe. Devir. [...]”, uma infância pensada por uma outra educação.

O propósito desse compartilhamento de experiência nesta instituição, foi instigar os leitores à busca de singularidades nos espaços educativos. Assim, não houve a intenção, nesta pesquisa, de buscar incessantes “verdades”, pois não anseio que a experiência aqui mostrada sirva como “modelo” para outras instituições”, mas sim, como uma “aposta educativa” que possibilite aos sujeitos (gestores, professores, crianças, familiares) novas possibilidades de ir ao encontro do novo do currículo e da infância, fazendo desse espaço um ambiente de trocas e experimentações, atenta aos jogos de poder que se tramam às nossas voltas.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer/** Michel de Certeau; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-curriculo.** LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

COSTA, Gilcilene Dias da. **Curricularte**: Experimentações Pós-Críticas em Educação Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10/09/2013.

_____. **Currículo e Arte**: Confluências Nietzsche-Deleuze. Revista Teias, v.14. n.31. 147-161. maio/ago.2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1105> Acesso em 10/09/2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart – São Paulo. Ed. 34, 1997. 176p. (Coleção TRANS).

GIL, José. **A reversão**. In: LINS, Daniel. O devir-criança do pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (p. 19 – 33).

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. - 1 ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido,3).

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: _____; LARA, Nuria Peres de (Org.). Imagens do Outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-86.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Girlane Martins; COUTINHO, Karyne Dias. **A produção das desigualdades de gênero**: um estudo sobre a orientação sexual no PCN. In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste EPENN Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais, Natal/RN, 2014.

MEDEIROS, Fernanda vieira de. **Uma vida bonita**: experiências inventivas do Centro Municipal de Educação Infantil “Plunct Plact Zum”. VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos. João Pessoa - PB, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluçy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. (orgs.). – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**: Territórios contestados. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. - 1. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar; tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido/ coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

O CURRÍCULO E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A CONTEMPORANEIDADE

Francisca Araújo Pereira
fapestacio2012@hotmail.com
SEMEC

Alessandra Peternella
alepeternella@hotmail.com

RESUMO: A presente pesquisa, ainda em andamento, tem como objeto de estudo os conhecimentos necessários à formação do pedagogo. O problema de pesquisa, se expressa na seguinte questão: Quais os conhecimentos necessários à formação do pedagogo que o possibilite enfrentar a realidade educacional e social na contemporaneidade? A pesquisa visa contribuir com reflexões sobre o currículo de formação do pedagogo no estado de Roraima, em particular, e no âmbito mais geral do território brasileiro. Para tanto buscamos analisar os currículos de cursos de pedagogia presenciais da cidade de Boa Vista - RR. A pesquisa tem como objetivo geral: investigar quais são os conhecimentos necessários à formação do pedagogo na sociedade contemporânea. A necessidade do estudo científico ora proposto visa contribuir com a compreensão do problema e, além disso, somar às pesquisas realizadas sobre o tema, intentando fortalecer os estudos que se posicionem na perspectiva de superação do esvaziamento dos conhecimentos necessários para a atuação do pedagogo, mediante o papel social da escola em atender as demandas históricas da sociedade.

Palavras - chave: **Pedagogia; Docência; Currículo.**

Introdução

No momento atual, me encontro à frente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma Instituição de Ensino Superior particular, com responsabilidades na coordenação e como professora-formadora. Também atuo como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Boa Vista – RR.

Como parte do coletivo do curso de Licenciatura em Pedagogia; como parte do corpo docente de uma escola dos anos iniciais da Educação Básica e como fruto da formação oferecida por um Curso de Pedagogia pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, uma série de fatores tem me inquietado, dentre esses o despreparo teórico-prático do pedagogo recém-formado para o enfrentamento dos problemas que emergem das situações de ensino.

É possível perceber, empiricamente, as dificuldades que o pedagogo enfrenta na efetivação de sua prática docente, em que fica evidente o esvaziamento teórico-prático de sua formação, uma vez que não me encontro sozinha nesta jornada.

O interesse pelo tema proposto para a investigação, parte das angústias suscitadas de minha prática profissional, como formadora de futuros pedagogos e como professora dos anos do ensino fundamental, por meio da qual vivencio tanto as dificuldades apresentadas na docência no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Pedagogia; como na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois ainda que empiricamente destaco situações que evidenciam a lacuna da formação do pedagogo quanto ao preparo para atuação docente relacionado, principalmente, aos conteúdos específicos como o ensino da matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, educação física e artes.

Muitas vezes me deparei com situações de professores sem o domínio de certos conteúdos que deveriam ministrar aos seus alunos e inúmeras vezes percebi as minhas fragilidades no domínio de alguns conteúdos, principalmente os referentes a conteúdos que compõem o currículo do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Portanto, compreender cientificamente as razões que determinam a insuficiência dos conteúdos curriculares em dar as condições ao pedagogo enfrentar as situações de ensino, tem se colocado como um dos desafios, perante a responsabilidade de participar de sua formação e verificar, mesmo que empiricamente, que o currículo organizado sob as orientações das DCN do Curso de Pedagogia de 2006, não tem dado conta de cumprir a função que aí se estabeleceu.

Diante da realidade dada à pesquisa tem como objeto de estudo os conhecimentos necessários à formação do pedagogo para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O problema de pesquisa, se expressa na seguinte questão: Quais os conhecimentos necessários à formação do pedagogo que o possibilite enfrentar a realidade educacional e social na contemporaneidade?

Assim, a pesquisa visa contribuir com reflexões sobre o currículo de formação do pedagogo no estado de Roraima, em particular, pois pretendemos analisar os currículos de cursos de pedagogia presenciais da cidade de Boa Vista - RR; e no âmbito mais geral no território brasileiro.

Justificamos a necessidade do estudo científico ora proposto, de modo a contribuir com a compreensão do problema do currículo do curso de Pedagogia presencial, como condição imprescindível à qualidade da formação oferecida no Curso em questão, sendo indispensável o estudo mais aprofundado sobre a temática que se mostra relevante devido às contribuições que esta pesquisa pode trazer para se pensar a formação de professores, mais especificamente no Curso de Pedagogia, campo de estudo desta pesquisa.

Além disso, somada às pesquisas que têm sido realizadas sobre o tema, possamos fortalecer a produção de conhecimentos que se posicionem na perspectiva de superação do esvaziamento dos conhecimentos necessários para a atuação do pedagogo, mediante o papel social da escola em atender as demandas históricas da sociedade, que tem lhe requisitado competência para formar as futuras gerações de modo que atendam às necessidades de desenvolvimento social, econômico e cultural.

Discutindo sobre o curso de pedagogia: uma reflexão emergencial na atualidade

O curso de pedagogia e a formação do pedagogo tem se constituído em objeto de estudo de diversos pesquisadores brasileiros, como: Brzezinski (1986); Veiga (1997); Silva (2003); Saviani (2008); Santos (2009); Libâneo (2010; 2005; 2011); Franco (2011); Pinto (2011); Peternella e Galuch (2012), dentre outros. Nesses trabalhos se destacam: o estudo sobre a crise de identidade do pedagogo e do curso de pedagogia; o estágio como articulador dos conhecimentos necessários ao exercício da docência; a cisão entre teoria e prática e a fragmentação do processo formativo. Deles se depreende que o problema da formação do pedagogo é uma questão ainda não resolvida, pois se entende que, se os aspectos destacados pelos autores persistem no processo formativo, torna-se relevante o tema definido neste projeto de pesquisa para ser investigado.

No que respeita mais especificamente ao nosso objeto de estudo – o currículo da formação do pedagogo e os conhecimentos necessários ao seu exercício profissional; num breve levantamento bibliográfico sobre o tema, encontramos diferentes trabalhos a ele relacionados. Dentre estes destacamos Gatti e Nunes (2009), que trata da formação de professores para o Ensino Fundamental e analisa os currículos de 71 Cursos de Licenciatura em Pedagogia em âmbito nacional, bem como de outras licenciaturas.

Outro estudo sobre o tema é o de Libâneo (2005) no qual analisa o lugar que as disciplinas de didática, metodologias específicas e disciplinas de conteúdos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupam nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, nas IES públicas e particulares, no estado de Goiás.

Destacamos, ainda, o trabalho de Scheibe (2011) que problematiza, no campo da formação de professores, a flexibilização curricular proposta no Edital n. 04/1997, da SESU/MEC (BRASIL, 1997), para todos os cursos de graduação, como estratégia para o delineamento do projeto neoliberal de Estado. Chama a atenção que as Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP) destinadas para formação de professores “pretendem estabelecer princípios orientadores e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos, tal como ocorria nas regulamentações curriculares anteriores” (SCHEIBE, 2011, p. 11). A autora (2011) adverte que o currículo não é um elemento neutro no contexto da formação para o qual se destina. As indicações feitas no âmbito das DCNP e de sua concretização nos currículos dos cursos não estão isentas de direcionamento, de uma formação desinteressada, transcendente e atemporal, mas implicam relações de poder e produção de identidades profissionais.

É nesta direção que enfatizamos a importância de buscar compreender o significado das determinações que constam nos documentos oficiais que orientam a organização dos currículos de formação docente. O currículo sendo um texto, discurso, documento que direciona a formação do homem para viver em uma determinada sociedade em um determinado espaço e tempo, responde pela identidade desse sujeito. Por isso não pode ser pensado de forma isolada das relações sociais e históricas e nem fora da dinâmica da sociedade capitalista que vivemos atualmente, visto que, o mesmo está permeado por interesses ideológicos, culturais e de poder.

Mediante a leitura desses trabalhos, ainda que não expressem a totalidade das pesquisas realizadas sobre o tema que se pretende investigar, foi possível identificar que apresentam a problemática do currículo da formação, mas não avançam no que respeita aos conhecimentos necessários à formação do pedagogo para a docência que lhe dê condições de enfrentar as demandas educativas na contemporaneidade, o que se constitui em uma lacuna a ser investigada por nós na realização desta pesquisa.

Os desafios na formação do pedagogo a partir das DCN do curso de Pedagogia reforça o campo de pesquisa aqui proposto, sendo necessário análises e enfrentamento do esvaziamento dos currículos dos cursos de Pedagogia e a superficialidade que é abordada a pesquisa, a gestão e o ensino na formação desse profissional.

O curso de Pedagogia antes das Diretrizes Curriculares Nacionais, já se encontrava com a problemática de crise de identidade, acreditava-se que com a instituição das Diretrizes seria resolvido o problema da fragmentação na relação teoria e prática na formação do Pedagogo. Hoje percebemos que não só se manteve a fragmentação, como o currículo do curso encontra-se esvaziado dos conhecimentos necessários para a atuação desse pedagogo, conforme apontam Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2005), dentre outros já mencionados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares no Art. 5º, inciso IX o Pedagogo deve estar apto a “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. É contraditória a própria legislação ao abrir um leque de atuação para o pedagogo e ao mesmo tempo negar que esse profissional tenha uma formação sólida teoricamente.

Currículo: identidade do pedagogo

O lugar em que a educação, na sociedade contemporânea, assume a peculiaridade de transmitir as experiências, organizadas e sistematizadas pela humanidade, na forma de conhecimentos científicos, é a instituição escolar.

Segundo Sforzi (2004, p.22)

Nas sociedades escolarizadas, a escola é o “locus” central de transmissão de forma condensada e rápida dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a cada nova geração. Porém, como nas sociedades de classe o desenvolvimento de todos os seres humanos não é prioridade e as desigualdades sociais são grandes, nem todos os indivíduos apropriam-se dos elementos necessários à plena participação como seres sociais, em um mundo letrado e codificado cientificamente.

Apesar do papel histórico que cabe a escola nas sociedades letradas, a realidade tem mostrado que esta não vem cumprindo com sua função social, a de ensinar conhecimentos científicos, de modo que sejam apropriados por todos os indivíduos. A organização do ensino, ao fragmentar os conhecimentos em disciplinas isoladas reflete a forma de organização da sociedade capitalista baseada na divisão social do trabalho. Portanto, como são respondidas as indagações: para que ensinar? a quem ensinar? o que ensinar? como ensinar? reflete a concepção de sociedade, de homem e de como o conhecimento é produzido e, mais amplamente, a função social da escola.

Na relação, entre ensino e aprendizagem, os sujeitos envolvidos trazem consigo representações sobre ensinar e aprender, sobre o mundo, sobre o homem, sobre a realidade, que envolve aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, dentre outros. Como assinala Mizukami (1986, p. 2)

As teorias de conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de

muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. (...) Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc., estão presentes – implícita ou explicitamente – algumas dessas posições. Essas diferentes posições, por sua vez, podem implicar do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas.

Duas das abordagens utilizadas pela escola, sobre o processo ensino-aprendizagem são decorrentes de bases filosóficas assim expressas: inatista, afirmando que as formas de conhecimento estão predeterminadas no sujeito; e a ambientalista que considera estar o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo (MIZUKAMI, 1986).

A Teoria Histórico-Cultural faz a síntese das duas abordagens anteriormente mencionadas, superando-as, ao apresentar um novo modo de explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos dialeticamente relacionados.

Os trabalhos de Vygotsky e seus colaboradores oferecem elementos teóricos no sentido de superar a visão dicotomizada de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A psicologia histórico-cultural permitiu a síntese das abordagens inatista e ambientalista, ao considerar o psiquismo como um fenômeno histórico-cultural [...] apoiando-se em pressupostos do Materialismo Dialético, procura elaborar uma teoria que compreende a natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico (SFORNI, 2004, p.31).

Para que se compreenda a aquisição e produção do conhecimento a partir da teoria histórico-cultural é necessária uma mudança de postura por parte do educador, em relação aos paradigmas pedagógicos hegemônicos na educação escolarizada, ou seja, em vez de fazer para e pelo ‘aluno’, deve oferecer condições para que o estudante seja protagonista no processo de aquisição e produção do conhecimento, assumindo o papel de mediador na relação educando-objeto do conhecimento-realidade (educação para o desenvolvimento humano).

O vínculo substancial entre o sujeito e o conhecimento, isto é, o vínculo e o modo como essencialmente se relacionam não é direto, mas mediado pela realidade social que funciona como pano de fundo influenciando decisivamente nesta relação. Assim, podemos afirmar que nas sociedades letradas o vínculo entre o estudante e os conhecimentos científicos é mediado pelo processo de escolarização, atividade por meio da qual “se adquire o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na aprendizagem dos conceitos das diversas

áreas do conhecimento, [...] ampliando a sua ação como um ser social” (SFORNI, 2004, p.42).

Para que a escola cumpra com esta função é preciso oferecer condições adequadas às exigências do seu tempo histórico. Entre elas destaca-se a formação de professores que aprendam a ensinar seus futuros alunos, através de um currículo que os tornem capazes de superar a visão fragmentada da realidade. A necessidade de pensar teoricamente está relacionada à apropriação de conceitos científicos pelos professores e estudantes, de modo que o empirismo que vem caracterizando a prática dos professores dê lugar cada vez mais a uma prática científica, dialética, estratégica e autônoma.

Estas são questões que se constituem em grandes desafios no processo de formação do pedagogo, no sentido de lidarmos com as contradições da realidade que se apresentam no desenvolvimento de propostas que possam redimensionar os cursos de formação de professores e seus currículos, submetendo ao debate científico, como oferecer suporte teórico-metodológico ao professor para que possa ensinar cientificamente os conhecimentos escolares.

Currículo: alguns apontamentos sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia.

É necessário o pensar sobre a ampla formação do pedagogo, pois a partir do texto dado nas DCN de Pedagogia no artigo:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:[do inciso I a XVI, estar especificando o que deve fazer parte da formação do pedagogo, ou seja, varias atribuições a um só profissional, em um curso de carga horário de 3.200 horas].

Percebemos que o perfil do pedagogo presente no texto das DNC abre um leque de atuação do pedagogo, o que requer uma gama de conhecimentos relacionados às diferentes funções e que precisam ser contemplados na formação inicial. O que nos leva ao seguinte questionamento: Como poderá formar esse pedagogo para a docência, para a gestão e para a pesquisa em uma graduação de 3.200 horas? É necessário se pensar sobre a carga horária? Que pedagogo será formada em um curso de no mínimo 3.200 horas? A defesa da formação

generalizada serve para atender a que interesses ideológicos? Será que essa formação superficial reforça a desvalorização desse profissional? O esvaziamento da sua formação torna-o bode expiatório, para ser culpado de todos os problemas educacionais e sociais?

Identificamos o que os documentos legais abordam sobre a formação para a docência na formação do pedagogo. De acordo com a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no Art. 3º aborda-se os princípios norteadores para o preparo do atuação profissional do professor nas modalidades da educação básica como: “II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista” e “III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”.

Ou seja, já antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP), Licenciatura, já existia a necessidade da formação do professor ter domínio dos conteúdos exigidos para a atuação docente. O que foi reforçado no Art. 5º da mesma Resolução que deixa evidente, que na elaboração do projeto pedagógico de cada curso, deve ser levado em conta que o currículo das licenciaturas deve garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica e está contemplada nesse currículo a preocupação com a escolha dos conteúdos das áreas de atuação docente, e sua articulação com as didáticas específicas.

Percebemos que a preocupação com a formação do professor, para o domínio dos conteúdos, objeto de sua prática educativa é perceptível no parecer, visto que, no Art. 6º da Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, destaca que na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso é necessário ter olhar para a formação específica, como vejamos a seguir:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

[...].

Ou seja, não podemos negar que na redação da resolução não existe a preocupação com a formação direcionada para a apropriação dos conhecimentos necessários a docência, pois está evidente. A questão é que condições objetivas as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura tem para a realização da formação do professor.

Sobre o currículo dos cursos de licenciatura para a formação de professores para a docência na Educação Básica no Art. 11. é abordado os critérios de organização da matriz curricular, dando ênfase em eixo articuladores em relação a formação comum e específica; relação entre os diferentes conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos e a articulação entre teoria e prática. Ou seja, no Parágrafo único do Art. 11,

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

A partir da redação presente na Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que estabelece que nas demais licenciaturas nos currículos os conhecimentos sobre os objetos de ensino não pode ser inferior à quinta parte da carga horário total. Ao comparar como texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em nenhum momento se estabelece o mínimo de carga horaria destinada aos conhecimentos sobre os objetos de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, o que acaba ficando a critério das IES, contribuindo assim para uma flexibilização nos currículos, o que resulta em uma formação genérica.

Para isso é necessário que pesquisas sejam realizadas com procedimentos metodológicos e rigor científico e que a formação do pedagogo seja desmitificada. Pois a formação dos professores são direcionadas a partir de políticas educacionais que são influenciadas pelas diferentes ideias propagadas no mundo acadêmico e por ideia carregada de interesses dominantes. O que requer um olhar ontológico sobre o objeto, sendo necessário uma reflexão filosófica radical, rigorosa e de conjunto, articulada com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Pois os

Currículos não tem, entretanto, uma existência à parte dos homens que os criam. Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos políticos (Young, 1971). Todo currículo, como bem acentuou Williams (1984), implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões,

que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como único conhecimento que expressa a “verdade das coisas” (MOREIRA, 1990, p. 215).

Fica evidente que as construções das propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia são norteadas pelas diretrizes curriculares nacionais. Diretrizes essas que foram pensadas e elaboradas a partir de várias discussões que supostamente são democráticas, mas percebemos que a mesma no seu texto final acabou servindo mais a interesses de um pequeno grupo que dita às regras, do que as solicitações dos movimentos dos educadores.

Por isso é necessário para se compreender o currículo e a formação do pedagogo, tem-se que levar em consideração o que Apple (2006) aponta que devemos entender profundamente a relação entre educação e estrutura econômica, e a conexão entre conhecimento e poder. Após anos de luta dos Movimentos dos Educadores (Anfope, Cedes e Anped) a docência foi e é defendida como base da formação do pedagogo, mas o que entendemos por docência? De acordo com as DCNP no primeiro parágrafo do Art. 1

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Diante da concepção de docência aprovada nas DCNP destacamos o que Peternella e Galuch (2012) apontam sobre a docência como eixo na formação do professor, primeiro que a mesma vem com o propósito de superação da fragmentação do trabalho formativo, ou seja, a superação da dicotomia teoria e prática, especialista e professor.

Metodologia

Nesta pesquisa propõe-se investigar quais os conhecimentos necessários para comporem o currículo da formação do pedagogo que o instrumentalize para o cumprimento de suas funções na escola, na sociedade contemporânea.

Para o desenvolvimento da investigação optou-se por um modelo metodológico que busca contemplar o objeto em sua historicidade e dinâmica, destacando a importância de

situar com clareza a fonte que fundamentará sua análise. A pesquisa é um estudo teórico, classifica-se por bibliográfica e documental.

Na coleta dos dados da realidade investigada, serão adotados como procedimentos a Análise Documental (PPC cursos de pedagogias e os ementários); entrevistas semiestruturadas com os sujeitos (professores e alunos) da pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados e analisados à luz dos princípios do método dialético-materialista por compreender que a proposta em estudo “se situa no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1987, p.75).

O tratamento dos dados coletados será feito por meio de análises que possibilitarão elaborar sínteses, aproximando cada vez mais a pesquisadora da essência do objeto estudado em sua totalidade, ou seja, dos conhecimentos necessários à formação do pedagogo para o enfrentamento das demandas escolares na contemporaneidade.

O grande desafio é apreender a realidade e ir além da aparência do fenômeno, fixando-se na sua essência – no mundo real – como se produz concretamente, ou seja, quais as leis sócio-históricas que o regem e quais as forças reais que o constituem enquanto tal.

Frigotto (1987), faz um alerta para uma possível armadilha quando se adota o método dialético de investigação, o de não conseguirmos romper com a ideologia dominante, afirmando que

[...] o não entendimento do método ligado à concepção de realidade e o não-inventário rigoroso desta concepção não só definem claramente o horizonte positivista que separa o sujeito do objeto, a consciência da realidade, como nos indicam que muitos trabalhos de investigação que se definem como críticos e dialéticos seguem, na prática, os parâmetros positivistas (FRIGOTTO, 1987, p.78)

Neste sentido, o processo dialético de conhecimento da realidade é a crítica e o conhecimento crítico que altere e transforme a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Esse processo de apreensão do objeto em estudo sustenta-se no princípio de que o conhecimento se dá na e pela práxis, expressão indissolúvel da relação teoria e prática em função da transformação da realidade.

Então a questão da formação do pedagogo para a docência e os esvaziamentos em sua formação deve ser analisada pelas suas condições históricas e reais, deve buscar superar a compreensão imediata dessa problemática no espaço educacional, pois assim como é posto a concepção histórica na obra Ideologia alemã, percebe-se que devemos compreender a problemática relacionada aos conhecimentos necessários para comporem o currículo da

formação do pedagogo que o instrumentalize para o cumprimento de suas funções na escola, na sociedade contemporânea a partir da concepção da história concreta, pois de acordo com Marx e Engels (2007, p. 42-43)

A concepção da história [...] não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [realen] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da relação, da filosofia e de toda forma de teoria.

Por isso o homem somente se libertará se for um ato histórico, ou seja, somente se libertará se conhecer suas condições reais, a partir da sua realidade e que toda explicação ou discurso que venha na tentativa de libertação do homem sem ser pelas suas condições reais falham, pois ao se estudar questões educacionais, não pode-se partir que o mesmo aparece de forma neutra ou ingênua, isso induz ao falseamento da realidade.

Análise: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia de uma IES de Boa Vista - RR.

O PPC analisado é de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Boa Vista - RR, que foi implantado em 2011, o mesmo passou pelo processo de municipalização do Projeto Pedagógico, por meio de discussões no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, com a equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), com o corpo docente e com os acadêmicos do curso de pedagogia. Tais discussões apontam o desafio que tem se apresentado no novo projeto em relação ao trabalho com maior ênfase com as tecnologias da informação e da comunicação e com as atividades estruturadas, que apontam para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas ao longo do curso e em diferentes disciplinas.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia é apontado que o curso oportunize aos acadêmicos uma sólida formação, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos sociais, aliadas a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia corresponde a 3.264 horas, distribuídos em até 08 semestres letivos sendo: 2.340 horas de disciplinas teóricas (incluindo 180 horas de orientação e fundamentação teórica para os Estágios); 484 horas de Prática como Componente Curricular (Atividades Estruturadas); 110 horas de Atividades Complementares; 330 horas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

Sobre a concepção de docência presente na PPC do curso analisado percebemos que é a reprodução do discurso presente nas DCNP, pois está presente o mesmo texto do Art. 2 e parágrafo 1 das DCNP e ainda coloca

Para maior esclarecimento das concepções que orientam esse princípio [Docência], vale destacar parte do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia: Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. §1º - **Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.** As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ao apresentar uma nova concepção para este tradicional curso de licenciatura, resgata a figura do pedagogo entendido, essencialmente, como professor. **A experiência docente, portanto, ocupa a centralidade da formação deste profissional.** Como haverá possibilidade de alguém atuar em qualquer nível ou função numa escola se não tiver formação ou experiência docente? Na contramão da formação de especialistas - os que detêm o conhecimento mais amplo ou completo que os habilita a pensar, a planejar e a definir o que outros devem executar – as Diretrizes afirmam que é a docência que dá ao educador a visão ampla dos processos pedagógicos, indispensável ao exercício das funções de coordenação ou de supervisão pedagógica, bem como aquelas próprias do exercício da gestão e da direção de uma unidade escolar, entre outras (FACULDADE ESTÁCIO DA AMAZÔNIA, 20014, p. 34 e 35).

Percebemos que o discurso presente no PPC analisado atende aos interesses ideológicos do discurso neoliberal presente nas DCNP, como evidencia Peternella e Galuch (2012) ao fazerem a análise da concepção de Docência, a partir da redação no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e no documento elaborado pelas entidades do Movimento dos Educadores o que demonstram que existem posicionamentos divergentes do texto enviado na proposta pelos Movimentos dos Educadores e do aprovado nas DCNP. Pois Peternella e Galuch (2012) apontam que na concepção aprovada pela DCNP existe um ecletismo na constituição da

docência, o que a mascara como neutra, favorecendo a não compreensão da natureza reais dos problemas educacionais e nem o enfrentamentos dos mesmos; que a concepção de docência aprovada pelas DCNP estão em consonância com os ideais das políticas neoliberais; e que o leque de atuação do pedagogo reforça a formação de um profissional flexível e polivalente. O que contradiz a concepção de docência presente no documento defendido pelos Movimentos dos Educadores que prega a docência como trabalho e processo formativo constituído nas relações sociais e produtivas, não em uma visão reducionista de um conjunto de métodos de técnicas neutros. Ou seja, a superação da concepção aprovada pelas DCNP em 2006.

Podemos perceber que o esvaziamento na formação do pedagogo é os reflexos do discurso presente nas DCNCP que representam a interesse ideológicos do sistema capitalista, pois a formação generalizada, esvaziada favorece a formação de um profissional polivalente que venha atender as necessidades do mercado e o processo de alienação do homem, o que é evidenciado no texto do PPC analisado, o que acaba reforçando a necessidade de se pensar sobre os conhecimentos que são necessários à formação do pedagogo.

Algumas considerações

Diante da discussão apresentada ainda que parcialmente os resultados da pesquisa, mas já se evidencia que a formação do licenciado em pedagogia após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultada em uma formação generalizada, flexível, superficial e fragmenta, visto que, as propostas pedagógicas (re)formuladas a partir das DCNP acabam não dando conta de formar o pedagogo para a docência, para a gestão e nem para a pesquisa. Por isso se propõe que sejam repensados com urgência os currículos dos Cursos de Pedagogia, e que os educadores brasileiros retomem as discussões e proposições em prol da sólida formação do pedagogo, para então poder se objetivar uma educação com fins sociais e não mercadológicos.

Referências

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 03. maio de 2014.

FACULDADE ESTÁCIO DA AMAZÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio da Amazônia. Boa Vista – RR, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1987. P. 70-90.

GATTI, Bernadete A. NUNES, Marina Muniz Rossa. Análise dos Cursos Presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In: GATTI, Bernadete A. NUNES, Marina Muniz Rossa.

Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>
>Acesso em: 27 jan.2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
_____. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. PUC Goiás, 2010b.
Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>>.
Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1990

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo**. Maringá: EDUEM, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, 2014. XVII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2014. Disponível em: < [file:///C:/Users/HOME/Downloads/93-08012015-143541%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/93-08012015-143541%20(3).pdf) > . Acesso em: 14 de maio de 2016.

SANTOS, Edlauva Oliveira. **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Currículo e formação docente para a educação básica. In: TORRIGLIA, Patrícia Laura et al. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: currículo, teoria, métodos.** Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. p.11-21.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Licenciatura em Pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papirus, 1997.

EM DEFESA DOS CURRÍCULOS *PRATICADOSPENSADOS* NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Rafael Marques Gonçalves
rafamg02@gmail.com
UFAC

Leonardo Ferreira Peixoto
leoheizoto.uea@gmail.com
UEA

RESUMO: O presente ensaio toma como ponto de partida a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, em curso no Brasil, para problematizar as bases tradicionais e tecnicistas do pensamento curricular que dão sustentação a essa política. Centramos nossas análises em algumas das ações produzidas pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 1) a produção de um dossiê publicado em 2014 sobre a ideia de Base Nacional; 2) a campanha “Aqui já tem currículo”; 3) o ofício enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com uma “Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular”. Entendendo que a garantia da justiça cognitiva é um pressuposto para a garantia da justiça social, faz-se mister a desinvizibilização dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares. Consideramos a produção de conhecimentos em redes e a necessidade de provocar *práticaspensamentos* numa perspectiva pós-abissal.

Palavras-chave: *Currículos; Base Nacional Comum Curricular; Políticas de currículo; Estudos nos dos com os cotidianos escolares.*

Introdução

Como todo campo de conhecimento, a construção do campo do currículo no Brasil é marcada historicamente por disputas políticas e epistemológicas entre múltiplos e distintos agentes. Atualmente, vivemos o processo de disputa em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste cenário, temos diferentes agentes e diferentes posicionamentos com relação à necessidade ou não de construção desse documento. Nesse texto, centramos nossas análises em torno de três ações produzidas por associações nacionais (ANPEd, ABdC) de pesquisadores do campo da educação: 1) a produção de um dossiê da publicado em 2014 na revista E-curriculum pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC); 2) a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); 3) o envio de um ofício ao Conselho Nacional de Educação, assinado pelas duas associações, com uma exposição de motivos contra a Base Nacional Comum Curricular.

Na primeira parte do texto, discutimos sobre o pensamento curricular na modernidade e na pós-modernidade, considerando que coexistem múltiplas concepções acerca do que vem a ser currículo. Na segunda parte, selecionamos e analisamos alguns textos publicados no dossiê da ABdC, refletimos sobre a campanha "Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola..." e analisamos o ofício enviado pelas associações ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Por fim, destacamos a importância de defender os currículos *praticadospensados*³⁸⁷ (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos das escolas. Nossas reflexões vão ao encontro dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares. Consideramos a produção de conhecimentos em redes, a necessidade de provocar *práticaspensamentos* numa perspectiva "pós-abissal" (SANTOS, 2010) e entendemos que a garantia da justiça cognitiva é um pressuposto para a garantia da justiça social.

Currículos: *práticaspensamentos*

A escola é um produto da modernidade, ou seja, foi na modernidade que se inventou o que hoje conhecemos como escola. Na organização formal desse projeto moderno de escola, várias dimensões buscam reforçar os princípios consolidados pela ciência moderna. Podemos citar, por exemplo, a disciplinaridade, cuja origem está na noção de compartimentalização do conhecimento; a seriação, que consolida a hierarquização e a linearidade dos processos de aprendizagem; a organização temporal das rotinas e sua concepção reguladora rítmica controlada externamente; a avaliação, pautada pelo princípio da métrica e da verificação do saber acumulado; e, por último, o currículo planejado de forma prescritiva e arquitetônica, entendido como a síntese reguladora de tudo aquilo que se pretende ensinar.

Tomando como suporte esse pensamento moderno cientificista, o currículo pode ser definido como uma programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada num ambiente de ensino, de maneira estruturada. Neste sentido, ele passa a ser organizado e planejado de forma a ordenar os conhecimentos, do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato, do mais geral ao mais específico, propondo o disciplinamento e a hierarquização dos indivíduos segundo os "níveis" que se encontram. Contribuindo assim,

³⁸⁷ Seguindo a tradição dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares, optamos por criar neologismos e escrever alguns termos juntos e em itálico, na pretensão de propor um rompimento com o pensamento moderno dicotômico no qual fomos formados. "As dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites aos processos de pensamento que precisamos desenvolver para compreender os múltiplos cotidianos das inúmeras redes educativas que formamos e nas quais fomos formados." (ALVES, 2014, p.1470)

para as divisões, catalogações e, ainda, para situar e manter cada sujeito em seu devido lugar no espaço e no tempo de dominação social e de sua legitimidade advinda na universalização dos valores sobre os quais se assenta essa hierarquia.

O currículo, entendido como um documento prescritivo entra em cena com a pretensão de universalizar os conhecimentos, apostando que métodos e técnicas do “como ensinar”, quando bem aplicadas, podem dar certo em qualquer lugar, independentemente das condições, das situações e das pessoas envolvidas. Portanto, é por acreditar na universalização dos conhecimentos, dos saberes e das práticas que as primeiras teorias curriculares são forjadas no paradigma da ciência moderna, com sua exatidão, universalidade e determinismo.

No entanto, vivenciamos um tempo plural, de polissemia e de múltiplos sentidos, complementares ou não. Além disso, esse projeto de escola forjado pela modernidade vem sendo amplamente combatido e muitas alternativas *praticadas* *pensadas*, deslocando com isso os sentidos e significados do que vem a ser currículo. A noção de coexistência é muito importante, uma vez que *práticas* *pensamentos* escolares e de curriculares estão sempre em construção e trazem consigo marcas epistemológicas, ideológicas, políticas e culturais que não são, necessariamente, modelos substitutivos.

Silva (2010) divide as teorias de currículo em quatro³⁸⁸ grupos: tradicional, tecnicista, crítica e pós-crítica. A visão tradicional baseia-se numa concepção conservadora do conhecimento e da cultura, a visão é de uma cultura dada, herdada, e o conhecimento é tido como um fato, uma informação, “uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação”. (p.12) A visão tecnicista, é descrita como similar a tradicional, mas “ênfatisando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação” (p.12). A visão crítica entende que o currículo reflete e reproduz as estruturas de classes da sociedade capitalista e destaca a necessidade da escola produzir processos educacionais emancipatórios que lutem contra um sistema educacional alienante. A última, a visão pós-crítica enfatiza o currículo como “prática cultural e como prática de significação” (p.13). Para Silva, currículo é:

[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados. É por meio do currículo, concebido como

³⁸⁸ Em Documentos de Identidade (2007) Tomaz Tadeu da Silva não divide as teorias tradicionais das tecnicistas e divide as teorias apenas em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Em “O currículo como fetiche” ele faz essa diferenciação apresentada no texto entre as teorias tradicionais e as teorias tecnicistas.

elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (2010, p.10)

Para o autor, o currículo, tal como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das suas relações de poder. Silva critica as concepções estáticas e essencialistas da cultura, ou seja, que entendem a cultura como um produto da criação humana. Nesta perspectiva, a cultura não se transforma, ela é abstraída do seu processo de produção. O autor também relaciona essa visão estática e realista da cultura, a uma visão estática e realista do conhecimento: “o que você vê é o que é. Conhecer é chegar ao real, sem mediações.” (SILVA, 2010, p.15). Nessa perspectiva, a cultura e o conhecimento só podem ser dados, transmitidos e recebidos.

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e tecnicista. (SILVA, 2007)

Querendo dar conta das explicações do mundo, o paradigma constituidor da ciência moderna amarrou verdades epistemológicas, posicionando alguns sujeitos como sendo mais capazes do que outros (os professores, por exemplo), alguns conhecimentos como melhores que outros (o conhecimento científico), alguns locais como privilegiados em relação a outros (a universidade). Enfim, enumerou e classificou o mundo, dizendo quem e o que era mais ou menos importante, melhor ou pior, a partir de critérios que se pretendem naturalizar, mas que são também produtos culturais.

É interessante perceber que a multiplicidade do mundo, mesmo que previamente negada pelo paradigma científico moderno, e a conflitualidade de leis e conceitos acarretariam a crise do paradigma dominante. Tal fato, de certo modo, deu-se pelo próprio avanço científico e das formas de se *pensarviversentir* o mundo, o que levou à emergência de discursos que consideram a crise do paradigma dominante profunda e irreversível.

Santos (2006) aponta estar nas condições teóricas do aprofundamento do conhecimento, a origem na qual se permitiu ver a fragilidade dos pilares fundantes da modernidade e o conhecimento moderno. Ou seja, se até determinado momento histórico o modelo científico balizava o conhecimento das sociedades, com a crise do seu paradigma, esse modelo estaria posto em xeque.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2006, p. 48)

Se na concepção moderna, o conhecimento é percebido como algo naturalmente hierarquizado, na perspectiva pós-moderna entendemos que eles são culturalmente produzidos. Nessa perspectiva, os currículos escolares não podem ser entendidos como um percurso previamente definido e planejados a revelia dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares. Consideramos currículos as produções ordinárias, cotidianas, *praticadaspensadas* nos cotidianos das escolas. Esses currículos são produzidos "num contexto de relações, de negociação, de conflito e de poder." (SILVA, 2010, p.17).

Os conhecimentos são produzidos numa relação de interdependência, em uma dinâmica entre: o pessoal, o social e a cultura. Nesse sentido, as relações e movimentos que compõem o cotidiano escolar, sobretudo a tessitura cotidiana do currículo, podem ser concebidas como meio de transformação, de confronto e negociação de saberes e conhecimentos.

Portanto, ao consideramos a diversidade de ações, interações e significados que assumimos em tempos atuais, consideramos não apenas um currículo, mas múltiplos currículos em permanente criação, assumindo a complexidade da vida cotidiana e suas experiências. Diálogos e redes de conhecimentos tecidas na comunhão e na divergência discursivas. Com isso, mais do que um mero documento norteador, os currículos que se enveredam nas artes de fazer do ordinário são aqueles viabilizados pelas redes de sujeitos e suas subjetividades. Apostamos na necessidade de desinvisibilizar a existência de currículos que se abrem à ação e ao pensamento do mundo pós-moderno e pelo vadiar da vida cotidiana.

ANPED E ABdC contra a base nacional comum curricular

Desde o lançamento do Plano Nacional de Educação em 2014 (Lei 13.005/2014), iniciou-se no Brasil uma forte campanha em construção de uma Base Nacional Comum Curricular, sendo essa uma das metas desse plano.

Ao final do ano de 2014, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) lançou um dossiê na revista E-Curriculum intitulado “DEBATES EM TORNO DA IDEIA DE BASES CURRICULARES NACIONAIS”, organizado pelas pesquisadoras Elizabeth Macedo e Maria Luiza Sussekind com artigos de alguns importantes pensadores do campo do currículo no Brasil e no mundo. A leitura do Dossiê nos permite perceber os caminhos que nos levam a estar hoje discutindo a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como identificar alguns agentes e seus interesses. Em novembro de 2015, ANPEd e ABdC enviaram à Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação, Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar, com uma exposição de motivos contrários a sua criação. Em 2016, a ANPEd lançou a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...”.

No dossiê publicado pela ABdC, o artigo de Nilda Alves (2014) é especialmente interessante, pois como a autora participou de boa parte dessa história, ela consegue narrar a partir de suas lutas e atuação nos movimentos em defesa da educação, os motivos que levaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) “falar” em Base Nacional Comum e em Base Comum Nacional, diferenciando essas duas propostas.

Segundo Alves (2014), no início dos anos 80 iniciou-se um movimento chamado pelo antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em torno da formação de professores, que envolveu diversas universidades e escolas normais. Esse movimento, que mais tarde resultaria na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), produziu um documento em novembro de 1983, em Belo Horizonte, que jamais foi assumido pelo MEC.

Entre inúmeras indicações sobre os múltiplos *espaçotempos*⁷ da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de

propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje. (ALVES, 2014, p.1470)

A proposta apresentada permitiria que as universidades criassem livremente suas propostas de cursos de formação de professores, mas que houvesse a realização de fóruns e encontros nacionais em que essas experiências pudessem ser compartilhadas, dialogadas e que a partir desses diálogos fossem surgindo algo de comum que pudesse ser assumido futuramente como uma Base Comum Nacional (BCN), mas que manteria sempre o caráter de estar em constante mudança. “Ou seja, entendia-se que uma BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante.” (ALVES, 2014, p.1471)

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N. 9.394/96)...

[...] se cunhou a expressão Base Nacional Comum que foi indicada como necessária para o Ensino Básico (Art. 26) embora a expressão Base Comum Nacional tenha sido mantida na parte que fala da formação de professores (Art. 64). Em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí. (ALVES, 2014, p.1472)

Em 2014, a discussão em torno criação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica voltou a ter destaque, com o argumento de que o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), estabelece o prazo de dois anos para tal. Nilda Alves argumenta que outras metas importantes possuem o mesmo prazo no referido PNE, mas que não são consideradas de urgência, como por exemplo, a meta 18 que trata do plano de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino.

Para entender os movimentos que fazem com que a construção da BNCC seja prioridade, é importante considerar o artigo publicado por Elizabeth Macedo (2014), no mesmo dossiê. Macedo defende que...

[..] as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. (MACEDO, 2014, p.1536)

Para a autora, a criação da base nacional comum surge como tentativa de responder às demandas que giram em torno das lutas pela qualidade da educação, mas partindo de um discurso que cria uma falsa ilusão de unidade entre essas lutas que são plurais.

Elizabeth Macedo identifica ainda os agentes envolvidos na construção dessa base: “meu primeiro movimento foi tentar mapear as demandas dos sujeitos políticos “públicos” envolvidos nas políticas em curso: MEC, CNE, CONSED, UNDIME.” (MACEDO, 2014, p. 1537); fazendo uma análise dos pares que estes sujeitos públicos (MEC, CNE, CONSED e UNDIME), estavam convidando para debates realizados para discussão da BNC.

Elizabeth Macedo identificou que:

[...] os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. (MACEDO, 2014, p.1540)

Ao identificar essas instituições financeiras e empresas envolvidas, conseguimos entender com maior clareza os interesses envolvidos em torno da construção de uma base nacional para a educação brasileira. O artigo de Macedo é importante para compreensão dos jogos de interesses que envolvem esses agentes, uma vez que a pesquisadora analisa essas políticas nacionais considerando ainda outros movimentos internacionais, a partir da existência de um imaginário neoliberal define ser uma educação de qualidade.

Consideramos esse dossiê produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), publicado no último número da Revista E-Curriculum no ano de 2014, uma resposta importante dos pesquisadores do campo de currículo no Brasil à tentativa de consolidação de uma política de padronização de conhecimentos e práticas.

Vale ressaltar ainda que, ao longo desses últimos anos, pesquisadores associados à ABdC e à ANPEd (em especial pesquisadores do Grupro de Trabalho de Currículo – GT12), têm participado de inúmeras mesas como representantes das associações e nessas mesas procuram defender o posicionamento das mesmas muito bem sintetizado em um ofício enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 novembro de 2015³⁸⁹.

O Ofício encaminhado ao CNE esclarece o esforço das associações em participar dos

³⁸⁹ Tal ofício pode ser encontrado no site da ANPEd (www.anped.org.br)

debates promovidos pela Secretaria de Educação Básicas do Ministério da Educação (SEB/MEC) e os pesquisadores envolvidos na consolidação dessa exposição de motivos:

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento Base Nacional Comum Curricular apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPEd, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembléia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a Exposição de Motivos que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ). - (OFICIO 01/2015/GR – ANPEd e ABdC)

Ao se posicionarem contrariamente a construção de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as associações sustentam seu posicionamento:

no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (OFICIO 01/2015/GR – ANPEd e ABdC)

Além disso, em resposta a tentativa de padronização dos conhecimentos e dos processos de *aprendizagem ensino*, que estão no seio da proposta de uma Base Nacional

Comum Curricular, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), lançou no início de 2016 a campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas...”. Segue abaixo o texto de divulgação da campanha:

A ANPEd lança a campanha "**Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...**" O MEC está elaborando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que definirá o que deve ser ensinado nas escolas. Até o final do primeiro semestre de 2016 o Conselho Nacional de Educação receberá do MEC um texto da Base Curricular para discussão e homologação. Foram convidados especialistas para construir o texto da BNCC e criados espaços frios e pouco interativos para a participação de professores e estudantes. Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. Por isso criamos a campanha **Aqui já tem Currículo...** para que possam circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas. Vamos levar essas experiências de forma viva e criativa aos Conselheiros/as do Conselho Nacional de Educação. Faça um vídeo de até 3 minutos ou envie um depoimento em texto com foto e conte para o Brasil o currículo que você já constrói na escola. Faça uma foto sua e/ou do coletivo de professores com um cartaz e publique no Instagram com hashtag **#aqui jatemcurriculo**. Currículo é mais que lista de conteúdo; currículo é diversidade, é criação, é vida nas escolas! Conte como você já faz! (ANPEd, 2016)

A luta contra hegemônica das Associações chama atenção de todos nós para a importância de valorização dos currículos *praticados pensados* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares. A tentativa de forjar que o problema da qualidade da educação está na ausência da existência de uma lista de conteúdos prescritivos mascara a real necessidade de autonomia que nossas escolas públicas sofrem em seus cotidianos.

Sabemos bem que o real interesse das fundações de interesse privado na construção de uma Base Nacional é criar um modelo de educação a ser seguido, para que imediatamente após seus especialistas possam comercializar materiais e métodos que estejam em consonância com a BNCC. Além disso, a criação de uma Base Nacional com conteúdos que devem ser ensinados permite mais facilmente aplicar sistemas nacionais de avaliação que reforçam a ideia de que em determinado lugar do país se aprende e em determinado lugar do país não se aprende. Como hierarquizar esses conhecimentos sem valorizar determinado padrão em detrimento de outros?

Em defesa dos currículos *praticados pensados* nos cotidianos escolares

Boaventura de Sousa Santos, ao analisar a produção do conhecimento na modernidade, argumenta que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2010, p.31). Para o autor, a realidade social está dividida por linhas imaginárias abissais, que criam dicotomias e separam o universo entre a produção de existências e inexistências. No campo dos estudos dos conhecimentos, o autor aponta que de um lado da linha estão os conhecimentos produzidos pelas teologias, pelas filosofias e pelas ciências e do outro lado, os demais conhecimentos, que não recebem o devido status, mas que sustentam e fundamentam os conhecimentos existentes.

O pensamento abissal desconsidera a possibilidade de coexistência e copresença quando assume determinado conhecimento como verdadeiro e considera outras formas de pensar como sendo falsas. Para romper com essa lógica moderna o autor nos sugere a construção de um pensamento pós-abissal como ecologia dos saberes. “Como ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010).

A justiça cognitiva pretende reconhecer a existência de diferentes formas de produção de conhecimento, para além do conhecimento dito como científico. Pretendemos colocar em xeque o status de única verdade do conhecimento científico e por isso, produzimos ciência a partir dos conhecimentos produzidos nos cotidianos.

A crescente consciência da insuficiência dos métodos de pesquisa associados ao cientificismo positivista (voltados às generalizações e à definição de modelos) para a compreensão da complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana, vem fazendo emergir, no cenário sociológico, novas perspectivas de pesquisa. Nesse universo inscrevem-se as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e as pesquisas autobiográficas, entre outras, voltadas ao desenvolvimento do ato de pesquisar, em busca da compreensão ampliada de dimensões da vida que a modernidade e o positivismo emudeceram. (OLIVEIRA, 2008, p.163)

Alves et all (2004) apontam que os currículos fazem parte da “arte de governar”, salientando seu caráter de um campo para ressignificação das relações *prácticas-teóricas-políticas*, tornando necessário compreender como os produtos advindos dos contextos de influência e de produção dos textos são e vão sendo “consumidos”, usados, “adotados”, “escritos”, tornando-se currículos “realizados”, pelos *praticantes-pensantes* da vida cotidiana.

Quando assumimos os *espaçotempos* escolares como *espaçotempos* de disputas políticas, nas quais a luta pelo controle da organização é permanente, compreendemos que o poder se expressa não “por uma referência a uma posição ou ocupação como tal, mas como o desempenho, o resultado e a luta” (Ball, 1989, p.40).

O que precisa ficar claro é que não se trata apenas de problematizar como as políticas públicas para os currículos são concretamente ‘recriadas’ nas escolas, mas sim buscar compreender como os currículos *praticadospensados* imbricam e se inter-relacionam nas noções particulares de cada *praticantepensante*.

As diferentes “artes de fazer” dos *praticantepensantes*, de seus usos e táticas que desenvolvem cotidianamente, são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações” no âmbito político.

Assim, no contexto das práticas vão transitar sujeitos múltiplos, oriundos de contextos múltiplos e que juntos, ou não, atuam de diferentes formas *nas* diferentes arenas de negociação em que se inscrevem. Por este motivo, necessitamos entender que as vidas cotidianas das escolas são múltiplas e são compostas por maneiras de fazer, ora convergentes e ora divergentes.

Nessa perspectiva, para além do consumo puro e simples do que vem a ser uma Base Nacional Comum Curricular, os *praticantepensantes* dos cotidianos escolares desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de usos, tornam-se *produtoresautores*, disseminam alternativas, manipulam ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (CERTEAU, 1994). São esses os conhecimentos que queremos dar visibilidade. Esse é nosso compromisso enquanto *professorespesquisadores* do campo do currículo no Brasil e na Região Norte, que tanto tem a *aprenderensinar* em seus movimentos *locaisglobais*.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12 n.03 p.1464-1479 out/dez. 2014.

ALVES, Nilda, et all. (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANPED. **Texto de Divulgação da Campanha “Aqui já tem currículo: o que produzimos nas escolas...”**, Disponível em: http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?_ga=1.226683743.336760393.1443891933
Acesso em: 10 de junho de 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.
Currículo sem Fronteiras, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alí; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas**. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (org) Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEORIA CURRICULAR CRÍTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA: UMA ANÁLISE NOS CURRÍCULOS DA EJA

Sirliane da Costa Viana
sirliane81@gmail.com
UNIFAP

Adalberto Carvalho Ribeiro
adalb.cr@gmail.com
UNIFAP

RESUMO: Este estudo tem como temática “*Teoria Curricular Crítica e a Pedagogia Freireana: Uma análise nos currículos da EJA*”. Realizado em 2014, analisou as propostas curriculares de escolas públicas estaduais de Macapá/AP que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos para identificar se os ideais de Paulo Freire estão contemplados nesses currículos, bem como na concepção dos professores. Optou-se pela pesquisa documental de cunho qualitativo para analisar os Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino das referidas escolas, como referência para interpretação dos dados foram realizadas entrevistas com professores. O estudo traz autores como: Freire (1987); Silva (2000); Moreira (2002); Costa (2003); Soares (2011); Vasconcelos (2009), que abordam estudos sobre currículo e a Pedagogia Freireana. As escolas de EJA devem valorizar conteúdos significativos aos educandos, com currículos que vislumbrem sujeitos politicamente conscientes. Os resultados da pesquisa mostraram que na prática curricular dessas escolas, a teoria Curricular Crítica e os ideais de Paulo Freire ainda não são contemplados na realidade e as escolas ainda trabalham propostas curriculares com pouco sentido para seus alunos, uma realidade que precisa ser transformada.

Palavras – chave: Teoria. Currículo. EJA.

1 Introdução

Este estudo traz o tema: “*Teoria Curricular Crítica e a Pedagogia Freireana: Uma análise nos currículos da EJA*”, partiu da seguinte questão norteadora: *A Teoria Curricular Crítica e os pressupostos freireanos servem de base para a elaboração dos currículos escolares da Educação de Jovens e Adultos nas escolas de Macapá?* O trabalho analisou no ano de 2014 as propostas curriculares das escolas da rede pública Estadual de Macapá/AP, os Projetos Pedagógicos e os Planos de Ensino das instituições, que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para identificar até que ponto a Teoria Curricular Crítica e os ideais de Paulo Freire estão contemplados nesses currículos, bem como, na concepção de seus professores. Tratou-se de uma pesquisa documental, trazendo também para a interpretação dos dados a fala dos professores com o uso de entrevistas.

Quanto à abordagem do estudo tratou-se de pesquisa qualitativa, por fornece dados significativos do objeto estudado e respostas importantes para a realidade presente. O estudo foi realizado em 05(cinco) escolas da rede pública Estadual de Macapá/AP, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio. Foram realizadas entrevistas com 10 (dez) professores, sendo 2 (dois) de cada escola, identificados como P1 e P2 (Escola Estadual Professor Paulo Freire), P3 e P4 (Escola Estadual Santa Inês), P5 e P6 (Escola Estadual Antônio João), P7 e P8 (Escola Estadual Prof. Lucimar Amoras Del Castillo), e, P9 e P10 (Centro de Estudos Supletivos Prof. Paulo Melo), seguiu-se um roteiro de entrevista contendo 08(oito) perguntas. Foram analisados também os Projetos Pedagógicos de cada escola e os Planos de ensino de algumas disciplinas como: Língua Portuguesa, Ciências,

Matemática, História, Química, Biologia, Educação Física, Língua Espanhola e Inglesa. Utilizou-se a Pesquisa Documental de cunho qualitativa, como forma de analisar os documentos: Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino das referidas escolas.

O currículo escolar sempre constituiu um campo marcado por diferenças sociais, pautando-se sempre em métodos e técnicas com uma visão tradicional burocrática e conservadora. Nos anos de 1970 surge um novo olhar na construção do currículo com uma tendência voltada para formação do aluno crítico e politicamente consciente de seu papel na sociedade. É neste contexto que aparece, entre as Teorias do Currículo, a Teoria Curricular Crítica, que apresenta características de uma linha progressista, e que qualifica os currículos que tem como atributos a ênfase nas estruturas de poder que a escolar reproduz.

Diante disso, a necessidade desta pesquisa encontra-se no fortalecimento do debate reflexivo sobre como os educadores relacionam a construção e a prática curricular na EJA a partir dos pressupostos da teoria Crítica, bem como, como articulam os saberes populares e o conhecimento científico que deverão ser trabalhados na sala de aula. Sabe-se que este processo deve estar pautado no diálogo entre educador e educando, possibilitando a interação dos saberes diferenciados, para a construção de um currículo que respeita a peculiaridade do jovem, do adulto e do idoso e que fomenta a consciência política do educando, conforme orienta Paulo Freire, defensor e mentor de uma educação emancipadora para o adulto, que propõe um caminho diferente para a construção do currículo escolar desses sujeitos. É com base nesta reflexão que este trabalho se torna importante e atual tanto para os sujeitos que, na educação básica, estão envolvidos com os debates sobre EJA, quanto para os pesquisadores sobre educação que buscam compreender as práticas que permeiam o processo educativo na educação básica.

2 Desenvolvimento

O currículo é um instrumento importante na formação dos sujeitos, precisa ser dinâmico e ter sentido para os que estão envolvidos no processo educativo. A especificidade do currículo da Educação de Jovens e Adultos é um objeto de pesquisa desafiador e ao mesmo tempo convidativo. O olhar de Paulo Freire sobre a EJA transformou toda uma geração, mudou completamente a forma como muitos educadores entendiam a educação do adulto. A concepção de Paulo Freire surgiu em um contexto que o currículo passou a ser alvo de questionamentos. Percebeu-se a escola como um poderoso agente transformador e também manipulador. Que poderia servir tanto para a promoção de sujeitos politicamente emancipados, quanto para a promoção de sujeitos passivos. Esses pressupostos estão nas bases interpretativas das Teorias Curriculares Críticas, e revelam Freire com um de seus representantes. Portanto, o currículo para a EJA deveria perpassar por essas reflexões que dão identidade a essa modalidade.

Esta pesquisa apresenta os resultados das análises das propostas curriculares e entrevistas realizadas com professores das escolas da rede pública Estadual de Macapá, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio.

A aplicação de entrevistas possibilitou registrar as opiniões e ideias dos entrevistados em relação a conceitos importantes para a construção curricular que serviram de base comparativa ao que constava nos Projetos Pedagógicos e nos Planos de Ensino das escolas. O embasamento teórico para a interpretação sobre o objeto estudado foi referendado por autores como: Freire (1987); Moreira (2002); Costa (2003); Silva (2000); Soares (2011); Vasconcelos (2009) dentre outros que abordam a construção de conteúdos curriculares, conceitos, definições e perspectivas a respeito da teoria curricular Crítica.

Para as entrevistas seguiu-se o seguinte roteiro:

Quadro 1 – Roteiro de Entrevistas para o Professor

Roteiro de Entrevista para o Professor	
Série que atua:	Tempo de atuação na EJA:
1- Qual é a sua formação acadêmica?	
2- Na sua opinião o que é o currículo e qual a sua finalidade?	
3- No Projeto Pedagógico de sua escola, existem direcionamentos para a EJA? Se a resposta for “sim” diga quais direcionamentos você conhece.	
4- Como são construídas as propostas curriculares (conteúdos) utilizadas na EJA?	
5- Você encontrou dificuldades na construção de conteúdos curriculares para a EJA?	
6- Na sua opinião como selecionar conteúdos curriculares que viabilizem com sucesso a apropriação do conhecimento pelos os alunos da EJA?	
7- Qual Teoria Curricular serve como base para a seleção dos conteúdos que compõe o currículo da escola?	
8- Na construção do currículo da EJA você utiliza como referência os ideais de Paulo Freire? Se a resposta for “sim” aponte exemplos de como você realiza isso.	

Fonte: elaborado pelos pesquisadores

E os documentos foram analisados a partir dos critérios do quadro de análise curricular que seguem abaixo na apresentação e interpretação dos dados conforme as escolas.

Quadro 2 – Análise Curricular da Escola Estadual Professor Paulo Freire

ANÁLISE CURRÍCULAR		
TÓPICOS	Projeto Pedagógico	Plano de Ensino
1. Teoria Curricular que fundamenta os objetivos da proposta.	Teoria curricular crítica: apresenta uma proposta pedagógica Progressista, as quais estão voltadas a uma prática educativa capaz de formar cidadãos conscientes, críticos, participativos, responsáveis e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem. O documento também faz referência à Gestão Democrática.	Apresentam duas vertentes antagônicas: - Teoria Curricular Tradicional: traz uma estrutura organizacional de cunho tradicional como a questão da organização temporal (bimestres, semestres), objetivos de aprendizagem instrumentais, metodologias, avaliação tradicional e outros. - Teoria Curricular Crítica: propõe uma prática que possibilite ao aluno o despertar de uma consciência crítica e política, valorizando as experiências que o educando traz consigo a integração com a sociedade em que vive e compreender a cidadania como participação social e política assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais perante a escola e a sociedade. Total de planos analisados: 05 Planos
2. Característica Metodológica que norteia a proposta.	Planejamento participativo: defende a participação efetiva dos vários segmentos escolares avaliando, as necessidades e expectativas de todos, sendo, portanto um processo sempre incluso e suscetível a mudanças necessárias durante sua concretização.	Planejamento participativo: o documento aponta para um planejamento dividido por áreas e disciplinas, com metodologia realizada através de atividades variadas, como: aulas expositivas, leituras dirigidas, diálogos, questionamento, <i>discussões</i> e seminários. Apontando em um momento para uma participação ativa do aluno no momento que se refere a “discussões”.
3. Seleção de conteúdos propostos.	A escolha dos conteúdos à serem desenvolvidos durante o ano letivo, é feita na semana pedagógica da escola, a partir de um estudo para que os conteúdos valorizem a realidade sócio-cultural dos alunos . Trazendo dessa forma uma forte ligação com o que propõe Paulo Freire no que se refere a valorização da realidade do educando.	Os conteúdos vêm da secretaria de educação e são adaptados para o processo de ensino-aprendizagem. Um aspecto completamente contraditório diante do documento de base filosófica da escola que indica um direcionamento de valorização da realidade do educando, bem como os próprios objetivos destes planos (primeiro aspecto a ser analisado)
4. Aspectos fundamentais do Método Paulo Freire.	Libertação, autonomia, diálogo, emancipação social, consciência crítica e valorização das experiências dos educandos.	Consciência crítica, diálogo e valorização das experiências dos educandos.

Fonte: construído a partir de dados da escola

Com base no **Quadro 2**, da análise curricular do Projeto Pedagógico e Planos de Ensino da Escola Estadual Prof. Paulo Freire e com as entrevistas realizadas com o corpo docente, percebe-se que há contradições entre que os documentos anunciam e o relato dos docentes sobre a prática curricular que se aplica.

O Projeto Pedagógico mostra que se utilizam elementos favoráveis a uma educação crítica, enquanto que os Planos de Ensino apresentam aspectos antagônicos, trazendo componentes da Teoria Curricular Tradicional como a questão da organização, objetivos, metodologias, avaliação e outros, e de outro lado propõe e defendem elementos que estão presentes na Teoria Curricular Crítica, bem como, na Pedagogia Freireana, como: conscientização, emancipação e libertação.

Essas contradições se confirmam na reprodução e seleção de conteúdos alheios à realidade dos educandos. Os professores P1 e P2 ao serem questionados de como são construídas as propostas curriculares (conteúdos) utilizadas na EJA, são diretos em suas respostas: “*Utilizamos a lista de conteúdos encaminhados pela Secretaria de Educação*”. A prática diferencia-se do que rezam os documentos norteadores da escola, que citam inclusive que “*os conteúdos são adaptados à realidade dos alunos*” (PP da escola). Nesta análise onde não detectamos a presença do educador imbuído do seu próprio fazer pedagógico, não há como não trazer para a reflexão as palavras de Freire (1996, p.47) onde diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa filosofia de Freire, embora conste nos escritos da escola, não se consolida na prática dos sujeitos que coordenam o processo educativo.

Os professores dessa unidade educacional, não souberam responder qual a Teoria do Currículo que a escola adota, chegando a confundir Teoria Curricular com outros conceitos pedagógicos. A escola utiliza no PP os ideais de Paulo Freire, quando falam em autonomia, conscientização política e valorização da realidade dos educandos, no entanto, os PE e o relato dos docentes apontam para uma realidade diferente, pautada na linha da Teoria Curricular Tradicional que propõe um currículo.

A análise curricular da **Escola Estadual Santa Inês** sobre o Projeto Pedagógico e Planos de Ensino, traz semelhanças com a análise da Escola Estadual Prof. Paulo Freire, pois constatou-se que nos documentos da escola, aparecem algumas categorias relacionadas com os ideais de Paulo Freire como autonomia, consciência crítica e leitura de mundo, mas que estão somente nos documentos, pois de acordo com os relatos dos docentes, a prática pedagógica pauta em um currículo que trazem os objetivos e influencia freireana está distante. Reforçando essa análise o professor P4 afirma “*tentamos adaptar à realidade do aluno quando necessário*”, isso confirma a similaridade com o perfil da Escola Estadual Prof. Paulo Freire.

Quadro 3: Análise Curricular da Escola Estadual Antônio João.

ANÁLISE CURRÍCULAR		
TÓPICOS	Projeto Pedagógico	Plano de Ensino
1. Teoria Curricular que fundamenta os objetivos da proposta.	Teoria Curricular Crítica e Pós-Crítica: Apresenta linha teórico-metodológica: “Multicultural Crítica” que tem como precursores Paulo Freire e Moacyr Gadotti e cita categorias como: multiculturalismo, valorizando as múltiplas etnias, culturas, sexualidade, homossexualidade, identidade, pluralismo de ideias. Tratando a educação numa dimensão interdisciplinar e intercultural, articulando saberes, vivências, escola, e comunidade. Transversalidade e interdisciplinaridade, além de outros elementos da Pedagogia de Paulo Freire como: a prática do diálogo e autonomia, e a conscientização crítica dos educandos.	Teoria Curricular Crítica: Apresenta flexibilidade às mudanças, propondo ir ao encontro com a realidade de cada educandário e sua comunidade. A proposta Curricular indica incentivo ao senso crítico na busca da compreensão da realidade em que o educando está inserido, auxiliando-o como ferramenta indispensável para a construção de sua cidadania. Total de planos analisados: 14 planos.
2. Característica Metodológica que norteia a proposta.	A metodologia que envolve a proposta da escola organiza seu fazer pedagógico através de conteúdos dinâmicos, significativos e contextualizadores no intuito de torná-los conscientes da importância do papel da Escola na formação da sociedade, apontando para um Planejamento participativo.	O currículo indica o Planejamento Participativo como elemento estruturante do projeto pedagógico, enfatizando a importância da participação de todos os atores envolvidos – Secretaria de Educação, Escolas, Professores, Comunidade. Ainda afirma que todo planejamento é flexível às mudanças. Mas apresenta como proposta de Metodologia, aulas expositivas e livros didáticos.
3. Seleção de conteúdos propostos.	Os conteúdos são propostos pela matriz curricular da SEED. Mas aponta estar flexível para adaptações de conteúdos dinâmicos, significativos e contextualizados, não abstratos, mas vivos, concretos e indissociáveis do cotidiano.	Os conteúdos são propostos pela SEED, para adaptações com base na LDBEN 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, Orientações do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares e a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá.
4. Aspectos fundamentais do Método Paulo Freire.	Libertação, autonomia, consciência política e prática do diálogo são elementos da pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire.	Autonomia, consciência crítica e leitura de mundo e da sua própria identidade.

Fonte: Elaborado a partir de dados da escola.

Com base no **Quadro 3**, da análise curricular da Escola Estadual Antônio João com relação ao Projeto Pedagógico, Planos de Ensino e entrevistas realizadas com os professores, percebe-se que a instituição utiliza a Teoria Curricular Crítica quando menciona o diálogo, autonomia, valorização das vivências e a conscientização crítica dos educandos e a Teoria Pós-crítica quando citam o multiculturalismo, identidade, subjetividade, sexualidade e outros. Silva (2000, p. 152), afirma que essa combinação de Teorias Curriculares é importante e necessária, e reforça:

A teoria pós-crítica deve combinar-se com a teoria crítica para ajudar-nos a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos naquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Quanto à seleção de conteúdos, são oriundos da Secretaria de Educação e, segundo o relato nas entrevistas, são feitas adaptações pelos professores, como se observa na fala do professor P5: *“você tem que fazer uma gama de adaptações nos conteúdos selecionados de livros didáticos de 5ª a 8ª séries, adaptar a realidade do aluno, o professor tem que criar o seu próprio material, você tem que dá uma renovada nos conteúdos”*. Mas adiante percebeu-se um relato diferente dessa realidade descrita pelo professor P5.

Não se pode esquecer que o currículo é importante para aproximar o saber escolar das experiências de cada educando, pois é a base do desdobramento do trabalho e das ações a serem desenvolvidas, daí a importância de que este contemple em suas especificidades as necessidades da comunidade escolar, pois é o documento de identidade da escola. O que explica a necessidade da participação conjunta de todos na construção do currículo. Por isso Costa (2003, p. 81) afirma que,

Nesse sentido, seria importante e interessante tentar olhar um pouco para dentro da escola e do currículo e ver que as histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados.

Vale ressaltar que para a seleção de conteúdos é necessário que os sujeitos do processo educativo tenham a oportunidade de manifestação daquilo que lhe é significativo como saber, pois para Freire (1996, p.30) os conteúdos curriculares de escolha alheia à realidade do educando “não estabelece uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como individual”, por isso a necessidade do diálogo para detectar o que traz sentido epistemológico ao educando.

O planejamento metodológico desta instituição não é participativo como consta no PP da escola. Além disso, as falas dos professores remetem a um planejamento individualizado, assim afirma o professor P6: *“Não temos planejamento coletivo, cada professor constrói individualmente o seu plano de aula”*. Essa prática individual demonstra uma identidade formativa vinculada as Teorias Tradicionais do Currículo que têm uma visão pedagógica tradicional e tecnicista, onde os conhecimentos e saberes dominantes concentram-se em questões técnicas, o professor é o centro desse processo deve ser respeitado com regras e disciplina rígida (SILVA, 2000).

Os documentos analisados apresentam referências à Pedagogia libertadora de Paulo Freire, citando categorias como autonomia e consciência crítica, mas, segundo os relatos dos entrevistados, os professores pouco utilizam esses fundamentos em sala de aula. Isso confirma que a educação continua tendo um forte viés da Teoria Curricular Tradicional, o que mantém o aluno na condição de mero receptor da reprodução das relações de poder que permeiam a sociedade, configurando uma educação bancária. Na contramão disso, Freire (1996) diz que o educando mesmo subordinado a essa educação bancária é importante manter vivo o gosto

pela curiosidade de outros saberes, pois a curiosidade supera os efeitos negativos do falso ensinar.

Os dados da **Escola Estadual Prof. Lucimar amoras Del Castilho** apresentam características semelhantes com os achados da Escola Antônio João, e por isso omitiu-se a o quadro de análise curricular neste artigo

Análise Curricular do Centro de Estudos supletivos Prof. Paulo Melo

ANÁLISE CURRÍCULAR		
TÓPICOS	Projeto Pedagógico	Plano de Ensino
1. Teoria Curricular que fundamenta os objetivos da proposta.	Teoria curricular crítica: Linha filosófica, inspirada na Pedagogia crítico-social dos conteúdos , onde o conhecimento histórico é produzido numa reflexão crítica da realidade social, para superação das desigualdades sociais.	Teoria Curricular Crítica: Propõe uma educação com vistas à reflexão crítica da realidade social . Total de planos analisados: 07
2. Característica Metodológica que norteia a proposta.	A metodologia é articulada ao saber prévio do aluno relacionado com o saber científico oriundo das disciplinas ministradas pelos professores, no sentido de participar e interferir criticamente para a formação da cidadania ativa . Preservando o desenvolvimento e a iniciativa de cada um dos jovens.	A metodologia é descrita com propostas de atividades diversificadas, como: Aulas dialogadas e interativas ; debates interativos; pesquisa bibliográfica; trabalhos individuais e em grupos.
3. Seleção de conteúdos propostos.	A seleção de conteúdos é da secretaria de educação e a escola faz adaptações a partir da incorporação da cultura e da realidade dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa.	Conteúdos selecionados com base na proposta curricular da Secretaria de Educação, mas com indícios de adaptações.
4. Aspectos fundamentais do Método Paulo Freire.	Autonomia, diálogo, emancipação educacional, e reconstrução do conhecimento .	A autonomia, valorização do conhecimento prévio e conscientização dos educandos.

Fonte: Elaborado a partir de dados da escola

omo base no **Quadro 4**, da análise curricular do Centro de Estudos Supletivos Prof. Paulo Melo, observou-se no Projeto Pedagógico a existência da Teoria Curricular Crítica, numa corrente pedagógica crítico-social dos conteúdos, presente também no Plano de Ensino, pois consta a reflexão crítica da realidade social, para superação das desigualdades sociais.

A metodologia mostra que o planejamento das aulas é feito pelos professores conforme a necessidades dos alunos, com as aulas dialogadas e interativas. Na mesma perspectiva acontece a seleção de conteúdos, que conforme o documento analisado, é feita pela Secretaria de Educação, mas que a escola faz as adaptações necessárias a realidade local. Durante as entrevistas os professores P9 e P10 confirmaram esses dados. Isso diferencia esta escola de todas as outras analisadas. Não se pode deixar de considerar que mesmo tendo o currículo oficial como referência, as adaptações feitas pelos professores é uma evidência da tentativa de se alcançar a aprendizagem significativa do educando.

Viabilizar uma aprendizagem mais significativa para o aluno é fundamental, já que é importante transmitir os conhecimento e conteúdos sistemáticos escolares, mas também pensar sobre a forma com que se transmite o conhecimento, afim de que este traga mais sentido à vida e à realidade do aluno.

Pode-se dizer que a teorização curricular propõe formas de seleção e de organização de experiências de aprendizagem em que conhecimentos se ensinam e se aprendem visando a produzir determinadas identidades sociais e culturais. [...] os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos. (Moreira, 2002, p.8)

Considerar o aluno e suas experiências, é importante para a formação dos conteúdos na escola, é acolher este aluno como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas depósito de conteúdos. Seu aprendizado é necessário, para a construção de novos conhecimentos, o que seu saber seja sistematizado, e venha a ter um significado, tornando a construção do conhecimento mais agradável envolvente.

No PP e os Planos de Ensino da escola os ideais de Paulo Freire estão presentes. Nas entrevistas realizadas com os professores, eles revelaram que essas referências servem como reflexões em sua didática na sala de aula, contudo não a utilizam na íntegra.

Vale enfatizar que, a proposta pedagógica freireana possibilita aos educadores e educandos uma maneira de ensinar a construir saberes, oportunizando aos sujeitos a apropriação do entendimento de sua função na sociedade, criando condições para uma formação política comprometida com a transformação social, anseios presentes na descrição das características da Teoria Curricular Crítica.

3 Conclusões

O trabalho teve como objetivo analisar as propostas curriculares das escolas da rede pública Estadual de Macapá/AP, que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para identificar até que ponto os pressupostos da Teoria Crítica do Currículo e os ideais de Paulo Freire estão contemplados nesses currículos, bem como, na concepção dos professores que trabalham a proposta curricular nas escolas pesquisadas.

Todas as escolas pesquisadas, apresentam em seus Projetos Pedagógicos influencias das Teorias Críticas do Currículo, tendo inclusive claramente indícios da Pedagogia Freireana. Quando os Planos de Ensino foram analisados foi constatado que há predominância de formação arraigada na Teoria Tradicional do Currículo. Os Planos de Ensino das diversas disciplinas atendem em exclusivamente as orientações de conteúdos encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação. Isto é, cumprem a lista de temas escolhidos como válidos para serem ensinados para as turmas da EJA. Apenas uma escola apresentou a proposta

curricular com intervenções próprias, o que os professores chamam de “adaptações para a realidade das turmas”.

Falar da EJA exige reflexão e resgate daquilo que Paulo Freire propôs para esse público. Alunos jovens, adultos trabalhadores, idosos em busca do aprender a ler e escrever, donas de casas ansiosas pelo mundo das letras para ajudar seus filhos nas tarefas, um público advindo das classes populares com o sonho de um dia transformarem suas vidas para melhor, e que veem a escola como o único caminho capaz de realização desses sonhos. Por tudo isso, a EJA precisa de propostas curriculares que atendam às suas peculiaridades.

O estudo realizado revelou que as escolas públicas de Macapá precisam urgentemente revê suas práticas curriculares, que encontram-se enraizadas numa base curricular tradicional impedindo o crescimento propedêutico e politicamente consciente de seus alunos da EJA, porque ignoram a especificidade desse público. Mas para isso é necessário antes a insistência na formação continuada do professor que lida e manipula a proposta de currículo mediado por ele na sala de aula.

Enquanto os pressupostos do currículo crítico e a Pedagogia Freireana estiverem presentes apenas nos escritos das escolas, não haverá formação de sujeitos politicamente conscientes de seu papel social através da escola. Haverá sim, como sempre existiu, sujeitos cansados de sua condição de explorados em busca de uma sociedade mais justa batendo na porta das escolas com esperança nos olhos de um dia mudar de vida.

4 Referências

Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). **NBR 15287**: 2011.

_____. Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo**: práticas pedagógicas e identidades. Porto Portugal: Autêntica, 2002.

NEVES, L. M. W. Educação e política no Brasil de hoje. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. 6. reimp. rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias curriculares. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo:** uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000 (Coleção currículo, políticas e práticas).

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Liberdade, 2009.

CURRÍCULO MENOR EM CIÊNCIAS: INCURSÕES PELO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATARRI.

Edilena Maria Corrêa³⁹⁰
edilenacorreia@yahoo.com.br
UFPA

Maria dos Remédios de Brito³⁹¹
mrb@ufpa.br
UFPA

RESUMO: O texto resulta de um estudo em andamento que busca olhar o currículo de ciências de uma escola ribeirinha do município de Cametá-Pa como zona atravessada por forças, desejos, vida. Para essa escrita, lança-se mão do conceito de minoração de Gilles Deleuze e Félix Guatarri a partir da Obra: *Kafka: por uma literatura menor*. Procura-se fazer torções ao conceito, deslocando-o para pensar possibilidades de um currículo menor no ensino de ciências. Não se trata de almejar uma liberdade em oposição à submissão ao currículo instituído, mas apenas de uma linha de fuga. A pesquisa investiga: quais as potências do conceito *menor* para um currículo de ciências de uma escola ribeirinha? O que podem as práticas minoritárias em um currículo de ciências? O estudo tem como objetivos traçar conversações com o campo do currículo que possibilitem maneiras outras de pensar um currículo de ciências com uma escola ribeirinha; acompanhar as potências de um currículo “menor” de ciências na escola e experimentar movimentos que favoreçam atravessamentos para potencializar um currículo de ciências. Não se trata de buscar compreender e interpretar o currículo de ciências, seus significados, mas olhar como funcionam as práticas minoritárias em um currículo de ciências e o que elas podem.

Palavras-chave: Currículo menor; ciências; escola ribeirinha.

Introdução

O interesse de realizar estudos sobre a questão curricular no ensino de ciências resulta de inquietações em relação à concepção e materialização do currículo de ciências. Entendemos a sala de aula como um espaço de coletivo de forças que age por meio de agenciamentos, que produz subjetividades nos estudantes desde a infância, pois “é desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos, tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir” (GUATARRI; ROLNIK, 1986 p, 41 apud GALLO, 2013 p. 2013).

A sala de aula, portanto, pode possibilitar exercício do pensamento e fazer ver as potencialidades que envolvem a dinâmica da escola. Todavia, vê-se uma tendência da escola pedagogizar todas as atividades numa perspectiva totalizante, que busca absorver as

³⁹⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA.

³⁹¹ Doutora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA.

multiplicidades, reduzindo-as a uma dimensão pedagógica. Esta ação pedagógica realiza um movimento de captura do que lhe é exterior para tornar "próprio" do currículo, este que tem sido visto como uma das questões centrais no campo da educação. É nele que se lançam os anseios e as perspectivas de transformações, isso o reforça como alvo das ações pedagógicas (KROEF, 2001). Ele é visto como o caminho para perseguir os objetivos estabelecidos tendo em vistas metas a atingir. A educação passa então a ser um dos instrumentos para assegurar, através do currículo a “preparação” de indivíduos para o exercício da cidadania, capazes de cumprirem seus deveres e exercerem seus direitos. É o que está explícito na Constituição Federal e Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/1996.

Mas é possível pensar um currículo de ciências atravessado por forças e movimentos que permitem possibilidades outras, para além do instituído, do legitimado. Uma zona por onde são possíveis múltiplos atravessamentos, nesse sentido, o estudo busca acompanhar os movimentos curriculares em linhas menores, por brechas, margens, por onde passam multiplicidades impossíveis de serem apreendidas, reduzidas. Busca-se entradas ou saídas.

Como afirma Deleuze, não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras, porque tudo escapa. Um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar. Um novo rizoma pode brotar no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho. Precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo. O grande desafio, para o cartógrafo é manter-se atento a tudo o que acontece em um currículo ao mesmo tempo. O grande desafio é registrar as linhas de um currículo fazendo o “E” das multiplicidades funcionar (PARÁISO, 2010 p. 594).

O que se quer é olhar o currículo de ciências de uma escola ribeirinha do município de Cametá-Pa por atalhos, cortes, por outro lado que não seja o centro, a fixidez, mas zona atravessada por forças, desejos, vida. Um currículo que priorize a criação, o desejo e não a identidade, a representação.

Para essa escrita, lança-se mão do conceito de minoração, enfatizado por Gilles Deleuze e Félix Guatarri a partir da Obra: *Kafka: por uma literatura menor*. Na obra, os autores trazem tal conceito como condição de uma prática minoritária e revolucionária. Assim, a língua menor, segundo os autores, seria uma língua que suprime a retórica pela diferença dentro da língua. Procura-se fazer torções ao conceito de *minoração*, deslocando-o para pensar possibilidades de um currículo menor no ensino de ciências. Não se trata, portanto, de almejar uma liberdade em oposição à submissão ao currículo instituído, mas apenas de uma linha de fuga, a menos significante possível (DELEUZE, 1997).

A pesquisa investiga: quais as potências do conceito *menor* para um currículo de ciências de uma escola ribeirinha? O que podem as práticas minoritárias em um currículo de ciências? O que escapa ao *currículo maior*, currículo instituído? Que atravessamentos são possíveis em um currículo de ciências?

Corazza (2011) ressalta que o currículo é uma linguagem, o que se diz sobre ele é histórica e socialmente construído, que dá sentido. O currículo quer algo. Então, o que quer o currículo de ciências instituído, “currículo maior” em uma escola ribeirinha? O que e a quem fala? Mais que buscar resultados busca-se problematizar o currículo de ciências instituído como melhor.

Para pensar sobre o conceito de currículo menor no ensino de ciências, aborda-se duas dimensões, o currículo “*maior*”³⁹² e o currículo “*menor*”³⁹³, problematizando a forma maior no currículo de ciências pela perspectiva de uma abordagem menor. Entende-se o currículo como zona de atravessamentos, de interação, que não privilegie modelos e conteúdos de ciências reprodutoras da lógica que se coloca como verdadeira e melhor.

Interessa-nos uma perspectiva que aponta para um campo que é atravessado por políticas e práticas que potencializem maneiras outras de ver um currículo de ciências. Um currículo como um campo de interação, de encontros que pode ser pensando na perspectiva de um currículo *menor*³⁹⁴. E o menor segundo Deleuze e Guatarri, não é uma língua menor, mas antes, a que uma minoria faz em uma língua maior. É assim entendido como um devir, que por linhas de fuga, linhas menores pode possibilitar criação, invenção de novas forças. Como ato político, que busca compreender o Currículo pelas linhas da diferença.

Entende-se que um currículo produz-se por movimentos no espaço da sala de aula que possibilita, fluxos, transversalidade de saberes; Que um currículo de ciências acontece num espaço-tempo de criação, (re) invenção; Que a sala de aula por seus movimentos criadores potencializa um currículo de ciências atravessado por linhas menores.

Nesse sentido, seria possível pensar um currículo “menor” como um ato político. Aquele que acontece na sala de aula, no cotidiano das escolas, nos encontros de professores e

³⁹² Por currículo maior entende-se o currículo oficial, resultado das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

³⁹³ Como currículo menor, aquele que escapa, que desvia dos modelos impostos.

³⁹⁴ Trago o conceito “menor” para pensar um currículo de ciências, tomando como base a obra *‘Kafka: por uma literatura menor’* (1977). Nela, Deleuze e Guatarri trazem o conceito “menor”, ressaltando a literatura menor não como um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de uma língua maior, tendo como uma das características um forte componente de desterritorialização. Tais conceitos são atravessados pelo conceito da *diferença*, conceito maior apresentado por Deleuze.

estudantes, acompanhando a potência criadora dos saberes, pois está aberto a novos acréscimos, a criações.

Teria ele, uma perspectiva política no que tange ao papel do professor, comprometendo-se com aquilo que o currículo maior ignora, negligencia. Com as multiplicidades, com a diferença. É o que Deleuze chama de devir minoritário. Um “currículo menor” estaria caracterizado por seu caráter político, pelas ações políticas do professor, como um escritor, que para Deleuze e Guatarri (1997 p. 14), um escritor não é um homem escritor, é um homem político, um homem máquina, um homem experimental. Seria um currículo de ciências pensado no entre do currículo “maior”. Logo, o “menor” não anularia o “maior”. Não há aí uma dualidade entre maior/menor. Para Deleuze e Guatarri, é na existência do maior que o menor se sustenta, do mesmo modo que o corpo sem órgãos precisa do organismo para ser pensado (CORRÊA, 2013).

Não se trata, portanto, de buscar compreender e interpretar o currículo de ciências, seus significados, mas olhar como funcionam as práticas minoritárias em um currículo de ciências e o que elas podem. Uma prática menor no campo curricular seria aquela que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos do currículo, e, nas práticas discursivas majoritárias do currículo de ciências encontraria seu próprio deserto para assumir a prática menor. Uma subversão às perspectivas representacionais de um currículo que está a serviço da identidade para assumir o lugar da diferença. Nessa perspectiva, o estudo em andamento tem como objetivos: traçar conversações com o campo do currículo, que possibilitem maneiras outras de pensar um currículo de ciências; acompanhar as potências de um currículo “menor” de ciências em uma escola; experimentar movimentos que favoreçam atravessamentos para potencializar um currículo de ciências por linhas menores.

É no sentido de tomar o currículo como espaço-tempo de vida, do cotidiano escolar, que tentamos traçar linhas curriculares menores. Segundo Carvalho (2009), se por currículo entendemos a composição de experiências prescritas (concebidas na forma de leis, diretrizes, projetos político-pedagógicos, livros didáticos, etc.) com as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar e sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos praticados, teremos uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos escolares. Nesse sentido, entendemos também que há uma composição dos planos de organização e imanência da vida vivida nos currículos das escolas ribeirinhas.

O que pretendemos com o estudo é acompanhar o movimento curricular no ensino de ciências em uma escola ribeirinha, traçando linhas que possibilitem pensar “entradas e saídas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10) em uma perspectiva de encontros criativos. Entendemos que uma sala de aula assim como um currículo se constitui nas múltiplas relações de forças que podem favorecer criações. No estudo, o currículo de ciências está sendo tomado como um espaço, território não delimitado, por onde passam forças que o afetam, o movimentam e que podem favorecer aprendizagens. Sabe-se, no entanto, que há no currículo de ciências, formas de paralisar o movimento, o pensamento, formas comprometidas com a identidade, com a representação, com a ilustração, com a demonstração, com a comprovação... Ainda assim, pensamos que há forças que agenciam devires, que mobilizam a diferença, que nos fazem criar linhas de fuga em um currículo de ciências.

Abordagem teórico-metodológica

A pesquisa toma como base a filosofia da diferença, mais especificamente, os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Tomamos desses autores alguns conceitos que, por suas potências possibilitam pensar movimentos e criações no campo curricular ao tomar os conhecimentos como feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e de campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões (DELEUZE, 2005 p. 57). Optamos por orientações teórico-metodológicas que permitirão pensar um currículo de ciências por seus atravessamentos.

Buscamos identificar os atravessamentos possíveis, acompanhar e analisar os movimentos no currículo de ciências em uma escola ribeirinha. O referido estudo ganha importância no sentido de ver o currículo como zona que possibilita atravessamentos de saberes, por considerar que um currículo é movimento, é margem e não centro.

Não temos a intensão de nos aproximar da pesquisa que prescreve e aponta o melhor ou pior currículo. Pensamos como Gallo (2013), que o currículo é território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

O estudo toma o currículo como campo heterogêneo e molecular, onde os saberes não se deixam reduzir ou enquadrar, modelar. entendemos que um currículo se movimenta nas incertezas das questões que envolvem o conhecimento e que os significados não são pré-

existentes, mas cultural e socialmente construídos. O currículo se constitui no cotidiano escolar, nas experiências que ocorrem. Nesse sentido é que

Concebe-se o cotidiano escolar como atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos cotidianos. Na produção do currículo no cotidiano escolar estamos imbricados com o mundo, com as pessoas, significa uma das possibilidades de subverter a ordem dogmaticamente instituída, inscritos no texto oficial, abrindo possibilidades criativas e criadoras de novas/outras realidades. Abdica-se de qualquer tentativa de prescrição única e/ou receita a ser seguida de forma homogênea por uma turma, por uma série, ou mesmo por um sistema escolar. É no desejo e na esperança de um currículo criação que se inscreve a perspectiva do currículo de forma inventiva/criativa (CARVALHO e RANGEL, 2013 p. 195).

Partir da ideia de currículo como algo que se constitui na experiência significa compreendê-lo para além da formalidade ou a formalização das rotinas empreendidas nas escolas, pois para além de relatórios, projetos, conteúdos e disciplinas, existem sujeitos que produzem acontecimentos. Nesse sentido, o currículo requer vivência, conforme afirma Larrosa (2002, 198), com o que acontece, com o que se passa, com o que toca, mas fundamentalmente com o que nos acontece, com o que nos passa, com o que nos toca.

Consideramos potencialmente interessante explorar nessa pesquisa o currículo de ciências por suas margens, por brechas que indicam formas outras de pensar o currículo e operar com conceitos deleuzianos que nos possibilitarão colocar o pensamento em movimento para esboçar as potencialidades conceituais dentro da perspectiva curricular. O conceito de *minoração* está sendo importante para mobilizar o pensamento sobre a questão curricular.

Além da revisão bibliográfica e do estudo do referencial teórico, a pesquisa envolve o trabalho empírico realizado em uma escola ribeirinha do município de Cametá-Pa, onde estão sendo acompanhadas as aulas de ciências. Mais do que buscar responder questões, trabalhar com o conceito de minoração poderá movimentar o pensamento no campo curricular de ciências. Nesse sentido, busca-se pensar o currículo de ciências como zona de atravessamentos por onde ocorrem fluxos que o dinamizam.

A pesquisa envolve práticas de experimentação, que não se saber a priori qual o resultado, pois tomamos aqui a experimentação como investigação que procura explicar como agenciamentos funcionam por meio da análise dos elementos que os compõem e das conexões entre esses elementos, pois, um agenciamento é composto por partes quaisquer que interagem umas com as outras para produzir um determinado efeito (AMORIM, ROMAGUERA, 2015). Na escola, na sala de aula, nas aulas de ciências não vamos em direção ao currículo ideal, baseado na noção de essência, mas com professores e estudantes, realizaremos experimentações que escapem dos exercícios de reconhecimento, da ideia de representação. Não

estamos preocupadas em responder o que é o currículo de ciências, mas pensar sobre o que pode um currículo de ciências. Assim como Gauthier (2002, p. 146) destaca:

O que pode um corpo? De que ele é capaz? Espinosa definiu a natureza ou o real como sendo uma substância única, mas com uma infinidade de atributos. Essa maneira de ver se opõe nitidamente à visão do real em si, à visão baseada na noção de essência. Seguindo a mesma lógica, ele define um corpo não por sua substância (DELEUZE, 1981 p. 85), mas por seu movimento ou por seu repouso, por sua velocidade ou por sua lentidão. Um corpo não é, pois, senão um certo modo de existência, senão uma certa maneira de afetar a substância.

Nesse sentido, um currículo também compreende um modo de existência, que envolve seu movimento ou seu repouso, que de alguma maneira afeta a substância, a natureza do currículo, o real do currículo presente nas políticas teórico-práticas das escolas, das salas de aula.

O Currículo de Ciências e sua interface com o conceito de *minoração*

Como na obra Kafka: por uma literatura menor Deleuze e Guatarri falam que na desterritorialização que Kafka faz da língua está expresso a ruptura de seu compromisso nato com as ideologias da língua materna, assim também queremos desterritorializar, romper com o compromisso com uma “grade curricular” de ciências já formatada. Procuramos outras possibilidades de experimentar um currículo que não esteja comprometido com as formatações e “verdades” já impressas de antemão. “Verdades” que dizem com quem o currículo está comprometido, pois, como destaca Foucault (2011, p 12), “a verdade não existe fora do poder [...]. a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Olhar o currículo de ciências por outras linhas, que não sejam as segmentarizadas, por meio de uma interrupção na linearidade, requer, no entanto, um olhar o de fora, com estranhamento, como disse Saramago (1988), em *o conto da ilha desconhecida*, “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”. Pensamos também que é necessário despir-nos da obediência ao currículo de ciências legitimado, instituído como verdade, que dita, que impõe através do ensino, pois, a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança, coordenadas semióticas (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p. 12).

Resistir às orientações dos caminhos retos, que dizem como deve ser um bom currículo e uma boa aula de ciências para produzir currículo em meio a encontros que

mobilizam, que potencializam, que emanam da vida, do movimento, das afecções, tem sido um tanto desafiador. Todavia, segundo Carvalho e Rangel (2013), produzimos currículo em meio a encontros potencializados por múltiplos afetos e por informações compartilhadas, nesse sentido, os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas.

Interrogar de que maneira a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari poderia potencializar o campo curricular de ciências, tem importância nesse texto. A concepção de currículo menor está sendo pensada a partir da obra *Kafka – Por uma Literatura Menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), onde os autores abordam o conceito de literatura menor envolvendo três características, quais sejam: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Tais características são importantes para pensar a questão curricular em ciências através de deslocamentos e recriações.

Gallo (2008) desloca as três características para pensar uma educação menor. Destaca que se na literatura menor é a língua que se desterritorializa, na educação o que se desterritorializam são os processos educativos. Segundo o autor, as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a dizer o que, por que, para que, para quem e como ensinar, é uma grande máquina de controle. Assim, a educação menor age na perspectiva de desterritorializar os princípios e normas da educação maior. Na educação menor, tudo adquire valor coletivo, não há possibilidades de atos solitários, toda singularização será singularização coletiva.

A partir do deslocamento do conceito de menor feita por Sílvia Gallo para pensar a educação, ousamos por meio de torções, discorrer sobre o conceito de minoração no campo curricular de ciências. Pensar um currículo de ciências a partir de uma perspectiva minoritária envolve condições revolucionárias, pois, “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

A primeira característica apresentada pelos autores sobre literatura menor, a qual deslocamos para pensar em um currículo de ciências é a desterritorialização. Nesse sentido, um currículo maior estaria ligado a uma territorialidade, a um modelo, padrão, seria o currículo oficial. Um currículo menor, portanto, seria a fuga dessa norma, o desvio que uma minoria faz dentro do currículo maior, pois, “uma literatura menor não é a de uma língua

menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25).

Contudo, vale ressaltar que pensar um currículo de ciências por vias menores não significa renunciar ou negar o currículo maior/oficial, mas criar, adotar currículos das minorias. Seria diferenciar o currículo menor fazendo dele um uso menor. Desterritorializar o currículo maior de ciências nesse sentido, seria escapar do território padronizado, normatizado, que diz o que é correto ou legítimo ensinar de ciências. Criar deslizamentos, linhas de fuga que vislumbre outras possibilidades para “ir sempre mais longe na desterritorialização... por força de sobriedade. Já que o vocabulário está dissecado, fazê-lo vibrar em intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.29).

Sobre a segunda característica de uma literatura menor, Deleuze e Guattari destacam que o individual é ligado imediatamente à política. O individual se torna então mais necessário, indispensável, na medida em que outra história se agita nele (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Nesse sentido, cada caso constitui uma singularidade, que envolve um ato de resistência.

Para os autores, há outra história que pulsa na literatura menor. No caso de Kafka são conflitos que são singulares e ao mesmo coletivo, pois envolve todo um povo, na medida em que um judeu de Praga escreve de uma maneira que subverte a literatura maior. Assim também, pensamos haver outras histórias pulsando em um currículo de ciências. E um currículo menor resulta de um ato político do professor na sala de aula, possibilita ver outras histórias, saberes outros que são silenciados.

Há muitas outras histórias que agitam o currículo de ciências e, um currículo menor cria outras possibilidades que emergem do currículo proposto pelas diretrizes. Nesse sentido, um currículo menor opera por atos de resistência, e cria outros currículos dentro dos Parâmetros, das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse ato de criação, desterritorializa as Diretrizes do currículo maior.

se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. (...) A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. (GALLO, 2008, p.67-68).

O valor coletivo é a terceira característica que os autores trazem na literatura menor. Deleuze e Guattari destacam que em uma literatura menor, o individual dá espaço ao coletivo, nesse sentido, tudo adquire valor coletivo. Gallo (2008, p. 68) destaca que “na educação

menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”. Em uma sala de aula, em uma aula de ciências, portanto, não há saberes isolados, há agenciamentos coletivos. Um currículo de ciências se tece em meio a muitos encontros, desejos e intensões de estudantes e professores. Porém, o foco na mensuração dos resultados e a excessiva confiança nas “reformas curriculares” e orientações delas advindas, ignoram o coletivo, a singularidade, a problematização e experimentação, os processos criativos dos professores e estudantes no cotidiano escolar, nas aulas de ciências.

Há uma intencionalidade no currículo que se mostra pelo desejo de controlar, de não deixar vazar, desejo de uno, contudo, o currículo pode ser pensado por sentidos múltiplos, como ressalta Paraíso.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009, p. 278)..

Para Silva (1999) o currículo é um campo sujeito à disputa que é instituído por invenção e tem seu conteúdo como construção social. É compreendido através de uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos uma definição determinada de currículo e não outra, que incluía determinados conhecimentos e não outros. Nesse sentido, entende-se o currículo como uma invenção, produzido a partir de questões que envolvem diferentes contextos sociais, históricos, culturais, políticos. Sua invenção/produção está diretamente relacionada aos seus efeitos na sala de aula.

Considerações finais

Pensar um currículo de Ciências por meio do conceito de minoração abordado por Deleuze e Guatarri, como desterritorialização, resistência, ato político e coletivo, implica olhá-lo pelo jogo do devir, pode permitir outros movimentos no ensino de ciências, pois a educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das

relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. [...]. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2003 p.82).

Pensamos as aulas de ciências como processos criativos que compõem encontros de multiplicidades. Para Deleuze “encontrar é o contrário de reconhecer” (DELEUZE, PARNET, 1998, p.19). “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou nupcias” (Ibid., p.14).

Apostamos na potência das linhas menores no currículo de ciências. Como ato político, um currículo “menor”, seria um currículo que permite atravessamentos, não comportando mais sentido único em relação a conteúdos, metodologias, avaliação, torna-se um campo de contingências. Nele não há mais fronteiras, muros, mas dobras movediças, de sentidos múltiplos.

Referencias

AMORIM, Antônio C. R de. ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. **Currículo: linhas em suspensão**. In. FERRAÇO, C. E. et. al. (Org.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

CARVALHO, J. M. RANGEL, I. S. **Currículos, multidão e políticas de narratividade**. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ; DP et alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília: CNPq/Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CORREA, E. M. **Currículo e ensino de ciências: entre linhas, saberes e diferença**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas/UFPA. Belém-Pa, 2013.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Kafka : por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G e PARNET, C. **Diálogos** . São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.I**. São Paulo, Ed. 34. 1995.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.4**. São Paulo, Ed. 34. 1997.

DELEUZE, G. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart-são Paulo: Ed. 34, 2010.
FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2011.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

GALLO, S. **Do currículo como máquina de subjetivação**. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ; DP et alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2 p.143-155, jul./dez. 2002.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Interceptando currículos: produzindo novas Subjetividades**. Educação e realidade. Jan/jul 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, desejo e experiência**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. *Cad. Pesqui.*, Ago 2010, vol.40, no.140, p.587-604.

SARAMAGO, J. **O conto da Ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRAVESSIAS HÍBRIDAS DA DIFERENÇA NA TRAMA CURRICULAR

Camila Claíde Oliveira de Souza
camilaclaide@hotmail.com
UFPA

Gilcilene Dias da Costa
costagilcilene@gmail.com
UFPA

RESUMO: O texto objetiva analisar os *entre-lugares* da diferença na trama curricular, tendo por base as perspectivas de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade, tecidas por um limiar híbrido da diferença entre deuses da mitologia antiga (Hefesto, Amazona, Aquiles) e as vozes de sujeitos fronteiriços do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém. Para tanto, dialoga com autores dos Estudos Culturais e da vertente Pós-Crítica de Currículo, entre eles: Bhabha (2013); Costa (2003, 2014), Paraíso (2005), Skliar (2003); Louro (2008), Brandão (1986); Bulfinch (2002); Franchini (2007); Pouzadoux (2001). A problematização do estudo consiste nas seguintes questões: Que *entre-lugares* a diferença movimenta nos jogos de poder-saber que configuram seu processo de (in)visibilização no curso de Pedagogia da UFPA-Belém, relativo às questões de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade? Por meio de quais desdobramentos teórico-analíticos é possível tramar as relações entre mitologia e cotidiano, deuses e humanos no universo da diferença? O estudo percorre os caminhos das Metodologias Pós-críticas em Educação. Considera o conceito de *entre-lugares* como um elemento intersticial que põe em movimento as diferenças no campo curricular, atravessado por um jogo de poder-saber, negação-afirmação, (in)visibilização, silenciamentos. Com esse texto, almeja-se abrir um outro modo de olhar a diferença pelas frestas do currículo, desafiando saberes tradicionalmente hegemônicos e vislumbrando uma perspectiva intersticial (*entre-lugar*) para tocar em pontos firmes e frágeis de nossas diferenças.

Palavras-chave: *Entre-lugares*; diferença; currículo pós-crítico; deuses-humanos.

ABRINDO O DIÁLOGO...

Ao atravessarmos linhas e sentidos híbridos na trama curricular entre deuses e humanos, intencionamos, no presente texto, traçar alguns itinerários de pensamentos sobre a mitologia grega antiga e a trama curricular no Curso de Pedagogia da UFPA-Campus Belém, a fim de perceber a trajetória que o tema dos *entre-lugares* da diferença vem traçando nos estudos pós-críticos de currículo com suas múltiplas possibilidades de pensar um currículo na perspectiva da diferença.

É importante salientar que uma das razões pelas quais a questão da diferença vem ganhando uma centralidade nesse estudo parte de percepções cotidianas de constantes conflitos de natureza social, cultural, religiosa, com crescentes manifestações de sentimento de ódio frente às diferenças, sobretudo, homossexuais, negros, deficientes, indígenas,

mulheres, entre muitos outros, onde aumenta a tentativa de capturar o outro e de cessar sua diferença.

Em comum acordo com Costa (2005, p. 201), entendemos que as perguntas não são “formalidades indispensáveis da pesquisa, que nos oferecem segurança e nos apontam caminhos confiáveis”, mas inquietações que nos desafiam e “estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo”. A articulação da temática dos *entre-lugares* da diferença no Curso de Pedagogia nos faz questionar: Que *entre-lugares* a diferença movimenta nos jogos de poder-saber que configuram seu processo de (in)visibilização no Curso de Pedagogia da UFPA-Campus Belém, relativo às questões de gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade? Por meio de quais desdobramentos teórico-analíticos é possível tramar as relações entre mitologia e cotidiano, deuses e humanos no universo da diferença?

O texto dialoga com intercessores teóricos no campo dos Estudos Culturais e da Teorização Pós-crítica do Currículo, tais como: Homi Bhabha (2013); Gilcilene Costa (2014), Meyer e Paraíso (2014), Carlos Skliar (2003), Guacira Louro (2008), que discutem sobre a diferença e as perspectivas pós-estruturalistas na educação e apontam algumas considerações sobre o currículo na perspectiva da diferença. A construção de uma aproximação híbrida entre deuses e humanos no limiar da diferença partiu especialmente da leitura de Brandão (1986); Bulfinch (2002), Franchini (2007); Pouzadoux (2001), que acabaram perfazendo um limiar verídico e imaginário onde habitam deuses e humanos, por onde pudemos lançar um olhar singular para pensar/filosofar essa trama no jogo da diferença.

O texto relaciona-se com fenômenos altamente complexos do campo da pesquisa dos *entre-lugares* da diferença de **gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade**, de modo que para além do estudo bibliográfico, a relação com esses fenômenos sinalizou a necessidade de escutar o outro e dar visibilidade a sujeitos fronteiriços da diferença do Curso de Pedagogia da UFPA-Campus Belém. A escolha desses sujeitos no decorrer da pesquisa foi uma tentativa de tramar um texto no movimento dos *entre-lugares* que a diferença ocupa nas fronteiras do desconhecido, espreitar o *entre* que se abre nos espaços institucionalizados da cultura e do currículo nos modos de vida desses sujeitos.

A realização de entrevistas com os discentes do curso teve por objetivo fazer emergir as ressonâncias e os vestígios tanto da exclusão, quanto da afirmação/resistência de raças, sexualidades e deficiências no contexto curricular, expressas no ecoar das vozes desses sujeitos em suas trajetórias formativas. Os próprios entrevistados se automearam

respectivamente como: *cadeirante, negra, homossexual*. Esse horizonte da diferença remeteu-me à escuta de vozes que emergiram por entre as tramas dos *entre-lugares* da diferença no curso pesquisado, perfazendo duas perspectivas interventivas que orientaram a realização das conversações: **força e fragilidade** da diferença no horizonte híbrido.

No decorrer da pesquisa, não tivemos a intenção de tomar os discursos dos sujeitos como “objeto” de análise, pois os sujeitos são efeitos das linguagens, das enunciações dos *entre-lugares* de onde falam. Por isso, almejamos estabelecer conjuntamente um diálogo com interlocutores e colaboradores, dando relevo às suas vozes, impressões, silenciamentos, presenças e ausências nos processos de construção dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular no Curso de Pedagogia da UFPA.

Costa (2014) sinaliza a potência de um filosofar como

[...] um pensar/filosofar constituído por emaranhados literários e conceituais, formulação de problemas, diálogo com intercessores, caminhos e trajetos, a crítica e a clínica como atitude investigativa, estilos de uma escrita povoada de paisagens e sonoridades desterritorializadas no tempo e no espaço, em suma, um devir-escrita inacabado, que perfura buracos e abre fendas no intervalo do pensar em busca do gesto criador (COSTA, 2014, p. 2).

Na imersão em um pensar/filosofar, a pesquisa buscou nomear de forma escorregadia os sujeitos invocando os deuses da mitologia, com o cuidado de observar, para cada divindade escolhida, uma ligação e características próximas aos fluxos narrativos dos sujeitos fronteiriços, com singularidades que se entrelaçam à trama dos deuses e humanos.

De dentro dos labirintos da mitologia grega antiga foram escolhidos **Hefesto, Amazona e Aquiles** tanto para nomear cada sujeito entrevistado – evitando a identificação direta de seus nomes – quanto com a perspectiva de ouvir suas sonoridades mitológicas relacionadas ao tema da diferença, perceber suas origens, tramas e os movimentos desse efeito transfigurador das imagens de dor, revolta, angústia, preconceitos e lutas que configuram a força e a fragilidade inscritas na condição desses deuses e humanos. Com isso, acreditamos ter a possibilidade de adentrar nos movimentos labirínticos dos *entre-lugares* da diferença no campo curricular, ressaltando modos de pensar e de ver o *outro* em sua alteridade e deslocamentos culturais, no contexto educacional da formação superior.

Nesse pensar sobre as travessias híbridas dos *entre-lugares* na perspectiva da diferença, as histórias das mitologias conjugadas às vozes dos sujeitos fronteiriços remeteram a um limiar entre **deuses e humanos** nos abismos das diferenças de **gênero-sexualidade, raça-etnia, deficiência-normalidade**, com o propósito de tocar na indeterminação do que somos.

1. HEFESTO: A DIFERENÇA DE UM CORPO ESTRANHO

Hefesto é um deus da mitologia grega rejeitado pela mãe por causa de uma deformidade natural acentuada em consequência de uma queda provocada por sua mãe nesse ato de rejeição. Apesar dessas desgraças, o deus teve uma infância feliz. Desenvolveu excepcionais qualidades para o trabalho com os metais, como narra Pouzadoux (2001). Os problemas físicos desse deus não foram suficientes para anular as características de uma personalidade forte em que sobressaiu a criatividade, a inteligência e a perspicácia, o que propiciou a ele tornar-se uma figura importante em sua volta ao Olimpo.

Lançar um olhar a essa trama, à imagem de um deus do “corpo estranho”, pareceu-nos interessante, afinal, uma de nossas entrevistadas é cadeirante do Curso de Pedagogia da UFPA, como já foi mencionado. **Hefesto** nos permitiu metaforicamente projetar a imagem dessa discente e considerar que o corpo passa por situações de rejeição da imagem, das lutas travadas e da busca por superação no meio social e profissional. É possível que alguém estranhe a relação que buscamos estabelecer entre uma mulher e um deus. Podendo questionar: por que não escolher uma deusa para essa relação? É que talvez a questão não seja propriamente a de estabelecer limites rígidos de gênero ou identidade de gênero nesse pensar a diferença.

Ecos dos *entre-lugares* podem ser notados na construção discursiva sobre a diferença na figura de **Hefesto**, dos quais nem do Olimpo escapou. Apesar das zombarias sofridas na lenda, aqui o “deus grego” ganha a força, habitando o *entre-lugar* do divino e humano. A divindade de **Hefesto** não foi suficiente para fazê-lo aceitar as adversidades consequentes das relações entre outros deuses e o seu corpo estranho.

Pai Zeus e todos os demais bem-aventurados deuses sempiternos! Vinde contemplar uma cena ridícula e intolerável. Afrodite, filha de Zeus, por ser eu coxo, me **desonra continuamente** e prefere o pernicioso Ares, que é belo e tem membros sãos. Eu, porém, sou aleijado. A culpa, todavia, não é minha, mas de meus pais, que nunca me deveriam ter gerado (Od. VIII, 306-312 *apud* BRANDÃO, 1986, p.138).

A trama navega por *entre* deuses e humanos. **Hefesto**, um artista celestial que caiu do amanhecer ao meio-dia como uma estrela cadente, apesar de ser motivo frequente de escárnio nas lendas gregas, foi também muito venerado pelas dádivas e habilidades por ele concedidas aos mortais e por ser um grande ferreiro.

Mas distintos posicionamentos podem ser identificados em relação aos *entre-lugares* da diferença de um corpo estranho. Existem aproximações e distanciamentos entre o **Hefesto, deus do fogo** divino, e o Hefesto humano (discente do Curso de Pedagogia da UFPA). Nesse sentido, podemos dizer que o **Hefesto** humano, ao contrário do divino, na trama dos *entre-lugares* não renega o seu nascimento, tampouco o seu “corpo estranho”, porém sofre com a recusa das pessoas, da mesma forma que o Hefesto divino sofre com a rejeição da sua deformidade, visível nas traições de Afrodite e nas atitudes de Tétis.

Recorremos às palavras de **Hefesto** humano a respeito da sua deficiência:

Eu não me sinto diferente por ser deficiente, mas aqui dentro da UFPA, no meu curso de Pedagogia sinto uma diferença pelos olhares, pelo não espaço por causa da minha diferença em ser cadeirante. (Hefesto).

De acordo com os relatos de vida, **Hefesto** em seu olhar sobre o outro deficiente é como “alteridade anormal”. O outro em síntese é “aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos”, está no espaço fixo negativo. Por isso a ambiguidade dessa trama da anormalidade é o “outro da norma, o desvio é o outro da lei a cumprir, a doença é o outro” (SKLIAR, 2003, p. 116-117).

A respeito dessa alteridade, Skliar (2003, p.115) reconhece uma “alteridade cuja relação com eu normal permitiu a progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que esteja ou queira estar fora dessa oposição”. Observamos, no seguinte trecho, as formas de naturalização de padrões de alteridade anormal, quando “[...] resulta, assim numa invenção que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem sentido se se afasta desse outro concreto- se é que ele que existe - e se volta furiosa para a mesmidade” (SKLIAR, 2003, p.153).

Esse horizonte híbrido que **Hefesto** trilha durante sua graduação no curso faz com que as pessoas não pensem nas especificidades deste deus, pois de alguma forma está fora desse circuito cultural e acabam não considerando a sua alteridade.

Após superar muitas dificuldades e ingressar no ensino superior, **Hefesto** enuncia os *entre-lugares* percorridos por ela em busca da singularidade marcada por sua deficiência. Essa singularidade impõe algumas limitações que implicam uma fragilidade/grandeza dentro do curso de Pedagogia na UFPA.

[...] temos uma vida em que busco ser melhor praticamente em tudo, ter as melhores notas; [...] eu acabo precisando me destacar sempre, porque só assim eu penso me sentir mais importante, não tenho opção de ser igual, pois a minha diferença não permite (Hefesto).

Quando ouvimos **Hefesto**, sentimos a vibração de uma voz de **força/ fragilidade** ressoando o tempo todo nessa trama, no momento em que as pessoas se disponibilizam a ajudá-la e no momento em que **Hefesto** se dedica a buscar as “melhores notas” no seu curso, ressoa-nos como um sentimento híbrido trilhado como elevação e angústia nos *entre-lugares* da diferença. Buscar a perfeição, por meio das notas, nos remete a pensar uma busca pelo que há de divino na condição humana.

Percebemos também nesse trecho que a diferença tem suas opções restritas nos espaços e precisa se destacar sempre, para ter alguma voz. A invenção maléfica do outro deficiente, mostrada por Skliar (2003, p.20), aponta para “o significado e a norma do falar bem, aprender bem, atender bem, representou-se bem, ler e escrever, inverter-se no corpo. [...] apreender ao mesmo tempo em que todo mundo”. O diferente precisa mostrar tantas outras habilidades para poder estar bem olhado, aparecer, ter uma voz, um terceiro espaço.

Isso tudo me faz sentir olhada o tempo todo como diferente, pois as pessoas perguntam porque sou deficiente, como foi que aconteceu, como eu me sinto e várias outras curiosidades, mas os olhares para minha diferença sempre são como uma anormalidade. Isso me faz sentir vigiada, olhada, mas excluída (Hefesto).

A diferença se lança aos *entre-lugares* da formação em uma Universidade que se diz “para todos” e “inclusiva”, sob a égide de estar incluindo as necessidades do outro. Os *entre-lugares* da diferença nos desafiam a mudar olhares, alcançar visibilidades, ampliar os horizontes de possibilidades, desnudar as injustiças e oportunizar aos outros, olhares, vozes, conquistas, o direito de ir e vir, o filho que ainda não veio, uma afirmação singular da diferença.

No ressoar das vozes se faz necessário ampliar e aprofundar essa discussão, pois embora **Hefesto** reconheça a contribuição do currículo do curso para a sua formação, sobretudo, no que diz respeito ao acesso a informações, ela também se ressentida no que se refere ao tema e ao trato que se dá à presença da diferença. “Hoje sendo aluna de curso superior sinto que posso tudo, pois tenho mais acesso a informações. Entrar na Universidade foi uma conquista muito grande” (Hefesto)

Contudo, é necessário enfatizar os *entre-lugares* da diferença nesse campo híbrido entre deuses e humanos, tal como nos fala Skliar (2003, p.99), com relação à perda do mapa, de certo modo que “a fronteira, a existência de algum entrelugar que já não (re)apresenta com tanta clareza nem o centro nem sua suposta periferia. Isso não significa que não existam

mecanismo de poder exercido sobre o espaço, sobre a espacialidade do outro”. O outro acaba sendo silenciado nos horizontes híbridos da mitologia e, nos *entre-lugares* do terceiro espaço, balançando seu habitat entre os espaços móveis da diferença.

2. AMAZONA: A VOZ DA RESISTÊNCIA NA TRAMA ÉTNICO-RACIAL

Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, "místicas" e, o que é crucial, é reconhecida como tal (BHABHA, 2013, p.128).

Ao delinear o híbrido no jogo de **força/fragilidade** da diferença relativa à **raça/etnia**, optamos por escutar uma mulher pobre e negra, mãe, esposa identificada na mitologia como **Amazona**, filha de Ares, deusa da guerra. Mulher guerreira, imortalizada por sua coragem e disposição para a luta, parece uma boa analogia para dialogar com alguém que luta constantemente para vencer preconceitos e não se submeter aos domínios da colonização. No discurso colonial, o “outro é citado, mencionado, iluminado, encaixado em estratégias de imagem, contra imagem etc.” (SKLIAR, 2003, p. 109).

Considerando que esse discurso, entendido por nós como o silêncio (colonial) que parece ser um convite ao silenciamento do outro que: “[...] permitiu um reagrupamento de forças, um tour de força do colonialismo, uma nova legitimação para inovadores estratégias de invenção e de tradução do outro” (SKLIAR, 2003, p. 109).

Esse povo colonizado historicamente, degenerado pelo seu corpo negro, mutilado, que conquista seu território e seus mitos, é arremessado às fronteiras da exclusão, mesmo ao tentar estabelecer o respeito ao horizonte híbrido da diferença. Para Dussel (2010), “o novo híbrido postulado pela teoria pós-colonial não é uma síntese dialética, mas uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro” (DUSSEL, 2010, p.66). Trata-se, pois, de uma nova configuração da (in)visibilidade da diferença no movimento do poder colonial, esse movimento histórico do hibridismo “como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entretempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate” (BHABHA, 2013, p. 268).

A mitologia colocou na trama esse povo estranho constituído por mulher-guerreira, heroína que guerrilhava sem ajuda masculina. Diz o mito que a **Amazona** era rainha e

guerreira africana que demonstrava uma bravura invulgar. Eis aí sua força. Porém, sua fragilidade se apresenta nos obstáculos durante as várias lutas travadas.

A relação híbrida entre o mito da **Amazona** e uma negra do curso de Pedagogia da UFPA se constituiu a partir das articulações que afloram na extensão do tempo, ao longo do qual, deusa e mulher lutam para derrubar preconceitos, não se rendendo à submissão e à violência, não aceitando o tradicional papel doméstico e machista imposto à figura feminina. Isso nos fez pensar o quanto é importante contribuir para a superação dessas fronteiras que a mulher percorre nos *entre-lugares* e é lançada em uma sociedade onde ainda é tratada de forma invisível, acentuando-se por ser “negra/cotista”. Mas o híbrido é algo que se movimenta por entre e acima das fronteiras:

O hibridismo é em si uma política de diferença realizada, pondo as diferenças para atuar por cima das fronteiras. É aqui que o pós-colonial e o pós-moderno coincidem vigorosamente: no ataque unido à dialética da soberania moderna é a proposição da libertação como política de diferença (HARDT; NEGRI, 2001, p.162).

Em um momento da entrevista ficou claro que pelos corredores da Universidade circulam rejeição e resistência à estética negra do outro, do diferente: “o lugar de negro não é na Universidade porque ele não estudou igual ao branco, devido à sua negrura”. A **Amazona** enfatizou durante todo o período da entrevista que no seu curso de Pedagogia buscou de alguma forma ensinar o respeito à sua “cor” e à figura feminina.

Aqui nesse texto, ao escutar o “corpo negro”, não queremos abordar nenhuma alienação da mulher negra ou tratá-la como “coitadinha” pela sua diferença híbrida, mas não poderíamos omitir seus *entre-lugares* percorridos durante sua graduação.

Em **Amazona** ressoa uma força em sua fala quando se refere a dar visibilidade à sua amiga quilombola, do Acará, aluna cotista de Pedagogia, no momento em que esta pergunta: “Você não está se sentindo excluída ali no Curso?”. Talvez a amiga aguardasse uma resposta que remetesse à ideia de “coitadinha”. E a **Amazona**, guerreira, aflora em sua luta, responde transgredindo a normalidade/branquidade sentida pela pele negra e exclama: “não!”. Na luta diária, **Amazona** dá visibilidade à sua cor.

A **Amazona** não se cala diante das várias agressões dos outros nas “rodas de conversa”, tentando determinar um lugar segregado da diferença; ela brada e resiste dizendo que lugar de negro é sim na Universidade. “Gente, pelo amor de Deus! As pessoas ficam dizendo, em sala, que entraram na UFPA pelos seus méritos, como se os cotistas não fizessem muitos esforços”. (**Amazona**).

A todo o momento a **Amazona** subverte os valores discriminatórios pelos atravessamentos híbridos dos *entre-lugares* da diferença nas relações raciais e de gênero que a sociedade legou ao longo do tempo. Essa heroína precisa evidenciar toda pujança do seu poder numa luta contra uma sociedade patriarcal. De alguma forma ela precisa transgredir e mostrar seu poder com guerrilhas, não devendo se acomodar diante do que está estabelecido.

Na articulação entre deuses e humanos, burlando espaço e tempo, a condição encontrada por nossa **Amazona** situa-se na possibilidade de realizar um curso de graduação que lhe possibilita, inclusive, destacar-se em relação à sua família, em que a maioria não tem formação superior. Eis aí um destaque: “na minha família eu sou a única com nível superior e sempre escutei que sou exemplo aos outros familiares, pois hoje casei, faço pedagogia e tenho meu filho, quebrando as barreiras e paradigmas” (Amazona).

Sua fragilidade constituída por sua condição de mulher negra em uma sociedade, cujo parâmetro cultural é fundado na tentativa de supremacia do branco sobre o negro, coloca-se como uma exigência de força e coragem constitutiva da ambivalência que sustenta essa diferença e que possibilita a transgressão da ideia, por exemplo, de que “lugar de negro não é na universidade” (Amazona). O ressentimento da **Amazona** é a sua fragilidade demonstrada quando é tratada de forma diferenciada por ser uma aluna “cotista” do curso, quando afirma: “você alunos brancos não devem excluir os negros pelas nossas diferenças, como cotista ou não”.

Observamos um indício de preocupação da **Amazona** com relação aos estereótipos de mulher negra no Brasil quando ela expõe que durante uma disciplina no Curso de Pedagogia assistiu a um documentário sobre “mulheres negras”. Mas **Amazona** também ressalta o seu esclarecimento de forma entristecida, pois o documentário dá visibilidade ao que pensam os estrangeiros e alguns homens brasileiros sobre a “negona do bundão”, “pernã”; “popozuda” “prostituta”, pois “as mulheres negras se prostituem no Brasil e fora dele”. “Eu fiquei... a palavra certa é horrorizada!”.

No esforço para não se submeter à dominação masculina, a **Amazona** guerreira mitológica vive a sua força e a sua fragilidade, seu “tendão de **Aquiles**”, pois para transgredir a ordem masculina, ela precisa abrir mão da convivência com os homens e manter-se em estado de guerrilha constante. No entanto, a **Amazona** precisa garantir a continuidade da comunidade, o que significa gerar nova Amazona e para isso só pode contar com um amante/inimigo – contraparte de sua fragilidade e poder.

Quebrar as barreiras em um *entre-lugar* tão marcado pela diferença da cor não é algo fácil. Com palavras da **Amazona** a respeito de sua cor negra: “Entrar como cotista na universidade foi uma luta muito grande, pois estudei em escolas públicas, onde o ensino não é muito bom e não nos prepara para entrar na universidade”. (Amazona).

As vozes da **Amazona** se apoiam em lutas. O seu olhar sobre sua diferença de raça se expõe quando discute as cotas dentro da universidade. “As cotas, para mim, são uma reparação de séculos por deixar a gente de lado, historicamente. Na verdade, eu não vejo as cotas como passar a mão na cabeça de quem é negro; eu vou aproveitar essa reparação do Governo”. (Amazona).

A guerreira enfatiza que as “cotas são para negros como uma forma de não ficarmos excluídos”, às fronteiras sociais, como “coitadinhos por ser preta e pobre”. Salientamos com base em Skliar (2003, p. 90) que a exclusão se torna insuportável quando notamos que “[...] suas fronteiras oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca permaneceram quietos ou inalteráveis”.

3. **AQUILES: AMBIGUIDADES DA SEXUALIDADE E O SEU TENDÃO**

Aquiles, filho de Tétis, a deusa do mar, “a mais desejada como esposa de Zeus e por seu irmão Poseidon” (BULFINCH, 2002). Com as profecias de Prometeu, o filho da deusa seria maior que seu pai e diante disse os deuses resolveram dar como esposa a Peleu.

Enquanto Tétis clama à vida transfigurada pela imagem de seu filho, um simples mortal, diante dos deuses mitológicos, e também pensando na (in)visibilidade de seu filho e as difíceis batalhas que estavam por vir, buscou fortalecer **Aquiles**, enfraquecido pela mortalidade e acabou, segundo Vernant (1999), mergulhando seu filho ainda criança nas águas do mitológico rio Estige. As águas do rio o tornaram um herói invulnerável, exceto no calcanhar, por onde a mãe o segurou para mergulhar no rio, daí a famosa expressão “calcanhar de Aquiles”.

Pensar os *entre-lugares* da diferença sexual em meio ao jogo de (in)visibilidade nos territórios da UFPA, remeteu-nos a buscar um entrelaçamento com a mitologia grega a partir da figura de **Aquiles**. Esse personagem, durante muito tempo, foi o mais ilustre dos guerreiros, e segundo Bulfinch (2002), foi a imagem de uma humanidade condenada à morte. Morrer constitui a fragilidade que marca a humanidade de **Aquiles**.

A fortaleza de **Aquiles**, na mitologia, tinha um ponto frágil, o calcanhar do herói, metaforicamente projetado no nosso **Aquiles**, um discente homossexual do curso de

Pedagogia, arremessado às fronteiras da sociedade em função da afirmação de sua diferença constituída na liberdade de sua opção sexual que, em uma cultura heterossexual ressoa como ponto vulnerável nas fronteiras da UFPA. As atitudes articuladas de nosso herói destemido, dono de uma coragem e força que o fazem dar visibilidade à presença da diferença, do seu eu homossexual, é algo que potencializa a nossa humanidade estranhada pela normatividade das culturas.

Com base em Louro (2000), a normatividade opera

fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. [...] Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais (LOURO, 2000, p.10).

Ao deixar o sexo falar mais forte, ao expor o seu próprio “calcanhar de Aquiles” diante de uma cultura e uma sociedade heteronormativa, a sexualidade de **Aquiles** é metamorfoseada em **fragilidade/força/coragem** arremessadas às fronteiras da sociedade, por transgredir a normalidade.

Transfigurando a temporalidade dos *entre-lugares*, entre passado e presente, entre deuses e homens, entre vida e morte, pela (in)vulnerabilidade da diferença em dois tempos distantes, traçamos uma ponte entre a imagem de **Aquiles** e a diferença sexual a perambular pelo campus da UFPA. Talvez isso se traduza em um movimento de “vulnerabilidade ao outro na sua exterioridade, assumindo o risco que essa atitude de abertura e exposição implica. Pois somente no risco que envolve essa exposição é capaz de surgir uma relação ética de acolhimento ao outro na relação face a face” (MIRANDA, 2013, p.5).

Enquanto **Aquiles** estava alojado no armário da (in)visibilidade e ninguém sabia ou fingia não saber que ele era *gay*, ele estava protegido. Porém, a revelação da sua sexualidade se transforma em seu calcanhar, seu ponto vulnerável, sua fraqueza diante da sociedade. Podemos sentir essa fraqueza quando ele fala um pouco da sua família que é católica e não aceitava sua sexualidade. Mas **Aquiles** considera: “não é pecado não me sentir pecador por ser *gay*, onde meus tesões vibram, pulsam e que isso tem que ser discutido e isso me transforma em um sujeito totalmente diferente do que eu era antes de entrar no Curso de Pedagogia” (Aquiles).

Pensar o gênero, segundo Scott (1995, p.7), é “uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”. Papéis esses (in)visíveis aos (homens/mulheres, *gays*, transgêneros). **Aquiles** é

uma indeterminação a percorrer os *entre-lugares* do gênero/sexualidade na sociedade e nos corredores da Universidade, pois seus discursos são “generificados”, isto é, “produzem sentidos sobre homens e mulheres, sobre como devemos ser e que tipo de sujeitos (sempre enfatizando o gênero masculino para se referir à humanidade) querem formar” (MACHADO e COUTINHO, 2016, p.5).

Aquiles enuncia interpelações, tensões e conflitos entre uma sexualidade “vigiada” e uma sexualidade “livre”, em não se sentir pecador dentro de uma cultura heterossexual cristã, onde não se tem espaço para a homossexualidade, não sendo condizente à sua liberdade transgressora. Essas tensões de **Aquiles** podem ser indicadas durante seu diálogo quando se refere ao **olhar do outro** como “um olhar da diferença, do estranho daquilo que é “uma identidade que não deveria estar ali”. (Aquiles).

No tocante a essas questões, Louro (2008, p 89) considera que definir alguém como *gay* “homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos ou deveres, privilégios ou desvantagens”.

Por dentro do Curso de Pedagogia, **Aquiles** é um outro combatente que transgride os limites impostos à sua sexualidade pelo sistema binário feminino-masculino, tais como travestis, transgêneros, assexuados, transexuais mulheres e homens (MACHADO e COUTINHO, 2016, p.9), mas sua vulnerabilidade é notada desde a divindade: “Enquanto estava no templo de Apolo, negociando o casamento, Páris lançou contra ele uma seta envenenada, que, guiada por Apolo, feriu-o no calcanhar, o único lugar vulnerável de seu corpo” (BULFINCH, 2002, p. 273).

Segundo Bulfinch (2002), **Aquiles** foi questionado por sua mãe sobre morrer velho e ser esquecido, ou morrer novo como guerreiro e alcançar a glória. **Aquiles** preferiu a glória e morreu muito novo, pois essa foi a forma de inscrever seu nome na história grega. Esse ato expressa sua autoafirmação e sua força perante a norma.

[...] baseado na exclusão radical, e o que surge na esfera do excluído, não negado ou morto, talvez morrendo lentamente, sim certamente morrendo de uma falta de reconhecimento, morrendo, de fato, de uma circunscrição prematura das leis através das quais o reconhecimento como humano pode ser conferido, um reconhecimento sem o qual o humano não pode vir a ser (BUTLER, 2014, p.112).

Aquiles percorre hoje os *entre-lugares* por ser um estudante **forte** e ao mesmo tempo **frágil**, pelo simples fato de se afirmar, no momento em que ele resolve expor sua sexualidade

afirmando sua diferença e quando ele assume essa alteridade e tal condição *entre* é fragilizada do ponto de vista da sua sexualidade. Certamente esse outro, ao se afirmar, expõe-se em sua fragilidade no convívio social.

Força/fragilidade não estão em mundos ou lados opostos (feminino e masculino; homossexual e heterossexual), mas são as duas faces da mesma moeda, configurando uma relação de poder e resistência, conforme adverte Foucault (2010).

Para Butler (2014, p.67), o gênero é um processo ou um “[...] “devir”, e não um estado ontológico do ser que simplesmente “somos”, o que determina, então, o qual nos tornamos”. Uma outra forma em que **Aquiles** procura mostrar sua força e superar suas fragilidades é quando ele busca a superação na vida, tentando se sentir “forte” no meio social, para “aparecer” de alguma forma.

Ou eu vou ser sempre o melhor ou serei esmagado. Isso eu venho percebendo na minha formação como pedagogo, na verdade, vigiado ou punido. Eu sempre vou estar nesse limite entre ser o melhor/pior. Ser médio não pode ser esperado de mim por causa da minha sexualidade. (Aquiles)

As interlocuções com **Aquiles** indicam que buscar ser “o melhor” na profissão de pedagogo requer muito estudo em sua trajetória de formação, isto significa ter as melhores notas e conceitos, ser responsável e cumprir as normas instituídas para o ambiente. Há uma força nisso, no esforço que é desprendido para alcançar esse lugar, mas há também uma fragilidade, uma vez que toda essa dedicação não se realiza simplesmente pelo simples prazer de estudar, mas como uma exigência para suprir uma “falha” de sua homossexualidade no seio de uma cultura heteronormativa.

O currículo do Curso de Pedagogia da UFPA parece ainda não ter ido ao encontro das multiplicidades, embora uma nova forma de educar já seja notada, quando professores e grupos de pesquisa discutem a diferença e a exclusão. É o que parece dizer **Aquiles**.

A trajetória da grade curricular é muito fechada, as práticas pedagógicas e por se discutir diferença e a minha discussão com a diferença foi uma busca além do currículo na minha graduação, discutindo com meus colegas, em grupos de pesquisa. (Aquiles)

A importância de discutir os *entre-lugares* da diferença no campo curricular consiste em possibilitar a percepção da diferença em nossa prática pedagógica, da relação entre currículo e cultura, como um “dizer-fazer”, advindo do acúmulo dos estudos de currículo e das práticas curriculares construídas pela história dos educadores.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nas tramas da diferença aqui expostas, percebemos as múltiplas formas pelas quais o preconceito, o racismo e o sexismo se expressam nas falas dos outros e nos relatos dos deuses e semi-deuses da mitologia grega. Notamos uma norma (in)visível da deficiência, homossexualidade e raça tratadas como “diferença”, sem um lugar, mas *entre-lugares*, um ‘terceiro espaço’. Observamos que o diferente aqui é o deficiente, o negro e o gay, “além de alguns ‘outros’ em que cuja ausência na pauta de discussão coloca-o na condição de apenas “outro” – embora estejam desde sempre um universo de ilusão e exclusão” (COSTA, 2002, p. 81).

Ouvimos os interlocutores da pesquisa, deuses e humanos, na condição de intérpretes, cujo conceito de “*entre-lugar*” da diferença não teve a intenção de caracterizar ou determinar um “lugar” para as diferenças, ou ainda, um lugar na busca por verdades subscritas nas entrelinhas. Pelo contrário, buscamos, nesse entremeio, dar continuidade ao diálogo e manter sempre aberta a possibilidade de novas interpretações. Assim, temos uma trama tecida no diálogo com a tradição e com os interlocutores do presente, capaz de dar visibilidade a uma ambivalência de forças e fragilidades no jogo indeterminado da diferença.

Nestas travessias não tão conclusivas, mas transitórias, conectadas às tramas dos *entre-lugares* da diferença, dialogamos com os Estudos Culturais e as Teorizações Pós-críticas do Currículo inter cruzando com a mitologia e o híbrido, dando ênfase aos aspectos da pesquisa que ressoaram pelo *olhar de si*, *olhar do outro*, e *olhar do curso*, no tocante às diferenças de **raça-etnia, deficiência-normalidade, gênero-sexualidade**.

Ler os sujeitos entrevistados pelas enunciações e pelos olhares de personagens da mitologia grega, na relação entre deuses e humanos, foi bastante desafiador, pois implicou tecer uma interlocução híbrida nos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, arriscando um processo de reinvenção da educação e do currículo do curso de Pedagogia ao encontro das diferenças no processo de formação.

Pensar os *entre-lugares* da diferença nos labirintos desta pesquisa impulsionou-nos tramar o jogo da diferença como elemento híbrido no Curso de Pedagogia, como potência ambivalente, não cabendo nos enquadramentos “identitários” e em “lugares” tão bem demarcados pela normalidade social, muito presentes na educação, sobretudo no campo curricular. Sendo assim, pensar a temática como um campo de problematizações e conceber a existência como uma experimentação com a vida, possibilitou a emergência de singularidades, e implicou na composição dessa escrita por uma interlocução com os sujeitos

fronteiriços da pesquisa, na perspectiva de combater o tratamento binário e excludente à diferença e de afirmar sua insubmissão.

A experiência tramada no texto, e exposta ao imprevisível, permitiu sair da história dos livros para entrar nas tramas dos *entre-lugares* da vida. Experiência não preexistente, pois que emerge nos *entre-lugares* do acontecer, produz um movimento de reviravolta e mudança na trama curricular por suas aberturas e enunciações inventivas no encontro com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2013.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis (1796-1867). 26a ed. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro, 2002.

BUTLER, Judith. **O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte**. Trad. André Cechhinel- Florianópolis. Editora da UFSC, 2014.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Diferença em cena**: algumas discussões conceituais. Revista leitura. Porto Alegre: Unijuí, 2002.

_____. **Curricularte**: Experimentações Pós-Críticas em Educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 19 nov. 2014.

_____. **Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche-Deleuze**. Revista Fermentario (Brasil/Uruguai). Nº 8, Vol. 2 (2014). ISSN: 1688 6151.

DUSSEL, Inés. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Editora: Graal, Rio de Janeiro, 2010, 22ª ed.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Girlane Martins; COUTINHO, Karyne Dias. Gênero e sexualidade em Planos de Educação: polêmicas e silenciamentos. In: COUTINHO, Karyne Dias; LOPES, Denise Maria de Carvalho (org.). **Educação, cultura e currículo**: sentidos e práticas em movimento. Natal: EDUFRN, 2016.

MIRANDA, J. V. A. **Alteridade e o paradoxo da hospitalidade na educação**. In: 36º reunião ANPED. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt17_trabalhos_pdfs/gt17_3051_texto.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.

SKLIAR, **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SCOTT, Johan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced; UFRGS, n. 16 (2), p. 5-22, jul/dez. 1995.

O CURRÍCULO DA CONFORMIDADE E O CURRÍCULO DA EXPRESSIVIDADE: O CORPO-CRIANÇA ENTRE O “ESCRUPULOSAMENTE VIGIADO E INTERDITADO” E O “ENÉRGICO E PERSUASIVO”

Damião Rocha³⁹⁵
damiao@uft.edu.br
UFT

Lucas Xavier Brito³⁹⁶
lukas_xavier@uft.edu.br
UFT

RESUMO: O corpo e o movimento são histórico-culturais. Portanto a expressão corporal é manifestada pelo movimento criativo, livre e crítico. No currículo disciplinar hierarquizado pelas disciplinas escolares, o movimento corporal é desordem, bagunça, dispersão, um “não-movimento”. As crianças educadas e formadas por esse currículo são imóveis, pois a expressão do corpo em movimento: gestos, hábitos, ritos, práticas corporais são apenas de “educação física” e mecanicistas. Para o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a cultura corporal e o mundo do movimento têm papel fundante na afetividade e no desenvolvimento multidimensional da criança. O **OBJETIVO** do trabalho é compreender como a escola de tempo integral de Palmas – TO concebe e intervém sobre o corpo-criança nas atividades curriculares do núcleo comum e da parte diversificada do currículo. **METODOLOGIA:** O trabalho resulta da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT), numa abordagem qualitativa. Seus **CAMPOS TEÓRICOS** filiam-se a “etnopesquisa” e “etnopesquisa-formação”, relacionam-se aos estudos da criança, estudos sobre o corpo e a corporeidade das crianças e cultura do movimento. **RESULTADOS:** Na pesquisa dos tempos-espacos da escola: 1) na sala de aula das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências); 2) nas atividades complementares (natação, dança, vôlei, balé, música); 3) nas aulas de Educação Física, 4) no pátio e área livre identificamos dois modelos curriculares (re)presentados nesse texto. Uma prática curricular (base comum do currículo) que exige das crianças conformidade para o ensino e outra prática curricular (parte diversificada do currículo) que incentiva a expressividade. **CONCLUSÕES:** A escola de tempo integral tem sido anunciada como “territórios educativos” para a educação integral, em que se articulem tempos-espacos e oportunidades educacionais formativas, porém tem se tornado um “não-lugar” do corpo-criança. Consequentemente os corpos são escrupulosamente vigiados e observados e/ou energizados e persuadidos, o que depõe contra a perspectiva de um “currículo integrado”, ao desarticular atividades nucleares das atividades secundárias no seu projeto curricular de formação. Essas práticas curriculares (in)formam às crianças que há momentos curriculares baseados em regras, disciplina e uma moral heterônoma, e outros, que podem ser autodisciplinares. Ao tratarmos de um currículo em meio à conformidade e a expressividade na escola de tempo integral, nossa pesquisa propõe a discussão do desdobramento destas práticas curriculares na busca do “porquê” de alguns conteúdos serem

³⁹⁵ Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFG. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE/UFT. Docente Adjunto da UFT. Líder do Grupo de Pesquisa sobre currículo. Sócio Anped/SBPC.

³⁹⁶ Licenciado em Educação Física. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE/UFT. Professor da educação básica na Escola de Tempo Integral de Palmas - TO.

considerados “conteúdos válidos”, e outros, “conteúdos coisificados”, “conteúdos negados, silenciados, invisibilizados”, “conteúdos trivializados” ou de um “currículo turístico”.

Palavras-Chave: Currículo; Educação integral; Corpo e corporeidade.

Introdução

A oferta do corpo híbrido do forte com a docilidade do feminino multiculturaliza-se nos tempos atuais. O corpo masculino é o produto de consumo da vez, apesar de o corpo feminino estar há mais tempo no mercado.

As representações e apresentações do corpo nas diversas mídias, produzem diversos efeitos sobre as experiências da cultura corporal. Evidentemente, trata-se do corpo forte, belo, jovem, inacreditavelmente perfeito. Misto de beleza, charme, elegância e *sex appeal*.

Não bastando o apelo ao corpo adulto, agora as representações de “pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis, têm convivido com outras imagens, extremamente erotizadas, das crianças” (NECKEL, 2003: 53).

A mídia constrói, reconstrói, articula, desarticula, sequestra e ressemantiza símbolos, objetos e pessoas. E na escola que trabalha com/o corpo e/ou o interdita, como crianças e adolescentes são pensados, construídos, investidos num currículo disciplinar que se efetiva entre a conformidade e a expressividade?

A pesquisa faz estas indagações, uma vez que comumente, a Educação Física na escola é a disciplina escolar que trabalha com/no corpo de crianças e adolescentes, todavia, tem assumido tradicionalmente os códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas. “Trata-se não mais do esporte da escola, mas sim do esporte na escola”.

A Educação Física como disciplina curricular centra-se principalmente no conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade. Têm-se criticado que as aulas de Educação Física não podem ser apêndices das demais disciplinas e atividades escolares, nem um momento subordinado e compensatório para as “durezas” das aulas em sala.

Nesta perspectiva, a prática formativa tem tratado o corpo das crianças e adolescentes, de forma suspeita, que conforme, Louro (2000), tanto a escola quanto a Universidade a abordam e, tecem conceitos, como seres incorpóreos.

O trabalho buscou compreender como a escola de tempo integral de Palmas concebe e intervém sobre os corpos criança-adolescência, para além da Educação Física, nas atividades curriculares do núcleo comum e da parte diversificada do currículo da educação básica. Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT), de

abordagem qualitativa. Seus campos teóricos filiam-se à “etnopesquisa” e “etnopesquisa-formação”, abarcando estudos da criança, estudos sobre o corpo, a corporeidade das crianças e a cultura do movimento, como descrição (ato de descrever), com base na (re)representação de atos de currículo do cotidiano da escola na perspectiva fenomenológica (busca de sentidos).

Alguns argumentos sobre o corpo.

No decorrer do tempo e nas diversas culturas, o corpo tem sido produzido de diversas formas. O corpo é histórico: a cultura, suas leis, seus códigos morais e suas representações é que “criam sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz” (GOELLNER, 2003: 28).

Historicamente existiu uma estreita relação entre disciplinamento do corpo e da mente. Na escola tem-se preocupado em fiscalizar, vigiar e manter total controle sobre os corpos de crianças e adolescentes.

Para Foucault (1987) há diversos métodos criados para padronizar o comportamento dos corpos na escola, inibindo inúmeros movimentos, a fim de suplantá-los a educação cristã, a “civildade”, urbanidade, higiene e saúde.

De lá para cá a escola não deixou a vigilância dos corpos, mas por conta da chamada pedagogia “ativa” centrada na criança, passou a promover uma nova organização e disposição dos corpos das crianças.

O manejo do corpo passou a ser orientado pelas habilidades corporais, pelo emprego de gestual adequado, a utilização ampla e variada do espaço, a movimentação e circulação entre os grupos de trabalho. Todavia, os corpos eram manejados apenas de forma secundária e implícita.

Por uma certa influência das teorias da aprendizagem, a escola tem se concentrado na inteligência e na cognição da criança, atentos aos níveis de abstração que deveriam ser alcançados e seus estágios de desenvolvimento mental.

A prática pedagógica recomendava as situações-estímulo, previa as condições facilitadoras da aprendizagem, propunham o diálogo; mas, o corpo não era nomeado, ele parecia de fora, por fora da escola.

Na concepção dualista no entorno de inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo em seu aspecto natural é negado na instância da cultura. Nesse sentido o corpo é “dado” ao nascer; ele é um legado que carrega “naturalmente” certas características,

que traz uma determinada forma, que possui algumas "marcas" distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separá-lo das dualidades.

O corpo não é "dado", mas, produzido, cultural e discursivamente e, nesse processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se construção. As formas de intervir nos corpos, ou de reconhecer a intervenção, variaram conforme a perspectiva assumida. No entanto, em nenhum momento, as práticas pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com o corpo.

O corpo-criança na escola de tempo integral

Para além da disciplina de Educação Física, passamos a observar o corpo no ambiente escolar, em especial, nas diversas outras atividades curriculares da escola de tempo integral em Palmas.

Inicialmente observamos que há evidências de controle e adestramento do corpo das crianças. Em relação ao movimento, à expressividade, à autonomia corporal, percebeu-se uma distância entre a escola de tempo em jornada ampliada e sua concepção de escola como território educativo.

O currículo para a escola de tempo integral, além de sua base comum nacional e sua parte diversificada trabalha com atividades complementares, chamadas de “enriquecedoras” do currículo como natação, dança, vôlei, balé, música.

Nosso estudo se constituiu em compreender como o corpo das crianças era concebido nas diversas disciplinas curriculares (base comum e parte diversificada) e nas atividades complementares. Resultaram desse estudo as categorias de pesquisa “expressividade” e a “conformidade” demonstrando o contraponto de como o corpo das crianças são (re)presentados nessas atividades.

Ao observarmos que em determinadas atividades curriculares exigia-se a conformidade dos corpos e em outras a sua expressividade; passamos a entender o currículo nas acepções: currículo da conformidade e currículo da expressividade.

A escola e seu pedagogismo têm impedido o desenvolvimento da cultura corporal e interditado a *manifestação do corpo* até nos seus corredores. Talvez seja reflexo da nossa formação docente estar intimamente ligada às características do mundo ocidental e sua concepção dicotômica que separa corpo e mente.

Hooks (1999) nos diz que esta forma dualista de entendimento do sujeito, influenciou-nos e nos formou, e que por isto, docentes entram em uma sala de aula priorizando a mente,

professores de educação física em suas atividades, negligenciam a todo instante o corpo das crianças e adolescentes, tratando-os como se fossem corpos invisíveis.

Os cursos de Educação Física, por sua vez, estão voltados para a “educação” e o “lugar” ou “não-lugar” do corpo na escola. Seus currículos apresentam propostas pedagógicas que negam as manifestações corporais ou as colocam em segundo plano, regulamentando assim, o seu processo de controle e enquadramento do corpo.

Observa-se esse controle, por exemplo, na distribuição espacial dos alunos na sala de aula e na organização do tempo escolar. Observa-se, também, na postura corporal de alunos e professores, cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo (GONÇALVES, 1994, p. 34).

A discussão do aprisionamento do corpo não se dá somente na Educação Física. No entanto, pensávamos que nesta disciplina escolar poderia ser superado o paradigma tradicional e avançaríamos na formação de profissionais que o corpo e a corporeidade, como objeto de estudo, fossem ressignificados.

A ideia de disciplinamento dos corpos tem sido comum nos currículos das licenciaturas em Educação Física.

No que se refere ao ensino das práticas corporais, as perguntas são muitas, correspondendo em grande parte, às diferentes posições que o corpo e suas expressões alcançam no mundo contemporâneo: dos esportes convencionais à possibilidade de um tempo disponível para o lazer, da engenharia genética e dos clones aos modelos e estereótipos de beleza sugeridos, impostos, invejados e desejados. No meio delas, um sem-número de outras expressões e formas de organização, de detalhamentos a respeito de nossos corpos, de nossa corporeidade. Não se pode pensar o ensino dos elementos da cultura corporal e a formação de professores e professoras com essa tarefa sem que se considere esse contexto mais amplo no qual se colocam o corpo e as práticas corporais no mundo contemporâneo (VAZ, 2002, p. 85).

O disciplinamento do corpo foi uma das estratégias utilizadas na Idade Média e na Idade Moderna, principalmente nas escolas ligadas à Igreja Católica. Existia uma estreita relação entre disciplinar o corpo e disciplinar a mente.

O modelo de escola desses períodos longínquos estava preocupado em fiscalizar, vigiar e manter total controle sobre os corpos de crianças, adolescentes e adultos. Essa influência é perceptível até os tempos atuais nas práticas escolares.

Conforme Foucault (1987) é fácil perceber os diversos métodos criados para padronizar o comportamento dos corpos na escola, inibindo inúmeros movimentos, perpetuando uma concepção de moral e conduta corporal estabelecidas pela igreja.

Nosso estudo sobre o corpo-criança no cotidiano da escola de tempo integral, oportunizou-nos a observação das evidências ainda de controle, adestramento e incoerência frente à concepção de movimento, expressão, liberdade e autonomia corporal.

A escola de tempo integral surge no cenário da educação brasileira como um novo modelo que dispõe de um significativo aumento de tempo, de novos espaços, de “novas metodologias” de ensino, e principalmente, com um discurso de ampliação de desenvolvimento de novas aprendizagens através da reorganização do currículo, até mesmo das aprendizagens ligadas à corporeidade, com o aumento, também, das práticas educativas.

Os currículos da educação básica estão propostos em uma base comum nacional e uma parte diversificada. Na escola de tempo integral pesquisada, além desta organização curricular tem as atividades complementares. Nossa hipótese inicial apontava que nestas ações a corporeidade era trabalhada como prática metódica e sistemática, na perspectiva de movimento e expressão. Todavia, não foi esta a (re)apresentação encontrada.

Entre a conformidade e a expressividade

Para refletirmos sobre a *conformidade*, buscamos inicialmente sua dicionarização, entendida como: “resignação”, condição de subordinação ou aceitação completa. Obediência; sujeição ao que está estabelecido.

Na sociologia o conceito de conformidade pode ser entendido como um comportamento ou ação condicionados por um conjunto de regras capazes de estabelecer limites relacionados à liberdade e à criatividade do sujeito. Conforme afirma Lakatos (1999), conformidade:

seria a ação orientada para uma norma (ou normas) especial, compreendida dentro dos limites de comportamento por ela permitido ou delimitado. Dessa maneira, dois fatores são importantes na conceituação de conformidade: os limites de comportamento permitido e determinadas normas que, consciente ou inconscientemente, são parte da motivação da pessoa. (LAKATOS, 1999, p. 226)

Sociologicamente, a conformidade é o processo de socialização e adequação do indivíduo às regras morais da sociedade, de forma que assumem o sentido de controle social.

Para Foucault (2007), há um forte controle social que é exercido sobre o corpo, tornando-o dócil, disciplinado e atendendo às normas da padronização da sociedade vigente, exaltando a intensa conformidade sobre ele. Esta conformidade, travestida de controle, também está presente na escola.

Na escola a conformidade torna o ambiente doutrinador, exercendo um poder sobre o cotidiano de todos os sujeitos inseridos nele, e sendo capaz, de punir àqueles que não se enquadram no discurso produzido pela conformidade.

(...) deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e

rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987, p. 172).

[]

“(…) micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p. 159).

[...]

(...) trata-se ao mesmo tempo de tomar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Neste sentido o corpo com/na conformidade é corpo interditado, enquadrado, perde sua significância e, a característica que o diferencia de todos os outros: sua unicidade. O corpo vigiado perde sua singularidade.

Ainda dicionarizando os termos buscamos o significado de *expressividade*. Expressividade se diz do que é expressivo; comportamento da pessoa que tende a ser expressiva.

Conforme, Mora (1978) a expressividade (expressão) se relaciona com a estética. Para o autor, classificá-la de forma subjetiva pode estabelecer relação com a imitação e a imaginação. E ainda, a expressividade proporciona a liberdade e expressão dos sentimentos.

Em seu sentido mais geral, a expressividade está relacionada à manifestação por meio de símbolos ou comportamentos simbólicos, podendo designar a relação entre as manifestações corpóreas das emoções e as próprias emoções.

“Currículo da conformidade” e “currículo da expressividade”

O modelo de escola de tempo integral implantado pelo município de Palmas –TO, tem em sua proposta uma carga horária de 9 horas diárias, com início das atividades às 8 e término às 17 horas. O currículo é composto por 8 aulas diárias, sendo quatro no período matutino e quatro no vespertino, todas com duração de uma hora cada, além de uma hora de intervalo.

Ao iniciarem suas atividades pela manhã, as crianças são direcionados pelos seus professores da primeira aula ao refeitório para o café da manhã, onde cada turma tem entre 15 e 20 minutos para fazer a refeição, neste que será o primeiro dos três momentos de alimentação que serão ofertados pela escola durante o dia. Por volta das 11h30min (onze horas e trinta minutos) começa a ser servido o almoço, começando sempre pelos alunos dos

anos iniciais do ensino fundamental até o 9º ano. As 15h30min (quinze horas e trinta minutos) inicia-se o lanche da tarde.

Quando o foco da discussão recai sobre os espaços disponíveis na escola para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebemos que a infraestrutura das escolas de tempo integral, possui prédios bem planejados arquitetonicamente, coloridos e que a priori apresentam uma variedade de espaços adequados para a prática de todas as atividades do currículo.

Na entrada principal do prédio ficam as instalações que abrigam as salas dos setores administrativos como sala da direção, secretaria, coordenação financeira, sala dos professores, coordenação de cultura e orientação pedagógica. No primeiro piso do prédio estão os laboratórios pedagógicos de ciências, de matemática, de artes, de línguas, de informática e algumas salas de aulas que são destinadas às disciplinas da parte diversificada do currículo, como música e estudo monitorado.

No segundo piso estão as salas onde são ministradas as disciplinas que compõem a base nacional comum que compõe o currículo da escola, totalizando 18 salas de aulas e uma coordenação pedagógica.

Lateralmente ao bloco de salas de aulas e laboratórios está situado um pátio coberto com um palco, destinado a algumas apresentações culturais da escola. Logo em frente ao palco encontra-se um refeitório.

Durante nossa observação de pesquisa identificamos que muito antes de tocar o sinal sonoro de entrada, alguns grupos de crianças estavam na quadra jogando futebol com “bolinha” improvisada de papel.

Ao mesmo tempo outros grupos de crianças dançavam no alto da arquibancada, simulando uma coreografia, além de crianças pequenas que brincavam de “lutinha” na grama, ao lado do campo. Foi perceptível a liberdade corporal que todos demonstravam nestas brincadeiras, tão logo interrompidas e substituídas pelo cumprimento das regras, da ordem e da “organização” exigidas após o sinal de entrada. Ao toque de entrada todas as crianças correram e se posicionaram em suas respectivas filas. Um momento claro do controle da escola sobre as crianças.

Na observação, dois momentos extremos confrontam-se: o momento das brincadeiras e sua expressão livre e espontânea; e o momento da formação das filas que exigem ordem e silêncio. Neste segundo, é praticada uma espécie de valorização, mesmo que velada, ao não-movimento do corpo-criança, tornando imóvel qualquer ação

corpóreo-motora, caracterizada como não aceitável para o cumprimento dos padrões de comportamento e das normas disciplinares da escola. Uma pedagogia do silenciamento. O silenciamento pode ser entendido,

Como um modo de excluir, de não ouvir, de não deixar falar, construindo preconceitos e discriminações no cotidiano escolar. Segundo nossas pesquisas, os chamados “diferentes” são aqueles e aquelas que mais barreiras encontram para se expressar e ter suas identidades reconhecidas e valorizadas no cotidiano da escola. Não se trata da incapacidade de fala dos diferentes, mas de negação da fala (ANDRADE & CÂMARA, 2015: 12).

Observamos outro momento de conformidade: as refeições. Os professores se dirigem as crianças em fila no ginásio e as conduzem, todas em filas, ao refeitório. Neste deslocamento os alunos devem permanecer “organizados”, numa espécie de marcha militar, um atrás do outro em fila indiana³⁹⁷ e, em silêncio. Geralmente, as crianças das turmas de 1º, 2º e 3º anos são orientadas pelos professores a estarem com os braços para trás.

No refeitório, a disposição em fila ainda continua até que todos os alunos se sentem às mesas que são posicionadas em fileiras. Os professores que acompanham o café da manhã exigem que seus alunos fiquem quietos, sentados e em silêncio até que a nova ordem para formar fila seja dada, para que então sejam direcionados aos espaços pedagógicos. Este rito se repete no almoço e no lanche da tarde.

Ao sair do refeitório algumas turmas vão para as salas onde terão aulas das disciplinas da base comum e outras para os ambientes onde são ministradas as disciplinas da parte diversificada, podendo ser relacionadas às práticas corporais, à cultura ou ainda àquelas ministradas em laboratórios (de línguas, de informática ou de matemática).

Observando o corpo-criança nas aulas de dança, de práticas corporais marciais e de natação, percebemos nos professores, uma conduta voltada à autonomia e à liberdade no que se refere à movimentação corporal. Nas oito observações que fizemos na sala de dança, deparamo-nos com professores que permitiam movimentação espontânea e livre, além de estimularem a todo instante a expressão corporal dos alunos, sem inibir ou corrigir qualquer gesto. Em uma destas sessões, a professora dizia para uma turma de 4º ano: *“ouçam a música e criem um movimento estimulado por ela...deixem a*

³⁹⁷ Caminhar em fila indiana era uma excelente estratégia de guerra para as tribos da América do Norte. Relatos históricos registram que, quando os guerreiros se deslocavam pelo meio da floresta, cada um pisava na pegada da pessoa da frente, para que o último homem apagasse seus próprios passos e os de todo o grupo. Assim, ninguém deixava vestígios de sua passagem para o inimigo.

sensibilidade de vocês fluír! Qualquer movimento! Não se acanhem...estão livres para escolherem os passos”.

Na observação das práticas corporais marciais, que têm como conteúdo o estudo das diferentes modalidades de lutas, como o judô, o caratê, a capoeira, a esgrima e outros, identificamos a vivência de um infinito número de movimentações, golpes e chutes. Momentos estes em que os professores a todo instante estimulavam posicionamentos e posturas corporais distintas, solicitando que, baseados nos movimentos aprendidos, criassem novos golpes e movimentações, estimulando sua corporeidade.

Próximo às salas de dança e de práticas corporais marciais localiza-se a piscina de 25 metros e a piscina infantil, onde acontecem as aulas de natação. De acordo com o projeto pedagógico da escola, os conteúdos desta atividade buscam o desenvolvimento da corporeidade no ambiente aquático através da aprendizagem dos quatro estilos de nado (*crawl*, borboleta, costas e golfinho) e dos diversos esportes praticados em piscinas.

Observamos doze práticas que nos permitiram perceber que os professores trabalhavam o estímulo à movimentação por meio de diversas atividades recreativas e lúdicas, utilizando música para a maioria das atividades.

No ginásio composto por duas quadras poliesportivas e um campo de futebol *society*, acontecem as aulas da disciplina de Educação Física. Participamos de nove aulas de diferentes professores, nas quais percebemos a soberania do esporte, principalmente no que diz respeito ao futebol, ao atletismo, ao voleibol e ao basquetebol. A maioria das atividades estavam pautadas no ensino dos movimentos estabelecidos e sistematizados pela prática profissional destes desportos, destacando uma metodologia mecanicista e tecnicista que impede qualquer manifestação corporal autônoma.

Nossa percepção sobre expressividade espontânea aconteceu na observação de algumas crianças que não participavam de atividades definidas para aquele horário, e por isso, ficaram nas arquibancadas. Estas brincavam, dançavam, realizavam cambalhotas, sem haver a intervenção do professor. Pôde-se perceber, nesse momento, uma diversidade de expressão corporal.

Ao entrar no bloco de salas de aula onde são ministradas as disciplinas tradicionais do currículo, já percebíamos grandes diferenças relacionadas à organização das salas, que geralmente eram compostas por um armário de metal, um quadro e

carteiras, dispostas em filas. Na parte da frente da sala sempre encontrávamos uma mesa com cadeira destinada ao professor.

Pelos corredores víamos, na maioria das vezes, que as crianças que saíam das salas para tomar água e ir ao banheiro estavam dispostos em filas. Notamos também a presença de alguns servidores por estes corredores coibindo qualquer manifestação de barulho ou correria que pudesse atrapalhar o andamento das atividades pedagógicas.

No período em que observamos o cotidiano da escola de tempo integral, geralmente nos posicionávamos sentados ao fundo das salas. Acompanhamos turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, presenciando aulas de vinte e três diferentes professores das disciplinas da base comum do currículo.

A rotina era quase sempre a mesma, os alunos chegavam em fileiras, sentavam-se em suas carteiras já definidas e mapeadas, na maior parte das turmas faziam uma prece ou oração, e em seguida o professor iniciava as atividades pedagógicas.

Considerações finais

Na pesquisa nos tempos-espacos da escola: 1) na sala de aula das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências); 2) nas atividades complementares (natação, dança, vôlei, balé, música); 3) nas aulas de Educação Física, 4) no pátio e área livre, identificamos dois modelos curriculares: um currículo da conformidade e outro, o currículo da expressividade. Disciplinas obrigatórias (base comum do currículo) que interditam e (in)formam o corpo-criança, e por outro lado, atividades que lhe incitam a energia e são persuasivas, apesar de também, obrigatórias e metodologicamente acompanhadas e ministradas.

É perceptível que socialmente se cria uma série de “dispositivos de poder” com intuito de reproduzir e legitimar concepções e intencionalidades, até mesmo sobre o corpo e sua manifestação no território escolar.

Dentre estes dispositivos de poder, nossa pesquisa destaca a conformidade em contraponto à expressividade do corpo-criança. As disciplinas curriculares, as atividades complementares fazem o enquadramento e a disciplinarização, interditam, controlam e vigiam o corpo-criança.

A escola de tempo integral foi anunciada, como política pública, como “território educativo”, na perspectiva de articulação tempos-espacos e oportunidades educacionais formativas. Entretanto, com o tempo ou jornada ampliada, com um currículo entre a conformidade e a expressividade, em que as disciplinas do currículo obrigatório se

desenvolvem centradas no disciplinamento. E mais, as atividades complementares, enriquecedoras do currículo, também não dão espaço à expressividade do corpo-criança, tornando a experiência de tempo integral na escola, um “não-lugar” do corpo-criança.

O corpo-criança ora é escrupulosamente vigiado e observado nas diversas disciplinas (base comum e parte diversificada), inclusive na Educação Física; ora, é energizado e persuadido para a expressividade, em alguns momentos livres, ou em poucas atividades complementares em que elas são incentivadas a se expressarem. O currículo da conformidade é mais evidente e mais explorado em tempo integral.

A observação participante aponta que há práticas curriculares na escola de tempo integral que (in)formam às crianças e adolescentes que há momentos curriculares baseados em regras, disciplina e uma moral heterônoma, obrigatórios e que não podem ser mudados; e em outros poucos momentos e atividades, são (in)formadas que podem exercer sua autodisciplina de forma mais livre e menos controlada.

Ao tratarmos de um currículo em meio à conformidade e à expressividade na escola de tempo integral, nossa pesquisa propõe a discussão do desdobramento dessas práticas curriculares na busca do “porquê” de alguns conteúdos serem considerados “conteúdos válidos,” e outros, “conteúdos coisificados”, “conteúdos negados, silenciados, invisibilizados”, “conteúdos trivializados” ou de um “currículo turístico”.

A educação integral, na medida em que cria mais espaços, “mais educação” e momentos educativos, deve garantir à criança que ela possa interagir com o mundo através de seu corpo e no corpo, proporcionando-lhe a liberdade para se expressar, para se comunicar através do movimento corporal.

Os novos espaços e tempos prometidos pela escola de tempo integral, através dos currículos que norteiam sua prática, não devem simplesmente (in)formar, de maneira a fixar comportamentos padronizados ao corpo-criança, pelo contrário, se faz necessário que esta escola torne-se um ambiente que possibilite ao aluno conhecer-se como sujeito de direitos, responsável e consciente da sua corporeidade.

Comumente a escola tem negligenciado e reprimido nas crianças e adolescentes seus sentimentos e seus direitos à informação sobre o seu corpo, seu prazer e sua expressão sexual e de gênero. O processo de escolarização-formação, em tempo ou jornada integral, não produz apenas saberes conceituais, mas também produz e organiza as identidades sociais.

Observa-se um “ativismo” característico das propostas das escolas de tempo integral no Tocantins, entretanto há uma ausência da discussão sobre corpo, corporeidade, cultura corporal.

A escola de tempo integral tem sido anunciada como “territórios educativos” para a educação integral, em que se articulem tempos, espaços e oportunidades educacionais formativas, porém tem se tornado um “não-lugar” para o corpo-criança. O corpo-criança é escrupulosamente vigiado e auto observado, e frequentemente a repressão de sua expressividade tende a ter seus efeitos danosos subestimados.

Para além de “tempo integral”, “jornada ampliada”, o que se observou nos sinaliza para a necessidade de projetos curriculares que contemplem a “formação integral”. Não faz sentido aumentar o tempo e a carga-horária com disciplinas, atividades em um currículo obrigatório, quando essa permanência não se constitui de mais e melhor formação.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Marcelo. CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa como superação de silenciamento. In: ANDRADE, Marcelo. (Org.). **Diferenças silenciadas**: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

ARROYO, G. Miguel. SILVA, Maurício Roberto. (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DARIDO, S. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FEIJO, O. G. **Corpo e movimento**: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes. NECKEL, Jane Felipe. GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pesar e agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HOOKE, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORA, José F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NECKEL, Jane Felipe. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

ROCHA, J. Damião T.; BRITO, Lucas X. **A escola de tempo integral na interzona**: “territórios” e “não lugar” da diversidade sexual e de gênero. In: I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos. Anais I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos Belo Horizonte: TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania. UFMG, 2014. v. 1. p. 1-1287.

ROCHA, J. Damião T. BRITO, Lucas X. **Corpos escrupulosamente vigiados e auto observados**: a expressão sexual e de gênero aprisionada em tempo integral. In: XI Simpósio de Educação da UFT do Campus de Palmas. Palmas – TO, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura, currículo e identidades sociais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A FORMAÇÃO DE ALUNOS/AS PRODUTORES/AS DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR PARA OS SABERES DOCENTES ENVOLVIDOS

Claudileude de Jesus Silva
claudileude@gmail.com
UFMA

Francisca das Chagas dos Passos Silva
fpassossilva@hotmail.com
UFMA

Joelma Reis Correia
joelmareis1970@hotmail.com
UFMA

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar se os saberes que professores/as alfabetizadores/as possuem acerca do processo de escrita têm possibilitado à formação de produtores/as de textos na escola. Para tanto, utilizou-se imagens de atividades realizadas em sala de aula com as crianças no Ciclo de Alfabetização, geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, durante a realização de uma pesquisa em doze escolas públicas municipais desta cidade, cuja temática se voltava para a formação de produtores/as de textos. Utilizou-se como interlocutores/as na escrita deste artigo, autores/as como Tardif (2012); Smolka (1991, 2012); Gauthier (1998); Jolibert (1994); Jolibert, Jacob e colaboradores (2006); Curto, Morillo e Teixidó (2000); Bakhtin (1995, 2011), dentre outros/as. Os resultados indicam que os saberes que o/as professores/as possuem acerca do ato de ler e escrever não têm contribuído para a formação de produtores/as de textos, uma vez que o processo de alfabetização prima pela identificação da letra, das sílabas e do uso de textos que não apresentam uma função social.

Palavras-chaves: Saberes docentes. Produção de textos. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação e ofício docente (TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998), apontam que o/a professor/a, no exercício da docência, mobiliza saberes, os quais estão relacionados ao seu percurso formativo.

Dados do Censo Escolar de 2015 apontam que, aproximadamente, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 40% não têm formação adequada, 200.816 professores/as dão aulas em disciplinas nas quais não são formados/as, o que equivale a 38,7% do total de 518.313 professores/as na rede. A pesquisa aponta ainda que, em determinados casos, um/a mesmo/a professor/a dá aula em mais de uma disciplina para a qual não tem formação, portanto, o número daqueles/as que ministram aula com formação

inadequada atinge um número de 374.829, o que equivale a 52,8% do total de 709.546 posições ocupadas por professores/as.

No que se refere especificamente à formação inicial, das 334.717 mil posições, 47,2%, são ocupadas por docentes com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam, no entanto, mais de 90.204 (12,7%) posições são ocupadas por professores/as que não têm sequer formação superior.

A partir desses dados, percebemos a grande quantidade de professores/as que não possuem formação adequada, o que, conseqüentemente, prejudicará a formação dos/as alunos/as, especialmente daqueles/as que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, o chamado Ciclo de Alfabetização.

Acreditamos que essa situação tem influenciado significativamente nos resultados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o qual aponta que treze milhões de brasileiros/as não sabem ler e escrever. Além disso, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) demonstraram que na etapa final do I Ciclo de Alfabetização (3º ano), em que as crianças precisam estar completamente alfabetizadas, concentra-se a pior taxa de aprovação nos três primeiros anos, ou seja, 12,2% dos/as alunos/as repetem de ano.

Embora sejam muitos os fatores que contribuem para essa problemática, voltamos o olhar para o papel que a escola exerce na apropriação da escrita pelas crianças, mais especificamente, como o/a professor/a tem ensinado a linguagem escrita aos alunos/as no início da escolaridade. Como prática cultural, acreditamos que o ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do/a outro/a, precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem esse ato que vão se modificando e se tornando mais complexas, de acordo com as necessidades de cada sociedade. Para tanto, nos questionamos: que saberes esses/as professores/as que estão no Ciclo de Alfabetização possuem para formar alunos/as produtores/as de textos?

Diante dessa problemática, o presente artigo tem por objetivo analisar se os saberes que o/a professor/a alfabetizador/a possui acerca do processo de escrita têm possibilitado à formação de produtores/as de textos na escola. Como forma de alcançar o objetivo proposto, fizemos uso de imagens de atividades realizadas em sala de aula com as crianças no Ciclo de Alfabetização, geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, os/as quais, por meio da Disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, cursada no

segundo semestre de 2015, realizaram uma pesquisa em doze escolas públicas municipais de São Luís, cuja temática se voltava para a formação de produtores/as de textos.

Vale ressaltar que, embora a pesquisa tenha sido realizada em doze escolas, foram selecionadas para este artigo apenas seis imagens, uma vez que em todas as instituições pesquisadas os materiais de leitura e escrita possuem muita semelhança, independente da etapa em que a criança se encontra.

Para fundamentação e análise dos dados, dialogamos com Tardif (2012), Smolka (2012), Curto; Morillo; Teixidó (2000), Jolibert (1994, 2006), Gauthier (1998) Bakhtin (1995), entre outros/as.

No percurso da escrita do artigo, situamos, inicialmente, a formação do/a professor/a alfabetizador/a e a contribuição dos saberes da docência para essa formação. No segundo momento, analisamos os dados da pesquisa, trazendo à tona os saberes envolvidos na formação de leitores/as e produtores/as de textos pelos/as professores/as.

2 A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A E OS SABERES DA DOCÊNCIA

A escrita surge para atender a carência de interação do ser humano, porém, ainda nos confrontamos nos dias atuais, com pessoas que não conseguem escrever, uma constatação perversa, uma vez que se vive na sociedade da informação e esse procedimento de registro é indispensável para que o/a cidadão/ã estabeleça-se de forma plena dentro do contexto social mais amplo.

Esse cenário tem inquietado educadores/as, familiares e governantes, especialmente quando os indicadores sobre os níveis de proficiência das crianças em relação a sua capacidade de ler e escrever são divulgados, causando muitas discussões e a busca do responsável ou responsáveis que justifiquem a causa destes resultados. A opinião pública, por exemplo, volta os holofotes para o espaço escolar, à medida que considera que esta instituição, reconhecida como o *lócus* de aprendizagem dos conhecimentos construídos pela humanidade, não tem cumprido uma das suas funções primordiais, o ensino da leitura e da escrita.

Temos consciência que a escola sofre influências das esferas política, econômica e social, todavia, reconhecemos que ela também tem autonomia para organizar o trabalho didático, incluindo o planejamento do ensino da leitura e da escrita, cujo objetivo é a formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Numa sociedade que está impregnada

pelo uso da escrita nas mais diferentes funções, e-mails, whatsapp, redes sociais, blogs, mensagens, textos dos mais variados tipos, é inconcebível que ainda existam cidadãos/ãs que não escrevem, resultado, muitas vezes, da própria forma como a escrita tem sido planejada no espaço escolar e, conseqüentemente, dos saberes envolvidos no processo de formação do/a professor/a

É nesse sentido que lançamos o olhar para o/a professor/a alfabetizador, uma vez que é ele/a o/a responsável em ensinar a escrever, portanto, para a realização do ato de planejar a atividade de escrita, este/a profissional precisa se apropriar de um conjunto de saberes que vão desde o que acontece com o nosso cérebro quando lemos até a vivência de situações de aprendizagem que demonstrem o uso social da escrita.

Segundo Gauthier (1998), é necessário que o/a docente mobilize um repertório de saberes, que forma uma espécie de reservatório, através do qual se abastece para responder as exigências do ensino. Tais saberes são definidos, como: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e os saberes da ação pedagógica.

De acordo com o referido autor, os saberes disciplinares são aqueles:

Produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Correspondem às diversas áreas do conhecimento e que estão à disposição de nossa sociedade e tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas. (GAUTHIER, 1998, p.29)

Embora o/a professor/a alfabetizador/a não seja o produtor/a desse saber, ele/a deve ter acesso às pesquisas produzidas na área, o que somente é possível com a sua participação em cursos de formação continuada. Quando isso não acontece, ou seja, quando o/a professor/a não amplia seu repertório de saberes, limitando-se a ensinar utilizando como ponto de partida as letras, compromete a aprendizagem e a formação de crianças, uma vez que que não possibilita-lhes o contato com os gêneros discursivos³⁹⁸, o que, muitas vezes, somente é possível através do saber sistematizado pela escola.

É indispensável que o/a alfabetizador/a tenha clareza do conteúdo que deve ser ensinado, pois ninguém ensina aquilo que não tem o domínio, assim, é imperativo que ele/a se aproprie dos conhecimentos voltados para o ensino da linguagem escrita e faça a transposição didática destes saberes a favor de uma aprendizagem que forme as crianças para que elas sejam produtoras de textos.

³⁹⁸ Neste trabalho, compreendemos os gêneros discursivos como enunciados, conforme a perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011, p.261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)”, cuja riqueza e diversidade é tão grande que são infinitas as possibilidades do seu uso, conforme cada campo da atividade humana.

Nessa perspectiva, o/a professor/a deve saber sobre os diferentes tipos de enunciados, sua estrutura, finalidade, suas funções e situações sociais em que devem ser utilizados. Quais as diferenças entre uma receita e uma carta, uma notícia e uma biografia, entender que um conto de fadas é uma narrativa e que tem suas características como marcas de temporalidade, uma trama e um desfecho e, mais, entender que as crianças são capazes de aprender.

Isso demonstra que a unidade básica no processo de alfabetização deve ser o texto, pois, como afirma Bakhtin (2011), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”.

Na verdade, os gêneros discursivos devem permear o espaço da sala de aula, com sua riqueza e diversidade, demonstrando que nas atividades humanas são infinitas as possibilidades do ser humano se comunicar. Ao ter acesso a modelos de textos, a criança aprende a produzi-los “[...] em situações de comunicação real, com autênticos destinatários [...] vão tomando consciência, por meio do vivenciado da utilidade de escrever um texto: um texto que comunica alguma coisa, narra alguma coisa, explica, informa, incentiva, entretém, etc” (JOLIBERT, JACOB, 2006).

Nesse sentido, no processo de alfabetização o texto não pode ser desconsiderado ao se pensar os saberes curriculares, sobre os quais Gauthier (1998, p. 30) apresenta a seguinte reflexão:

Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores.

O saber curricular contribui significativamente para o ato de planejar, no entanto, é necessário que o/a professor/a alfabetizador/a seja competente para selecionar em seu reservatório de saberes os conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de crianças leitoras e produtoras de textos. Por exemplo, ao fazer a escolha pelos gêneros discursivos em vez dos textos que são utilizados apenas para ensinar o código, o/a docente atende as especificidades desse saber, visto que “para escrever não basta – nem é estritamente necessário – o domínio do sistema alfabético. Escrever é *produzir textos*. A escrita está vinculada aos significados que se pretendem transmitir com a linguagem escrita.” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.148, grifos do autor). Além disso, deve ter a capacidade de perceber as modificações,

interesses e tendências que estão nas entrelinhas transformadas pelas editoras e validadas pelo Estado, conforme a realidade dos/as seus/suas alunos/as.

Um terceiro saber pontuado por Gauthier (1998, p.31), o das ciências da educação, está relacionado aos saberes profissionais específicos, característicos da escola e do ser professor/a, que cidadãos/ãs comuns e outros profissionais desconhecem, por exemplo: a carga horária de cada disciplina, colegiado escolar, diversidade cultural etc. Embora, o professorado não utilize esse saber em sala de aula, por não estar relacionado a sua prática docente, ele permeia de forma significativa o ser e o existir do ser professor/a.

No caso específico do/a professor/a alfabetizador/a, podemos considerar como saber da ação pedagógica o seu conhecimento acerca da concepção de criança como um sujeito situado historicamente, que produz cultura, que elabora hipóteses sobre a escrita, “[...] que aprende em um processo contínuo de interações, dando significado ao mundo em que vive, transformando-o e resignificando-o” (CORAIS, 2015, p.28).

O saber da tradição pedagógica é a concepção de aula, de escola que está no imaginário coletivo, bem como a representação do que é ser professor/a. De acordo com Gauthier (1998, p.32), “[...] esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica”. Neste sentido, este saber é mobilizado no fazer pedagógico do/a professor/a alfabetizador/a, quando ele ainda faz uso de métodos de alfabetização para ensinar a ler e escrever, com os quais:

[...] a criança mal podia pensar por conta própria. Raramente era convidada a escrever uma palavra que não tivesse visto previamente em aula. Pedia-se a ela que lembrasse a “forma correta” de escrever uma palavra, não que pensasse de que modo poderia escrevê-la. Portanto, era valorizado como fundamental a percepção e a discriminação visual das letras e a habilidade motora de reproduzi-la. Dessa forma, a linguagem escrita é reduzida a um problema psicomotor, minimizando o aspecto cognitivo da questão. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.65, grifos do autor)

Para romper com esta concepção de ensino, o/a professor/a alfabetizador/a deve *artista*³⁹⁹, ensinar, pesquisar, o que consideramos somente ser possível através da formação contínua, que lhe possibilitará reflexões sobre a sua ação docente.

O saber experiencial está relacionado às experiências acumuladas e particularizadas por professores/as, logo, ficam restritos a própria sala de aula e, conforme

³⁹⁹ Usamos esta palavra no sentido do professor reinventar a prática pedagógica, alegre-se no palco da sala de aula.

Gauthier (1998), são considerados frágeis, limitados, por não serem testados e verificados pela ciência através dos seus métodos. Este saber, “[...] ao ser repetido, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina” (GAUTHIER, 1998, p.33). O/A professor/a alfabetizador mobiliza esse saber quando considera que as crianças podem ser alfabetizadas da mesma forma como ocorreu o seu processo de alfabetização.

Por fim, o saber da ação pedagógica, é o “[...] saber experiencial dos/das professores/as a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p.33). Ao vivenciar o processo de ação, reflexão e ação, geralmente propiciado pelo processo formativo, o/a professor/a alfabetizador/a tem acesso a outras experiências desenvolvidas na sua área e, ao apropriar-se delas, tem a possibilidade de problematizar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, produzir pesquisa.

Neste sentido, há muito por fazer, pois os/as professores/a, no mesmo espaço escolar, produzem saberes que poderiam contribuir para práticas alfabetizadoras que formassem crianças produtoras de textos, porém, na maioria das vezes desenvolvem saberes de forma solitária, dentro dos limites da sua própria sala de aula.

3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: os saberes envolvidos

Conforme situamos na Introdução, neste artigo temos a pretensão de analisar se os saberes que o/a professor/a alfabetizador/a possui acerca do processo de escrita têm possibilitado à formação de produtores/as de textos na escola, o que somente foi possível através do uso de imagens geradas pelos alunos/as do Curso de Pedagogia em uma Instituição Pública de Ensino Superior na cidade de São Luís, Maranhão. A estes/as alunos/as foi solicitado a realização de uma pesquisa em doze escolas públicas deste município, atividades exigida na disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização ministrada durante o segundo semestre do ano de 2015, cuja temática se voltava para a formação de produtores/as de textos no Ciclo de Alfabetização.

Os dados da pesquisa revelam que a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as em relação ao ensino do ato de escrever não está possibilitando aos/as alunos/as o acesso a situações autênticas do uso da língua, de modo que a criança perceba que a escrita lhe dá poder para se comunicar com o restante do mundo (JOLLIBERT, 1994).

As imagens a seguir, evidenciam o que estamos discutindo:

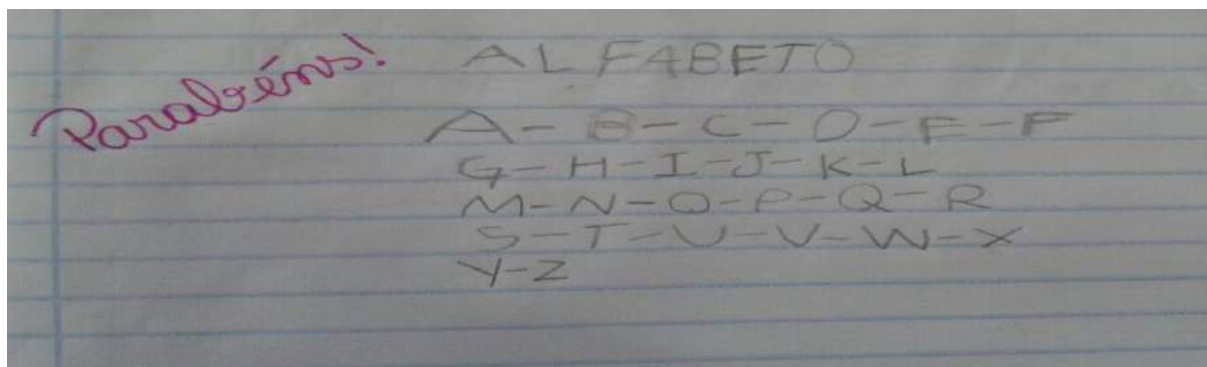


Figura 1: Atividade de escrita com foco nas letras do alfabeto
Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

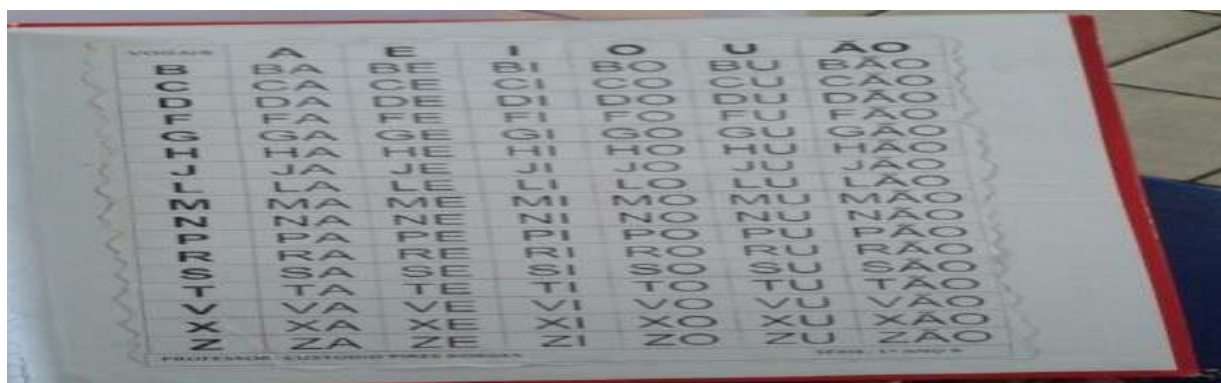


Figura 2: Atividade com foco nas famílias silábicas
Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

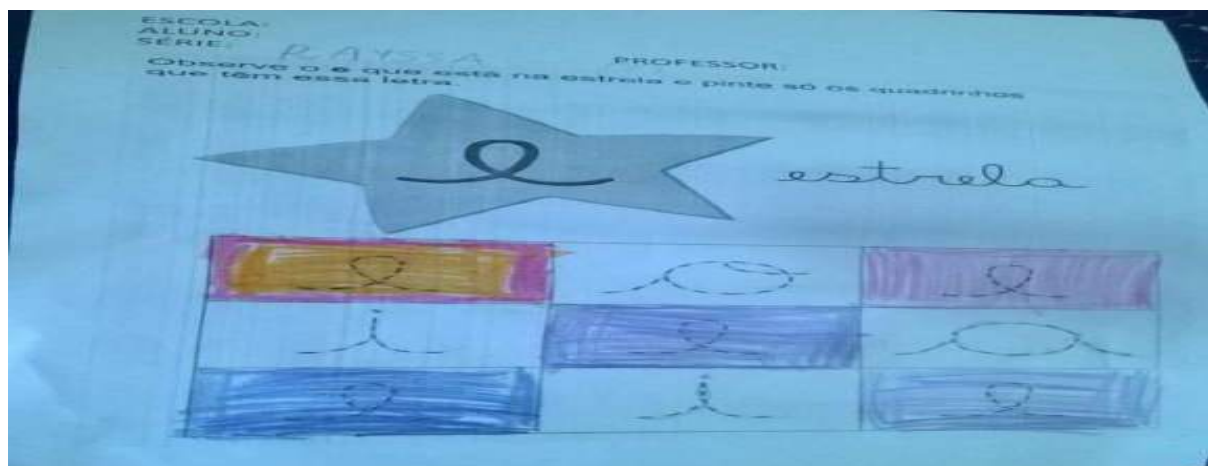


FIGURA 3: Atividade realizada com foco nas letras
Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

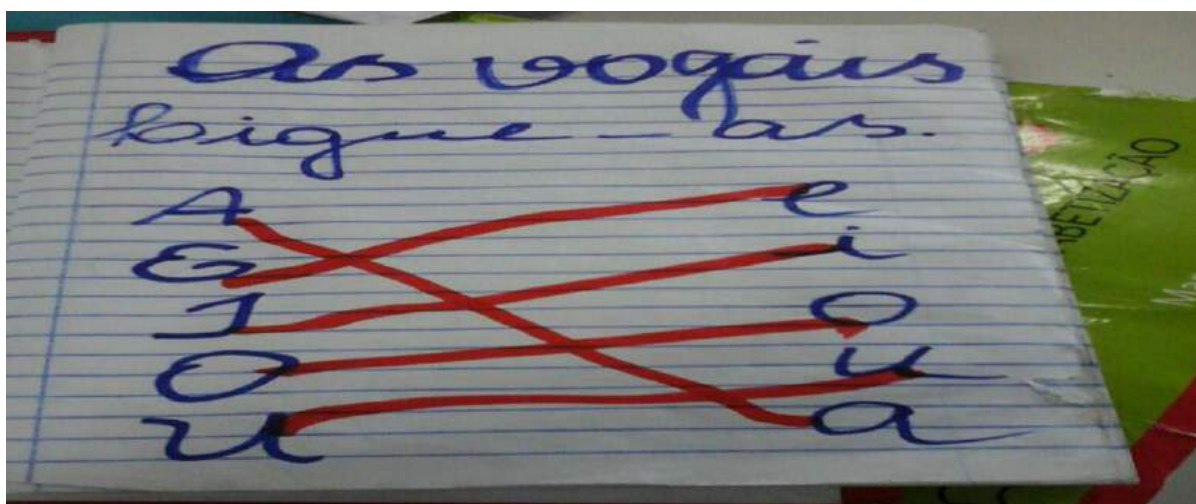


Figura 1: Atividade de escrita com foco nas letras
Fonte: imagens geradas- alunos/as do Curso de Pedagogia

As atividades realizadas pelas professoras não permitem às crianças refletirem sobre a função da leitura e da escrita, ao contrário, prioriza a memorização de letras e sílabas, que revelam a necessidade do/a professor/a alfabetizador/a se apropriar de conhecimentos teóricos e didáticos que contemplem uma análise da linguagem escrita, suas condições e funções, ou seja, o que escrevo, para quem, como, quando e onde SMOLKA, 2012).

Para Curto, Morillo e Teixidó (2000), é necessário que o/a professor/a compreenda que, além das características do sistema alfabético, as crianças precisam aprender as características próprias da linguagem escrita que se usa em diferentes situações, com distintas finalidades e em variados tipos de textos, assim como os procedimentos que levam a sua compreensão e produção.

As imagens apresentadas demonstram que a escola não tem organizado situações em que as crianças sejam possibilitadas de vivenciarem o processo de alfabetização como uma atividade discursiva. O ensino da escrita, ao contrário, tem sido vivenciado por elas com uma simples técnica, resultando em uma alfabetização sem sentido. Como afirma Smolka (1991, p.15):

As crianças aprendem a escrever, escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam [...] As crianças aprendem um modo de serem leitoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização.

Ao permitirmos que as crianças escrevam palavras “não treinadas”, possibilitamos a elas construírem e experimentarem a escrita em sua função dialógica, pois como afirma Bakhtin (1995, p. 49, grifos do autor):

A linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, ‘a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

Ao trazer à tona a função dialógica da linguagem, Bakhtin (1995) chama atenção para dois aspectos: primeiro, que o discurso não é dado, mas parte de uma situação social historicamente produzida, e, segundo, que o discurso só pode efetivar-se porque existe o eu e o outro. Neste sentido, ao analisarmos as imagens anteriores, percebemos que nenhum desses dois aspectos são considerados no processo de alfabetizar, uma vez que, ao que parece, as professoras estão alfabetizando, em pleno Século XXI, da mesma forma que há dois mil anos atrás, revelando fortemente o quanto o saber da tradição pedagógica ainda se faz presente no trabalho pedagógico do/a professor/a alfabetizador/a, à medida que o processo de alfabetização ainda se pauta na realização de atividades mecânicas e sem sentido.

Nas imagens a seguir apresentamos os textos que são utilizados no ensino do ato de ler e escrever:

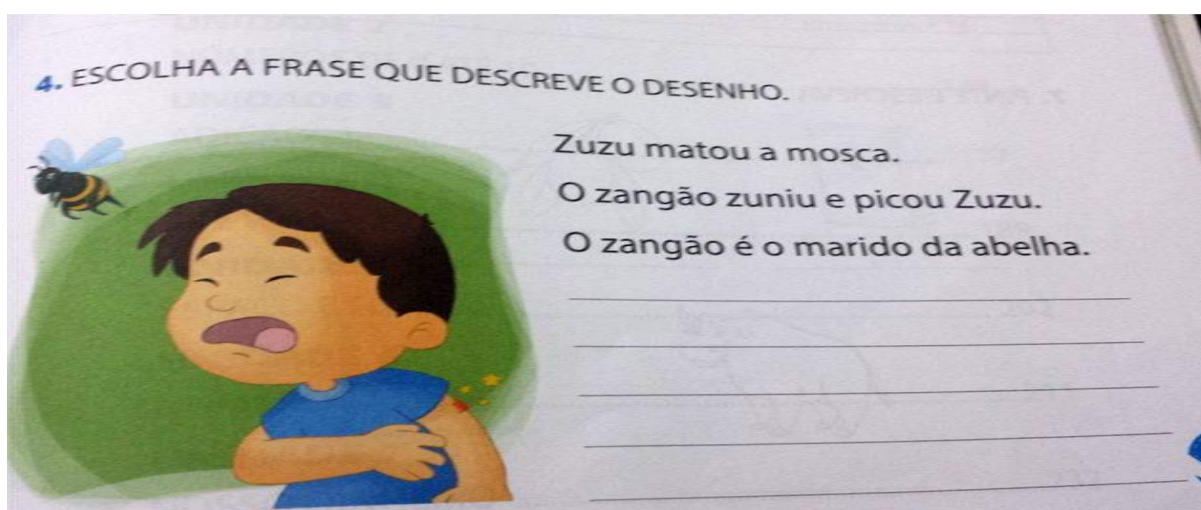


Figura 5: Atividade de “textos” apresentados em sala
Fonte: imagens geradas- alunos/as do Curso de Pedagogia

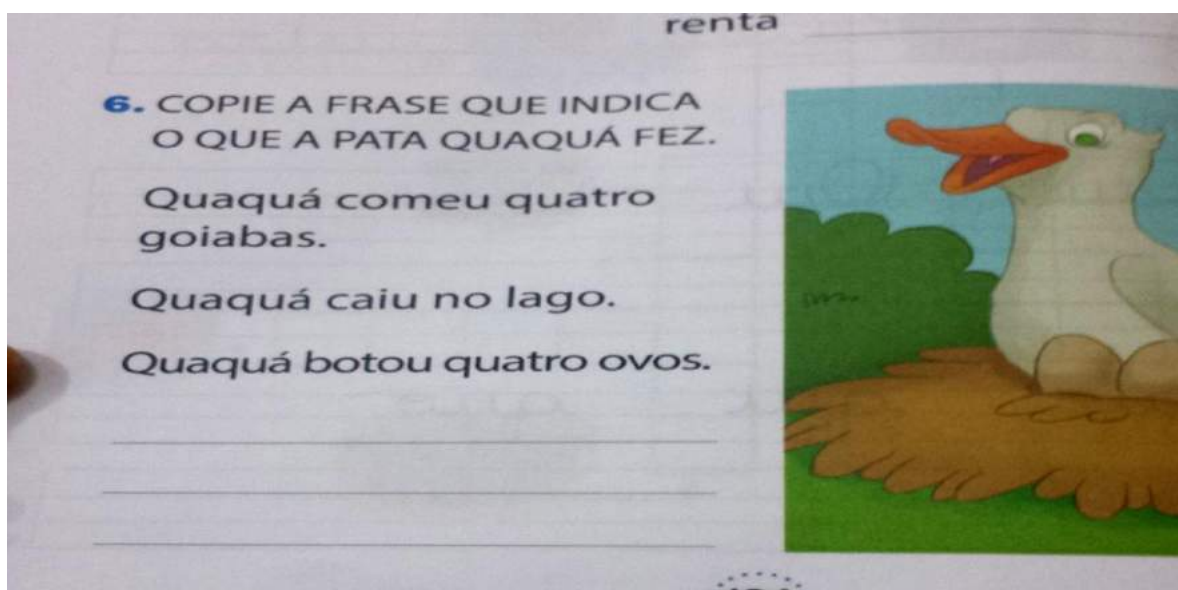


Figura 6: Atividade de “textos” apresentados em sala
Fonte: imagens geradas- alunos/as do Curso de Pedagogia

O material de leitura apresentado nos dá pistas da concepção de texto dos/as professores/as que, segundo Jolibert (1994), são considerados pseudotextos, uma vez que não informam, não divertem, não trazem orientações. Segundo esta autora “o texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar, aprender a ler) integral (não desfigurado pela redução de um trecho), que corresponde a uma determinada situação efetiva.” (JOLIBERT, 1984, p.149).

Na verdade, a intenção do/a professor/a com tais “textos” é circular a letra, a sílaba, a palavra isolada que não tem nenhum significado para quem está nesse processo de alfabetização. No entanto, Bakhtin (1995, p. 109) nos alerta:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Nesse caso, os/as alunos/as estão sendo formados/as para serem meros copistas, e, assim, os/as professores/as vão seguindo acreditando que as crianças estão se desenvolvendo em relação à linguagem escrita.

As situações apresentadas pelas escolas se organizam de forma desvinculada do contexto no qual as crianças estão inseridas, uma vez que se pautam em propostas conteudistas, desconsiderando a dialogicidade no processo. Neste sentido, evidencia-se que a escrita está distante das situações vivenciadas nos espaços escolares, quiçá nas turmas de

alfabetização, onde há uma necessidade de que garantam uma aprendizagem imbuída de informações significativas para a continuidade do processo de alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a linguagem escrita nos dias atuais não tem sido uma tarefa fácil para aqueles/as responsáveis por esta função, uma vez que dados estatísticos têm demonstrado o quanto às crianças, especialmente do Ciclo de Alfabetização, não têm conseguido se apropriar da leitura e da escrita de forma plena.

Embora muitos sejam os motivos que contribuem para essa problemática, nos debruçamos neste artigo sobre os saberes docentes, por considerarmos que, para assumir a função de alfabetizar, é necessário que o/a alfabetizador possua conhecimentos necessários sobre o objeto de estudo com que trabalha, a leitura e a escrita. Além disso, precisa considerar o momento histórico em que se encontra, ou seja, na sociedade letrada em que vivemos não é possível formar leitores/as e produtores/as de textos distantes dos gêneros discursivos que estão presentes nas mais diversas atividades humanas.

Ao voltar o olhar especificamente para a formação de produtores/as de textos e tendo acesso as práticas de alfabetização em doze escolas públicas da cidade de São Luís, percebemos uma distância dos/as professores/as das discussões atuais sobre este objeto, à medida que ainda priorizam nesse processo o ensino da letra, da sílaba e textos que, nem de longe, servem de modelos para que a criança aprenda, de fato, a escrever.

Essa prática nos leva a concluir que o/a professor/a alfabetizador/a ainda está fortemente respaldado/a por um ensino de dois mil anos atrás, como se seus saberes acerca do como ensinar a escrever tivessem ficado cristalizados, impossibilitando a formação de produtores/as de textos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35051>. Acesso em 27/04/2016.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/no-brasil-uma-de-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler>. Acesso em: 10/05/2016

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta Lima (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com as professoras dos anos iniciais. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2015.

CURTO, Luís Maaruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAUTHIER, **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente? C. Gauthier... [et al.]; Trad. Francisco Pereira. Ijuí : Ed. UNIJUI, 1998. 457 p. (Coleção fronteiras da educação).

IBGE. **Censo 2016:** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>. Acesso em 27/04/2016.

_____. **População por município. Anuário 2015** Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em: 25/04/16.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos.** Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

JOLIBERT, Josette; JEANNETTE, Jacob e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA DINÂMICA DAS ESCOLAS DO CAMPO

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - EAUFGPA
wandyme@yahoo.com;

RESUMO. O artigo faz parte de uma pesquisa qualitativa que foi desenvolvida no distrito de Porto Salvo, município de Vigia no Estado do Pará, com o objetivo de refletir sobre as dificuldades e as possibilidades dos professores que atuam em escolas do campo, focando práticas de alfabetização e letramento. O referencial teórico e metodológico baseou-se em Arroyo (2010), Molina (1999), Hage (2010), Ângela Kleiman (1995) Magda Soares (2003), Vygotsky (1991, 1993), entre outros. Para alcançar os objetivos foram realizadas observações da prática pedagógica de professores, entrevistas semiestruturadas e ciranda de conversas. Como resultados apontam-se a ampliação de saberes, mudança de atitudes com relação à prática pedagógica, sucessos na aprendizagem dos estudantes e a melhoria da autoestima das professoras que participaram dessa investigação. Constatou-se ainda a urgente e necessária efetivação de ações, com destaque para a formação dos professores que atuam em escolas do campo, considerando-se suas singularidades e necessidades.

Palavras – Chave: Escolas do Campo, Prática Pedagógica, Alfabetização e Letramento.

EXPLICITANDO A GÊNESE DA AÇÃO

[...]. Os mestres sabiam ser educadores de cada tempo humano, aprenderam a respeitar-nos em cada tempo.

Hoje entendo que a escola do campo em que vivi me respeitou na infância como criança e na adolescência como adolescente. Guardo um profundo reconhecimento de professores que me ensinaram a grande lição, a respeitar-me e a respeitar os outros porque fui respeitado nos meus tempos humanos, nas minhas vivências, nos saberes e nas identidades do campo. Essa escola é possível. (ARROYO, 2010, p.14).

A citação acima de Arroyo foi escolhida para iniciar as discussões e reflexões sobre Alfabetização e Letramento nas Escolas do Campo, por acreditar-se nas ricas possibilidades de sucesso dessas escolas. Nesse contexto, há de se considerar que temáticas relativas às escolas do campo estão sendo discutidas e debatidas por pesquisadores, de maneira significativa. Recorremos inicialmente a Arroyo, pelo fato de afirmar que a escola do campo é possível e ainda, pela maneira sensível e crítica ao abordar o tema, considerando-se o reconhecimento pelos professores que ensinam, respeitando os tempos humanos. Corroborando com o autor, acrescenta-se, em diferentes contextos e realidades socioculturais.

É factual que a educação do campo precisa enfrentar vários desafios que se fazem presentes no decorrer de sua história. Por um longo período pessoas do campo foram marginalizadas e apontadas como inferiores por serem da zona rural, portanto, não precisavam frequentar escolas (Leite, 1999). Nos tempos atuais, essa população continua sendo marginalizada e muitas vezes seus direitos são negados, porém, não se podem negar as mudanças que vêm ocorrendo, principalmente no aspecto educacional. De acordo com os dizeres de Arroyo (1999, p. 8):

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação –, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo.

Frente à afirmação do autor, é possível verificar a importante contribuição do movimento social e cultural do campo para os diversos seguimentos sociais, dentre os quais se destaca o olhar diferenciado dado às escolas e às pessoas do campo, tendo a compreensão de que as pessoas que vivem no campo devem ser consideradas como sujeitos históricos e de direitos, contudo, existem muitas que ainda têm seus direitos negados. Nesse sentido, não são considerados seus tempos humanos, suas culturas, suas identidades, seus espaços. É relevante a quantidade de pessoas do campo que não adentram as escolas, e as que conseguem esse feito, nem sempre se apropriam dos conhecimentos escolares, devido a muitos fatores, como por exemplo, os apontados a seguir por Barros, Hage e Correia, (2010, p.26):

[...] falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para a Amazônia, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade social e exclusão e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita entre outras situações que comprometem o ensino e a aprendizagem nessas escolas.

Dos vários fatores apresentados destacam-se, a realidade das escolas do e no campo, a formação dos professores e as dificuldades no processo de alfabetização e letramento.

Com a intenção de refletir a respeito da realidade das escolas do campo, assim como contribuir com a formação dos professores que atuam nessas escolas e consequentemente, contribuir com a educação de seus estudantes, apresenta-se nesse artigo resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em três escolas do distrito de Porto Salvo, localizado no município de Vigia de Nazaré, no Estado do Pará. Os objetivos da referida pesquisa foram conhecer a realidade das escolas do campo de Porto Salvo; refletir sobre as dificuldades e as possibilidades dos professores que atuavam nas escolas, focando suas práticas de alfabetização e letramento. A base teórica e metodológica sustentou-se em Arroyo (2010), Hage (2008), Ângela Kleiman (1995) Magda Soares (2003), Oliveira (2008), dentre outros.

Com a intenção de alcançar os objetivos foram tomados os seguintes procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico, observação da prática dos professores, realização de entrevistas semiestruturadas e cirandas de conversas. Os dados construídos foram sistematizados e analisados considerando-se os preceitos de Bardin (2010), no tocante a análise de conteúdo.

Investigar a educação no campo é uma ação que se deu por meio dos estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará- ICED/UFPA. Porém, o interesse em conhecer como ocorrem os processos de alfabetização e letramento no contexto das escolas do campo, se deu no ano de 2006, pela participação em uma experiência pedagógica como professora do Curso de Nível Médio, na Modalidade Curso Normal - Magistério da Terra, no Pólo da Transamazônica, por meio do Projeto de Extensão do Instituto de Ciências da Educação - ICED/UFPA em convênio com o INCRA/PRONERA/MDA. Essa experiência se deu com professores leigos que já atuavam em escolas do campo, e paralelamente eram estudantes do Curso Magistério da Terra, projeto citado anteriormente.

A situação das escolas e a atuação dos professores, em processo de formação (estudantes do Curso Magistério da Terra) instigava saber como se davam os processos de alfabetização e letramento no contexto das escolas do campo, na realidade das classes multisseriadas. Assim sendo, foram realizados estudos referentes à temática da Educação do Campo, e considerou-se especialmente o contexto educacional da Transamazônica, no Pará, apresentado pelas narrativas dos professores em formação.

Os dados recolhidos demonstraram que o maior desafio dos professores pautava-se na falta de conhecimento em como atuar em um único espaço com crianças de diferentes faixas

etárias e com diferentes graus de conhecimentos, mediante as precárias condições de trabalho, pois além dos espaços físicos inadequados das salas de aula, ainda havia a falta de mobiliário. Era comum, duas, três crianças, em uma carteira, assim como a falta de materiais didáticos e de recursos tecnológicos.

Diante ao exposto, concluiu-se que as dificuldades em alfabetizar e letrar, crianças nas escolas do Campo, estavam direcionadas principalmente à enturmação das crianças, em classes multisseriadas. Após essa vivência, os estudos investigativos a respeito da educação do campo foram ampliados, e outras realidades foram sendo reconhecidas, em seus diversos contextos e singularidades, desvelando diversidades culturais e sociais presentes no campo.

Nessa trajetória muitas questões foram abordadas e discutidas, ressalta-se, por exemplo, uma relacionada à formação dos professores, que foi apresentada no ano de 2010 em Belém, durante um curso de formação de professores do Pará que atuavam no campo. Nesse evento realizado pelo GEPERUAZ, foi relatado que os problemas dos professores não se restringiam somente aos que atuavam em classes multisseriadas, pois alfabetizar crianças na perspectiva do letramento, no campo, era uma grande dificuldade de todos os professores, independentemente de atuarem em multisséries ou não.

Naquele momento, os professores discutiram e debateram sobre a necessidade de elaboração de alternativas metodológicas de alfabetização e letramento que contemplassem a realidade educacional das escolas do campo, pois as que já existiam, não estavam voltadas para atender as crianças e nem os professores dessas escolas. Segundo Barros, Hage e Correia (2010, p. 28): “[...]. *Há a necessidade de se concretizar um processo de educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e de uma concepção disciplinar de conhecimentos*”. Sendo assim, é preciso que os professores do campo sejam ouvidos e expressem seus conhecimentos, suas ansiedades e necessidades.

As propostas pedagógicas devem considerar as experiências dos professores, suas vivências, seus saberes e conhecimentos. É preciso (re) significar as vivências do campo, a partir do olhar direcionado ao próprio campo. No que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, há de se reconhecer que existem muitas pesquisas relevantes sobre a aquisição da escrita e da leitura. Os estudos realizados por Kleiman (1995), Rojo (2002), Soares (2003) podem servir como referencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, sejam em escolas do campo ou da cidade, o diferencial está em como esses

referenciais são concebidos e vivenciados nos cotidianos escolares, que são tão diversos e ao mesmo tempo singulares.

Reconhecer a realidade da educação do campo, considerar as experiências dos professores, refletir e buscar alternativas para efetivar o processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças, não é uma tarefa tão fácil, porém, é possível de ser concretizada, quando se têm como aliados os próprios sujeitos do campo. Para tanto é preciso e necessário se apropriar da dinâmica própria de cada professora, de cada criança. Reconhecendo e valorizando seus costumes, o jeito de ser de cada um, o lugar em que moram, suas culturas, seus saberes e conhecimentos, suas aspirações e necessidades.

A atuação dos professores é outro ponto que merece ser refletido, pois não se pode desconsiderar de que sujeito esta se falando, quem é esse sujeito, como se deu sua formação, que papéis sociais desempenha no campo, quais são suas necessidades, seus desejos, suas concepções sobre educação, sobre criança, alfabetização e letramento.

Esses fatores merecem ser levados em conta, principalmente quando se trata da educação de crianças que residem e estudam no campo, pois no processo de alfabetizar e letrar, tudo tem que ser pensado e concebido com muita seriedade e compromisso visando sempre o sucesso escolar dos estudantes e o sucesso no ato de educar.

Com relação à alfabetização e o letramento é válido ressaltar que nas últimas décadas essa abordagem vem ganhando destaque no Brasil. As discussões referentes ao letramento e a necessidade de adotar outras maneiras de vivenciar o ato de ler e escrever apresentam-se expressivamente por estudiosos brasileiros. Existem vários estudos no Brasil Gnerre (1987), Ângela Kleiman (1995) Magda Soares (1998, 2003a e 2003b), Rojo (2000) dentre outros, que demonstram que é possível alfabetizar letrando, adotando metodologias variadas, sem se prender somente aos métodos tradicionais. Tais estudos definem letramento e alfabetização, apresentam discussões sobre a relação entre a construção do saber escolar e o letramento escolar e apontam reflexões relevantes para a compreensão das práticas de letramento na Escola.

Com base nesses estudos pode-se afirmar que ler é um ato de reflexão, é não se trata simplesmente de decifrar sinais gráficos, os quais podem levar tempo para que as crianças associem fonemas e letras. Portanto, não saber ler e escrever, não impede que as crianças participem de práticas significativas de leitura e escrita, mesmo que não saibam fazê-las convencionalmente. As crianças podem se apropriar da linguagem que usam para escrever

apenas ouvindo o que o /a professor/a lê para elas, sendo possível se apropriar do sistema de notações alfabéticas.

O início e a consolidação da língua escrita foram compreendidos por muito tempo como ação própria da alfabetização na primeira série, sem levar em conta às inúmeras dificuldades presentes no contexto educacional. Assim, as crianças passavam pela escola sem terem acesso a práticas, capazes de transformá-las em competentes leitores e produtores de variados tipos e gêneros textuais.

Magda Soares (2000, p.91) discorre sobre alfabetização e letramento, apresentando-os enquanto processos distintos, porém simultâneos, valorizando as práticas sociais de linguagem. Para a autora:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Tfouni (1995, p. 20) aponta para a função desses processos da seguinte maneira: *“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”*. Diante dessa afirmação é possível compreender que o processo de aquisição da alfabetização e do letramento devem ser concebidos e vivenciados com base em suas funções, independentemente do contexto sociocultural dos estudantes, sejam estes de escolas do campo, ou de escolas da cidade. Há de se considerar, no entanto, em que contextos escolares as práticas de alfabetização e letramento estão sendo efetivadas, e como estão sendo efetivadas.

Nesse aspecto, é preciso focar principalmente a figura do/a professor/a. Há de se reconhecer o papel do professor nesse processo de alfabetização e letramento. O/A professor/a assume um importante papel de mediador nas atividades que compõem os atos de alfabetizar e letrar. É preciso rever práticas mecânicas e tão usuais nas escolas, tornado o ato de ler e escrever tão angustiante para as crianças. Há de se criar maneiras diferentes de alfabetizar e letrar, cabendo ao professor, à professora buscar meios para que esse processo seja significativo para as crianças e não seja rotineiro, por meio de ações pedagógicas de copiar e imitar o professor. A leitura, por exemplo, deve ser um ato instigante, provocante, emocionante, desejoso.

Quanto às práticas de leituras, registram-se apontamentos de Teberosky e Colomer (2003) referindo-se a respeito desse tema, demonstrando que nas atividades de “*leitura compartilhada*” os aprendizes estarão, sobretudo, aprendendo a respeito da linguagem escrita e sobre suas funções, suas formas e expressões, assim como se apropriam das estratégias de leitura que nós usamos quando lemos.

O letramento hoje é a preocupação central sobre o ensino da linguagem e leitura na escola. Contudo, para que a prática do letramento esteja presente no fazer pedagógico é fundamental que o professor domine os princípios básicos para a apreensão da linguagem. Com isso ele poderá pensar sobre o seu objeto de ensino e estabelecer metas e objetivos que irão orientá-lo na construção de estratégias que possibilitem à criança refletir sobre a leitura e a escrita. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.134) ao se referir sobre a escrita afirma:

(...) a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem.

De acordo com Vygotsky (idem) a linguagem escrita é o conteúdo básico da alfabetização. A escrita não deve ser concebida como um código de transcrição da língua oral, ela é um sistema de representação da realidade. A apropriação desse sistema se dá pelos sujeitos por meio das relações socioculturais que vão sendo estabelecidas, no decorrer de todo o processo de escolarização, pela mediação do outro.

A esse respeito e considerando o contexto educacional onde as escolas do campo estão inseridas, é importante refletir sobre o que afirmam Oliveira e Santos, (2008, p.17):

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere a formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização.

O/A professor/a no processo da escolarização deve assumir o papel de mediador e oportunizar que a criança vivencie momentos para utilizar recursos que lhe permita refletir a respeito dos diversos textos que circulam na sociedade e colocar em prática no dia a dia o que foi apreendido.

Para tanto há de se compreender que a alfabetização, enquanto um processo de apropriação da escrita e da leitura perpassa por aprendizagens bastante complexas, nas quais a criança deverá desenvolver capacidades de ler, compreender, e construir textos. Dominar tais procedimentos pressupõe não apenas codificar e decodificar palavras e textos, mas ter acesso a situações da interação oportunizadas pela língua escrita. Esse processo ocorre com todas as crianças em processo de desenvolvimento e aprendizagem, sejam do campo, ou da cidade.

EXPLANAÇÃO METODOLÓGICA

Para a realização dessa pesquisa adotou-se a pesquisa qualitativa descritiva e a pesquisa bibliográfica. Foram investigadas práticas pedagógicas de 12 professoras, que atuavam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se deu em três escolas, situadas no distrito de Porto salvo, pertencente ao Município de Vigia de Nazaré, no Estado do Pará. No período de março de 2014, a março de 2015. As escolas foram denominadas com nomes fictícios de Escola A, Escola B e Escola C. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações e registros de campo, e ciranda de conversas. As entrevistas foram feitas no mês de março de 2014, individualmente, totalizando doze professoras, sendo quatro de cada escola.

Perfil das Professoras

O perfil das professoras entrevistadas foi elaborado com base nos seguintes fatores: formação, idade, tempo de atuação do magistério, em escolas do campo, formação continuada, focando alfabetização e letramento de crianças e educação do campo.

Das doze professoras entrevistadas somente uma tinha Curso Superior, formada em Pedagogia. O referido Curso foi realizado em dois anos, essa professora tinha ainda o Curso Magistério Normal (Ensino Médio). As demais professoras possuíam somente o Curso Magistério Normal (Ensino Médio). As professoras tinham a faixa etária compreendida entre 30 a 55 anos. Com relação à atuação no Magistério, na educação do campo, o tempo variava entre um a dez anos. Quanto à participação em cursos de formação, as professoras afirmaram que nunca participaram de curso de formação continuada de professores na área de Alfabetização e Letramento, e nem na área da educação do campo.

As entrevistas

Das perguntas feitas as professoras entrevistadas merecem destaque: 1. Para você o que é educação?; 2. O que é educação do campo?; 3 Em que momento você considera que

uma criança está alfabetizada?; 4 Em suas vivências pedagógicas, como professora que atua no campo, o que você destacaria como mais desafiador para alfabetizar uma criança? Por quê? 5 Das várias atividades que você já efetivou, voltadas para alfabetizar as crianças, fale sobre uma que você considera relevante; 6 Você adota livros didáticos em suas aulas? Justifique sua resposta; 7 - Devemos alfabetizar letrando as crianças. O que você tem a dizer sobre a essa afirmativa?

Após análise das entrevistas, verificou-se que as professoras não tinham muitas leituras sobre alfabetização e letramento e permaneciam ancoradas em práticas pedagógicas de alfabetização que privilegiavam atos de desenhar letras, fazer cópias, começando pelas vogais, depois pelos encontros vocálicos, até chegar às consoantes em ordem alfabética e depois, apresentavam às crianças, as famílias silábicas de cada consoante. Um método que não é desconhecido e por muitos, ainda adotado.

Com relação aos maiores desafios das professoras, no ato de alfabetização, as respostas apresentadas referem-se: - a falta de investimento na formação continuada, a desvalorização das professoras, o baixo salário, a falta de material didático, as turmas superlotadas e as péssimas condições de trabalho, denunciando que as escolas estavam sujas e precisando de reformas.

Com relação à pergunta O que é educação? Foi-nos apresentado como respostas: ato de educar; desenvolvimento de habilidades gerais dos indivíduos; ato de ser polido.

Quanto às respostas para o que é educação do campo, as professoras demonstraram que apesar das poucas leituras, elas possuíam boa argumentação e significativa representação sobre a pergunta, ao responderem, por exemplo:

Educação do campo é todo ato voltado para garantir os direitos das pessoas que vivem em locais distantes da cidade e que, portanto, merecem ser respeitados, pois são cidadãos e tem direito à educação. (Professora da Escola A).

Educação do campo é uma educação que está comprometida com as pessoas que vivem no campo e que valoriza essas pessoas respeitando suas culturas. (Professora da Escola B).

A Educação do Campo é um movimento que vem se consolidando e se firmando a cada dia, pois no campo existem várias realidades, principalmente no nosso Estado, onde temos a concentração de vários povos, índios quilombolas, ribeirinhos, caboclos, assentados. Por isso considero a educação do campo um movimento amplo, marcado por derrotas e conquistas, com possibilidades de grandes avanços, apesar das muitas dificuldades que existem no campo da educação do campo. Essa educação

respeita as pessoas e reconhece suas potencialidades. (Professora da Escola A).

As professoras responderam ainda que uma criança está alfabetizada quando:

Quando a criança escreve palavras, ler texto, escreve frases e pequenos textos ela está alfabetizada. (Professora da Escola A).

Escreve e lê o próprio nome e o nome dos colegas de turma. (Professora da Escola B).

Reconhece as letras e escreve palavras. (Professora da Escola C).

Lê e compreende o que lê e escreve textos. (Professora da Escola C).

Eu acredito que quando uma criança se expressa oralmente e também se expressa através da escrita, ela pode ser considerada alfabetizada. (Professora da Escola D).

Não foi apresentada nenhuma atividade que considerasse o contexto sociocultural da escola, das crianças e das próprias professoras.

Perguntado a respeito da adoção de livros didáticos em suas aulas, a maioria das professoras responderam que não usavam os livros por que eles estão fora da realidade das crianças, ou não adotam por que não tem a quantidade suficiente para todas as crianças.

Com relação à pergunta: O que você tem a dizer sobre a afirmativa de alguns estudiosos de que devemos alfabetizar letrando as crianças? As professoras responderam:

Eu concordo, pois se conseguimos alfabetizar e letrar uma criança, com certeza ela vai saber lutar por seus direitos e conviver socialmente como uma cidadã. (Professora da Escola A).

Eu entendo que alfabetizar e letrar uma criança é como um processo de plantação de um vegetal, ou seja, alfabetizar tem que ir da plantação à colheita. São coisas diferentes, porém, não dá pra perder tempo, tudo tem que acontecer na medida certa. Não pode molhar muito, nem deixar de molhar, nem muito sol, nem muita sombra, e não pode deixar de colher no tempo certo, se não o fruto se perde... (Professora da Escola A).

Não sei o que pensar sobre essa questão, pois se eu conseguir alfabetizar meus alunos, já fico feliz, pois alfabetizar já é difícil, imagina alfabetizar e letrar. (Professora da Escola B).

Penso que alfabetizar e letrar ainda não chegou por esses lados. Não é fácil alfabetizar, ainda não conseguimos superar as barreiras que impedem as crianças de ler, escrever, e ainda agora temos que alfabetizar letrando. Eu não consigo diferenciar isso não. Eu penso que se o menino lê, escreve, ele já está letrado. Não tem que inventar moda não. Deixa eu alfabetizar como eu sei, as crianças gostam. É isso. (Professora da Escola C).

Eu acho que todas nós professoras precisamos pensar nessa questão de alfabetizar letrando, pois temos que preparar nossos alunos para a sociedade, ou seja, participar dessa sociedade que é tão injusta. Paulo Freire já dizia que não basta ensinar ler e escrever, tem que saber fazer uso desse conhecimento e lutar pelas pelos seus direitos, ter trabalho, ter saúde e educação. Por isso é importante letrar nossos estudantes, para que possam viver com dignidade na sociedade. (Professora da Escola D).

Para tentar contribuir com as professoras a respeito da temática alfabetização e letramento e para conhecer mais sobre suas concepções sobre essa abordagem, foram realizadas observações das aulas das professoras. É válido registrar que esse momento foi muito rico e importante, pois foi estabelecido um momento de interação, no qual tanto à pesquisadora, quanto as professoras investigadas, criaram um elo de troca, de buscas e realizações, tornando o ato de observar dinâmico e criativo, indo para além do olhar e registrar.

Assim após a observação e a interação em três aulas de cada professora, totalizando trinta e seis momentos de observação interativa, pôde-se compreender melhor o fazer pedagógico dessas professoras do campo. Suas falas durante as entrevistas não dão conta de mostrar e definir o quanto suas práticas eram significativas e relevantes para suas crianças.

Essa afirmação pode ser comprovada pelos momentos lúdicos, entrelaçados por cantigas de rodas, apresentação de parlendas, hora da adivinhação, realização de brincadeiras, nas áreas livres e atividades culturais considerando-se a cultura local, como por exemplo, participação das crianças na festa de aniversário do time de futebol, assim como na apresentação da banda de música do distrito, ou nas festividades das igrejas.

Após o término das observações deu-se início a outra atividade. A técnica da Ciranda de Conversas.

Foram realizadas três cirandas, envolvendo as doze professoras. As cirandas foram realizadas na Escola A, uma em junho de 2014, e as outras em setembro de 2014. Inspiradas nas falas das professoras, as cirandas foram denominadas de: Da plantação à Colheita: alfabetização e letramento na dinâmica das escolas do campo.

Objetivos da Ciranda:

- Resgatar as memórias da alfabetização das professoras, no sentido de conhecer as experiências vivenciadas em seus tempos de estudantes e em suas experiências como professoras que atuam em escolas do campo;
- Apresentar textos que abordem a temática alfabetização e letramento, visando fundamentá-las sobre o assunto abordado nas cirandas.

Procedimentos: Foi Solicitado as professoras que se manifestassem oralmente e registrassem suas memórias para exposição posterior no varal de Memórias.

Após as exposições das professoras e seus registros, refletiu-se coletivamente numa grande ciranda, sobre a realidade apresentada no varal, destacando as vivências das professoras e suas práticas de alfabetização.

Em seguida foi apresentado um Mural com os seguintes questionamentos: Alfabetizar é....? Letrar é.....? O processo de alfabetização e letramento para ser consolidado nas escolas do campo precisa de? Nossas maiores dificuldades são? Temos possibilidades de sucesso no processo de alfabetização e letramento de nossas crianças se.....?

Os professores foram orientados para se reunir em dupla, discutir e refletir sobre os questionamentos apresentados, e em seguida deveriam completar os questionamentos no mural, registrando suas concepções a respeito de alfabetizar e letrar, suas dificuldade e possibilidades de atuação, visando mudanças e sucesso nas vivências pedagógicas a serem realizadas.

Dando sequência foi lido de forma coletiva o texto de Magda Soares (2004) Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, e foi solicitado que cada professora marcasse o que chamou mais sua atenção e se manifestasse sobre o que foi destacado.

As professoras após leitura do texto demonstraram que gostaram muito do foi lido, e apresentaram seus destaques afirmando que esclareceram suas dúvidas e que estavam dispostas a pensar e colocar em prática atividades voltadas para o ato de alfabetizar, sem desconsiderar o letrar. Assim como fizeram reflexões sobre a educação do campo e a necessidade de um olhar para essa educação para que seja diferenciada da educação das escolas da cidade, pois são contextos diferentes e merecem ser reconhecidos e valorizados.

UM POUCO DA COLHEITA: ESSA ESCOLA É POSSIVEL

A pesquisa realizada possibilitou conhecer o trabalho de doze professoras que atuam em escolas do campo. Após a investigação constatou-se que falar de alfabetização e letramento no Campo, não é uma tarefa fácil, contudo, é algo bastante instigante e desafiador. Isto se deve talvez pelo fato de haver poucos relatos sobre essa prática, e pela própria dinâmica do campo e dos sujeitos que vivem no campo.

Com relação à atuação das professoras no processo de alfabetização e letramento de crianças inseridas em escolas do campo, foi possível vivenciar dois momentos, um voltado para ouvir e dizer sobre a prática docente, e outro para experimentar, saborear essa prática. Ou

seja, possibilitaram-se dois olhares sobre essa questão: um de quem anda e outro de quem sobrevoa por ela. Segundo Benjamin (1993, p.16), “*a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano*”. Partindo-se dessa afirmativa, é preciso dizer que não basta andar pelas estradas do campo, faz necessário andar e sobrevoar por essas estradas.

Para conhecer essas estradas, há de se incluir em contextos educativos no campo, e sobrevoá-los, efetivando pesquisas sobre a educação do campo. Por essas andanças e voos foi possível constatar que apesar das grandes barreiras, dos limites presentes nessas escolas, há muitos professores que buscam uma educação no campo voltada para atender as especificidades da infância, existe um envolvimento por parte de professoras e professores comprometidos com a educação e os movimentos sociais e culturais do campo, em construir uma proposta de educação que atenda a **todos** independentemente de suas características individuais.

Com relação ao processo de alfabetização e letramento, apesar das dificuldades de compreensão de algumas professoras a respeito dessa abordagem, verificou-se que as professoras compreenderam que é preciso rever suas práticas e algumas ações foram efetivadas no sentido de adotarem outras estratégias de ensino. Como por exemplo, as cirandas de conversas, possibilitando ouvir as crianças sobre seus interesses, seus saberes, suas ideias, seus sonhos, suas limitações.

Considera-se válido destacar alguns resultados alcançados, como a ampliação de conhecimentos das professoras, a mudança de atitudes com relação à prática pedagógica, visando sucessos na aprendizagem dos estudantes e a melhoria da autoestima das professoras que participaram dessa investigação.

Outro ponto importante está relacionado às práticas *pedagógicas de letramento*. Tais práticas ainda não são realizadas como atividades cotidianas nas escolas, porém, pelas vivências sociais compreende-se que muitas crianças são letradas, mas, há de se buscar a consolidação de outra maneira de ensinar tendo como alvo principal a prática do alfabetizar letrando, uma vez que alfabetização e letramento são processos imprescindíveis que devem fazer parte da dinâmica do contexto educacional do campo, da cidade.

Há de se refletir ainda sobre a inexistência de escolas no campo, para atender as crianças pequenas. O reconhecimento e a valorização das crianças, como sujeito de direitos torna-se urgente e necessário. Assim como, no mesmo patamar, proclama-se quão é

importante à efetivação de ações voltadas para a formação dos professores que atuam em escolas do campo, considerando-se suas singularidades e necessidades.

Espera-se que novas sementes sejam plantadas e colhidas no tempo certo para que os frutos não sejam perdidos. E para que a colheita tenha êxito vislumbram-se outras pedagogias nas escolas do campo, que possam contribuir com o aprendizado da leitura e da escrita de todas as crianças e conseqüentemente com o ato de educar e transformar das professoras, atentando-se sempre para a dinâmica própria das escolas do campo. Se esse feito se concretizar, certamente hão de ser colhidos frutos saborosos, com cheiro, sabor e aroma do campo.

REFERENCIAIS

ARROYO, Miguel.G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes e HAGE, Salomão Mufarrej.(Org). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. (Coleção Caminhos da educação do Campo).

ARROYO, Miguel.G. Plenária Final. Síntese dos Grupos de Trabalho. In: MOLINA, Mônica C. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa; questões para reflexões**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. vol. I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

HAGE, Salomão M. Classes multisseriada: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão M. (Org). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, César José de. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In. Santos. (Org.). **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas e educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas e S. R. Costa (orgs.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa/UFJF/Inep-Comped, 2002, pp. 31-52.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão. 1993.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS⁴⁰⁰

Michele Castro Silva
silvamc30@gmail.com
UFPA

RESUMO: Este artigo inscrito no GT 13 – Educação Fundamental apresenta como objeto de estudo o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Objetivamos identificar e analisar as mudanças nas práticas avaliativas de professores de escolas públicas estaduais mediante o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa que nos possibilitou realizar levantamento documental e bibliográfico como subsídios para uma pesquisa de campo, na qual realizamos aplicação de questionários aos professores de escolas públicas estaduais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e uma entrevista semiestruturada com a Técnica Pedagógica da SAEN/SEDUC/PA. Concluímos que as mudanças nas práticas avaliativas são pouco exploradas, pois os professores ainda apresentam muitas dúvidas e incertezas quanto a uma perspectiva de avaliação global, processual e contínua. Soma-se a esse fato o reconhecimento de que o desenvolvimento de ações na perspectiva dos ciclos e da progressão continuada depende tanto do envolvimento dos professores na construção e efetivação de um projeto pedagógico que democratize o ensino quanto do compromisso do poder público com uma educação verdadeiramente democrática.

Palavras chaves: Ensino Fundamental de nove anos – Avaliação da aprendizagem – Progressão continuada

Introdução

A Educação Básica no Brasil mantém sua organização administrativa e pedagógica conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394 (LDB/1996). Na LDB/1996 existem algumas regras comuns aos sistemas de ensino referente à carga horária, progressão, avaliação e documentação, assim como a menção de uma base nacional comum aos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Em meio à especificidade dessas regras comuns algumas discussões pedagógicas foram se aprimorando e desenvolvendo *corpus* teórico. Dentre essas discussões destacamos para este estudo o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos efetiva-se a partir da Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE/2001 tem como objetivos elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão do ensino público (BRASIL, 2001). A prerrogativa de ampliação do ensino fundamental sustenta-se

⁴⁰⁰ Este artigo é resultante de uma pesquisa acadêmica desenvolvida no ano de 2012, para fins de conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Ipiranga.

nesses objetivos e tem como ponto de partida os dados estatísticos que compõem o texto diagnóstico do documento.

Os dados estatísticos demonstram o número de crianças de 7 a 14 anos matriculadas e o aumento do número de vagas para o ensino fundamental entre os anos de 1991 e 1996. De acordo com esses dados há uma elevação no índice de atendimento dessa faixa etária, mas em contrapartida, há uma situação de inchaço nas matrículas decorrente dos elevados índices de reprovação, que por sua vez ocasiona a distorção idade-série (BRASIL, 2001). Essa situação de distorção idade-série, segundo o constante no documento do PNE/2001, apresenta-se como um dos principais fatores de evasão escolar, além de provocar custos adicionais e desnecessários aos sistemas de ensino por manter as crianças por um período muito longo no Ensino Fundamental.

Diante desse quadro situacional a perspectiva de ampliar o ensino fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade, sem alterar o número de vagas a ser ofertado para este nível de ensino, tornou-se prioritária na política educacional. Essa prioridade encontra-se delineada nas metas 2 e 3 do PNE/2001 com vistas a ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental com ingresso da criança aos seis anos de idade e regularizar o fluxo escolar de modo a reduzir as taxas de repetência e evasão (BRASIL, 2001).

Essas metas do PNE/2001 efetivam-se com a publicação da Lei nº 11.274/2006 que altera o texto dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996 e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Existe também um conjunto de pareceres e resoluções que têm como objetivo operacionalizar todo o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2005c; 2005d; 2007a; 2007b; 2008; 2010a; 2010b). Partindo dessa legislação, podemos afirmar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a regularização do fluxo escolar provocou alterações na organização do trabalho docente. Dentre essas alterações destacamos a avaliação da aprendizagem.

Sob esta ótica nossa problemática de pesquisa se constitui da seguinte forma: Que mudanças ocorreram nas práticas avaliativas de professores de escolas públicas estaduais com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Partindo dessa problemática questionamos: a) Quais as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem em decorrência da ampliação do ensino fundamental? b) Que ações o coletivo de professores vem desenvolvendo a fim de sanar as dificuldades pontuadas?

c) Quais ações os professores desenvolvem individualmente com o grupo de alunos de modo a superar as dificuldades vivenciadas?

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, na qual realizamos levantamento documental e bibliográfico como subsídios para uma pesquisa de campo, o que nos permitiu aplicar questionários com questões estruturadas e semiestruturadas aos professores de escolas públicas estaduais e realizar uma entrevista semiestruturada com a Técnica Pedagógica da SAEN da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). O lócus da pesquisa foram três escolas públicas estaduais que atuam com o Ensino Fundamental de nove anos, no Estado do Pará, na cidade de Ananindeua, localizadas no bairro do Distrito Industrial. Os dados foram coletados nos meses de março e junho de 2012.

Para discutir o processo de avaliação da aprendizagem escolar nosso referencial teórico apoia-se em Lima (1994), Rabelo (1998), Perrenoud (1999), Luckesi (2001) e Hoffmann (2005) e para tratar das mudanças que o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos instituiu às práticas avaliativas dos professores apoiamo-nos nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b; 2005c; 2005d; 2007b; 2008; 2010a; 2010b).

Avaliação como relações de poder

Avaliar é um ato que compreende dimensões específicas do ser e fazer humano – social, cognitivo, afetivo e físico – e requer uma visão multilateral de reconhecimento e aceitação de todas essas dimensões e as diferenças e diversidades que as constituem. Sob essa ótica da multilateralidade, a avaliação escolar afirma-se como componente imprescindível do processo de ensino e aprendizagem. Um componente regido pela ação humana num espaço e tempo específico.

Nesse sentido, Rabelo (1998, p. 11) nos diz ser necessário:

[...] fazer com que nossa prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e não com a sua manutenção de forma inconsciente e não reflexiva. Para isso, precisamos ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso [ser e] fazer pedagógico.

Desde a ascensão da escola como espaço e tempo exclusivo para o processo de ensino e aprendizagem os componentes desse processo – avaliação, didática e currículo – também se

tornaram exclusividade desses espaços e tempos, fato que deu início a uma disputa de poder para a conquista e controle desses componentes.

Lima (1994) ancorado nos estudos de Michael Foucault e Lauro de Oliveira Lima apresenta aspectos macrosociológicos e microsociológicos das relações de poder existentes no contexto escolar. Os aspectos macro estruturam-se na luta de classes numa visão universal e abrangente. Os aspectos micro se delineiam na realidade concreta, nas relações sociais, na especificidade de um determinado contexto.

Partindo para uma discussão sobre a realização do poder a nível microsociológico podemos conceber a avaliação sob três perspectivas. Primeiramente como um instrumento diagnóstico que se vincula ao processo de ensino e aprendizagem e exige, portanto, “elaborar um projeto de avaliação que [...] possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta de escola” (RABELO, 1998, p. 12). A segunda perspectiva sugere que se tenha uma visão relativista dos processos de ensino e aprendizagem, concebendo o “conhecimento como proveniente de fontes internas e externas ao sujeito” (Idem, p. 14). Por fim, a terceira perspectiva sugere que a avaliação seja vista como um processo sociocultural que objetive “desenvolver a autonomia do aluno, que é indissociavelmente social, moral e intelectual” (Idem, p. 17).

Para uma discussão das relações de poder a nível macrosociológico podemos nos direcionar as políticas avaliativas definidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que tomam como referência para analisar o processo de ensino e aprendizagem os resultados aferidos pela Provinha e Prova Brasil.

Os condicionantes das análises do INEP sobre ensino e aprendizagem tomando como referência as avaliações de larga escala é o empobrecimento das possibilidades de reconhecimento das diferenças e diversidades presentes nos muitos contextos educacionais que compreendem a realidade educacional brasileira, assim como o engessamento dessas políticas avaliativas a lógica capitalista de educação.

Perspectivas para avaliação da aprendizagem

Os dados negativos que subsidiaram o texto diagnóstico do PNE/2001 colocam-nos diante de algumas perspectivas para avaliação assentas nas obras de Perrenoud (1999), Luckesi (2001) e Hoffmann (2005).

Perrenoud (1999) propõe que se reconheça e priorize no processo avaliativo a avaliação formativa, e afirma que esta só acontece num contexto de uma pedagogia diferenciada, onde haja um professor comprometido em criar e manter uma relação de interatividade com seus alunos o que possibilitará ocorrer aprendizagens significativas que garantam o respeito às diferenças e a diversidade existente no contexto escolar, de maneira que possa garantir intervenções pedagógicas que atendam as expectativas dessas diferenças e diversidades e viabilize um processo de individualização da aprendizagem escolar.

Para Luckesi (2001) é essencial que se faça o resgate da função diagnóstica da avaliação e propõe uma prática avaliativa que ultrapasse o autoritarismo exacerbado das práticas tradicionais, voltando-se a uma pedagogia para humanização (pedagogia libertária e pedagogia dos conteúdos socioculturais), mas para isso é necessário que se rompa com o modelo de sociedade vigente (modelo social liberal-conservador) e as práticas pedagógicas a seu serviço às quais ele denominou de pedagogia tradicional, pedagogia renovada e pedagogia tecnicista.

Hoffmann (2005) compreende a avaliação como um processo contínuo e evolutivo, subjetivo e multidimensional, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e envolve três tempos não lineares que se completam na dinamicidade do aprender e ensinar: tempo da observação, tempo da reflexão e tempo da reconstrução das práticas avaliativas. Nesse sentido, “todo processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo” (HOFFMANN, 2005, p. 14). Esses três tempos caracterizam avaliação como ação de mediação que está além do estabelecimento de parâmetros e critério avaliativos, pois envolve uma tomada de decisão que afetará vidas e influenciará nas aprendizagens dos sujeitos avaliados.

Nas obras de Hoffmann (2005), Luckesi (2001) e Perrenoud (1999) se manifestam a importância de conhecer e considerar as diferenças individuais e as diversidades eminentes no contexto escolar, a tomada de decisão quanto a um posicionamento pedagógico que assuma a existência de que há uma estreita relação de interação entre professor e aluno e a relevância de existir na escola ideal para uma pedagogia inovadora e diferenciada que valorize a construção e desenvolvimento da autonomia tanto de alunos quanto de professores.

Ambas as propostas mencionadas acima fazem parte do ideário pedagógico brasileiro. A LDB/1996 possibilita essas propostas no Art. 24 onde há a menção de verificar o rendimento escolar a partir da observação de critérios para uma avaliação contínua e

cumulativa sobrepondo os aspectos qualitativos aos quantitativos. Essa perspectiva de avaliação contínua sugere que se faça a avaliação diagnóstica, a partir da mediação de situações de aprendizagem, que culminará na avaliação formativa, tornando-a processual e contínua (BRASIL, 1996).

Desse modo, podemos dizer que as propostas de Hoffmann (2005), Luckesi (2001) e Perrenoud (1999) coadunam-se a proposta pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos que trás em seu bojo a organização da escolaridade em Ciclos e a Progressão Continuada como estratégia pedagógica para regularizar o fluxo de alunos no ensino fundamental. Porém, não podemos afirmar se essa regularização do fluxo escolar de fato mudará o quadro educacional brasileiro quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Haja vista que toda a análise desse quadro situacional sustenta-se na aferição dos resultados das avaliações de larga escala.

Avaliação escolar: ciclos de aprendizagem e progressão continuada

O fato das políticas públicas brasileiras estar fortemente atrelada à lógica capitalista, dando ensejo aos aportes neoliberais, pouco favorecem políticas educacionais que englobem necessidades e anseios dos alunos, das comunidades, dos professores, perdendo-se em meio às necessidades e urgências econômicas. Este fato transforma a avaliação escolar em um processo seletivo e excludente, de reforço à lógica capitalista onde apenas os mais capacitados tem oportunidades de conquistar patamares sociais mais elevados.

Uma das formas de reverter esse quadro é a implantação de políticas educacionais que estejam associadas uma prática pedagógica democrática que garanta a aprendizagem dos alunos, mas que não se coadune a uma perspectiva de responsabilização do professor.

Segundo o constante no documento Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004b) houve um avanço com relação ao acesso, democratização e permanência dos alunos na escola, já que 97% das crianças encontram-se matriculadas. Entretanto, o modelo educacional vigente não apresenta nenhum avanço significativo, pois a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, que configuram práticas avaliativas pouco democráticas, ainda é bastante latente. Contudo, essas práticas não partem, exclusivamente, da ação pedagógica dos professores e sim de um conjunto de fatores que tangenciam o trabalho docente.

Nesse mesmo documento são apresentadas indagações sobre a atual estrutura pedagógica e curricular que possivelmente colaboraram para que não houvesse avanços significativos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas brasileiras, como a organização do espaço-tempo escolar e a organização de currículos e programas escolares. Por isso, propõe uma nova perspectiva:

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2004b, p. 11).

Partindo desse ideário a proposta de ampliação do Ensino Fundamental trás em seu bojo a adoção dos ciclos e da progressão continuada. Essa organização da escolaridade em ciclos com adoção da progressão continuada suscita mudanças radicais no trabalho docente, especificamente, nas práticas avaliativas. No âmbito da gestão pública é necessário o comprometimento político de gestores estaduais e municipais, ampliação dos investimentos para educação e uma política de assessoramento e acompanhamento pedagógico. No âmbito dos sistemas de ensino faz-se necessário uma avaliação constante e permanente dos resultados alcançados a fim de que se possa pensar em intervenções macros e micros que garantam a função social da escola. Já no âmbito das escolas se faz necessário o delineamento de intervenções pedagógicas sobre os resultados alcançados, a partir de uma proposta pedagógica consistente e estruturada, acompanhamento constante do processo de aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe docente, formações e capacitações, envolvimento da equipe nos objetivos de cada ciclo de aprendizagem, além de condições para realização do trabalho (LÜDKE, 2001).

Mainardes e Stremel (2012) chamam a atenção para que se amplie e aprofunde as discussões em torno da organização da escolaridade em ciclos reconhecendo a complexidade de tal proposta que não deve constituir-se em uma simples eliminação da reprovação, mas agregar discussões que envolvam o processo de aprendizagem contínuo dos alunos e seu encadeamento às concepções de currículo, avaliação, metodologia, formação continuada, gestão escolar, condições físicas e materiais de trabalho, e outros aspectos que vão depender principalmente do contexto local onde a escola está inserida e do sistema ao qual essa escola é vinculada.

De acordo com Paro (2001) a progressão continuada pode existir mesmo que seja numa organização por séries, mas somente é possível a partir de uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação política das camadas populares e a democratização dos conhecimentos social e historicamente acumulados pela sociedade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a organização escolar atual, levando-se em consideração a legislação vigente, apresenta possibilidades de sustentar-se dentro das propostas e discussões levantadas por grandes pesquisadores, mas torna-se importante que determinados aspectos como currículo, ensino e avaliação sejam observadas e planejadas a partir de uma perspectiva crítica e realista, levando em consideração as diferenças e diversidades presentes nos contextos e realidades educacionais brasileiras.

Resultados e Discussão

Toda a amostragem dos dados coletados foi analisada a partir do referencial teórico e está organizada em figuras para as respostas estruturadas e por aproximação para as respostas semiestruturadas.

A figura 1 apresenta a participação dos professores em formações acerca do processo de ampliação do Ensino Fundamental. Os dados demonstram que um percentual significativo participou em formações que tinham como tema a ampliação do Ensino fundamental para nove anos, o que nos faz entender que este não era um processo completamente desconhecido por parte dos professores.

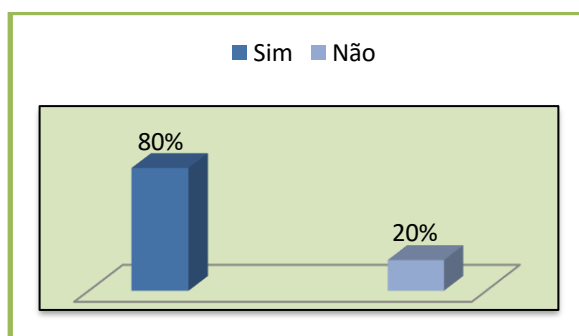


Figura 1: Participação em Formações sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Em entrevista com a Técnica Pedagógica da SAEN a mesma esclareceu que a SEDUC/PA passou a participar dos encontros locais promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2007. A partir dessa participação houve as socializações com as

Unidades Regionais de Ensino (URE) e Unidades SEDUC na Escola (USE) as quais se encarregaram de promover a socialização com as escolas jurisdicionadas a elas. Neste mesmo ano iniciaram-se as movimentações para implantação do Ensino Fundamental de nove anos que se concretizou de fato em 2009 nas escolas estaduais que atendiam as séries iniciais.

Os dados da figura 2 demonstram os conhecimentos que os professores detinham quanto às mudanças no processo de Avaliação da Aprendizagem em decorrência da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

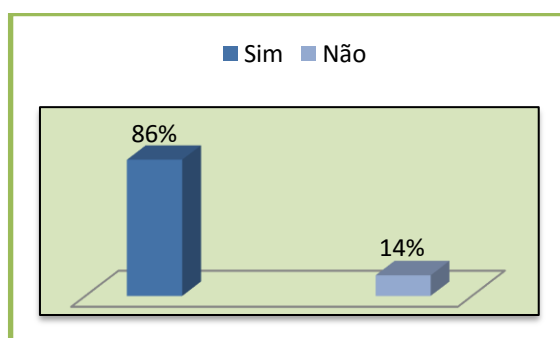


Figura 2: Mudanças no processo de avaliação da aprendizagem

Esses dados ratificam as informações da figura 1 quanto ao percentual de professores participantes em formações sobre a ampliação do Ensino Fundamental, pois se subentende que se o professor participou de formações, teoricamente foi-lhe repassado informações acerca das mudanças que ocorreriam referentes à ampliação do Ensino Fundamental.

A figura 3 apresenta os dados quanto à existência de momentos específicos no contexto escolar para discutir o fazer pedagógico. Os dados obtidos causam preocupação, pois o fazer pedagógico, principalmente o que se refere ao ensino e avaliação são aspectos pedagógicos que mais sofreram mudanças com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

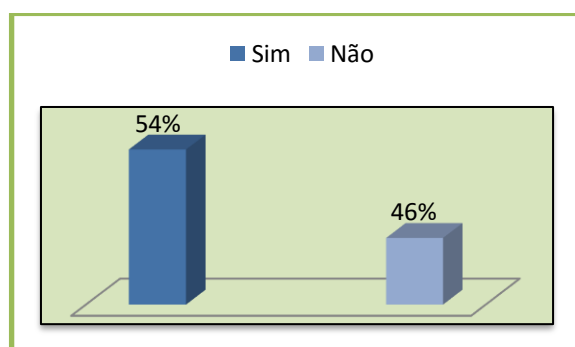


Figura 3: Momentos para discutir o fazer pedagógico

Goulart (2007, p. 89), enfatiza que:

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade.

Entretanto, de acordo com esses dados, aos professores não está sendo possibilitada a oportunidade de realização do fazer pedagógico de forma coletiva. Essa não observância da importância de haver no contexto escolar espaços e tempos para a socialização de práticas poderá causar impedimentos a ações pedagógicas que deem um encaminhamento eficaz a proposta de avaliação da aprendizagem sugerida na proposta de ampliação do Ensino Fundamental.

Os dados da figura 4 indicam que os professores consideram importantes os momentos e discussões específicas entre corpo docente e corpo técnico-pedagógico sobre avaliação da aprendizagem.

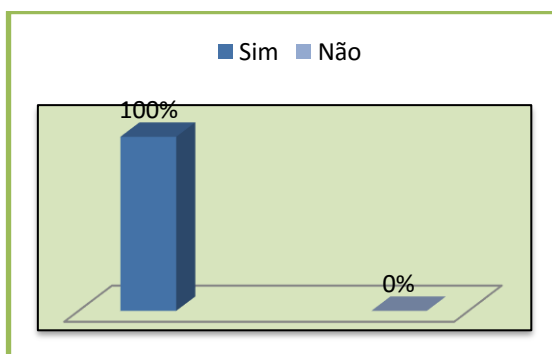


Figura 4: Importância dos momentos destinados à discussão sobre Avaliação da Aprendizagem

Apesar de haver o reconhecimento desses momentos e discussões específicas, os mesmos não são priorizados nas escolas, fato este que de certa forma prejudica e fragiliza a organização escolar e o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que,

[...] se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o (a) professor (a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e

contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não (GOULART, 2007, p. 95).

Uma das prerrogativas para que a ampliação do Ensino Fundamental torne-se uma proposta coerente está na possibilidade e necessidade das escolas organizarem seu trabalho coletivo a partir de duas importantes linhas de ação: refletir e atender os desejos da comunidade escolar (BRASIL, 2004) e seguidamente transformar a formação continuada numa constante pedagógica, em que sejam valorizadas as formações institucionalizadas fora do contexto escolar (universidades, institutos, reciclagem profissional, seminários, etc.) e as formações que advêm das experiências vividas no contexto escolar, da ação docente, da articulação teoria e prática, de incentivo aos professores rumo a sua autonomia profissional, possibilitando-os realizar uma prática crítico- reflexiva (BRASIL, 2004; ARAÚJO e SILVA, 2005).

As respostas obtidas com as perguntas semiestruturadas nos possibilitou compreender os aspectos que tem se apresentado frágeis com relação à avaliação da aprendizagem nesse processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Todas as respostas foram analisadas e organizadas por similares. A identificação dos sujeitos da pesquisa ocorre pelo seguinte código: P = Professor, acrescido de um numeral para cada sujeito que teve fragmentos de suas respostas utilizados. Foram realizadas três perguntas.

A primeira pergunta objetivava identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores com relação à avaliação da aprendizagem mediante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. De acordo com as respostas obtidas parte dos problemas e dificuldades referentes à avaliação enfrentadas pelos professores concentra-se em tornar a avaliação da aprendizagem um processo contínuo sob a perspectiva da progressão continuada:

Explicar aos pais ou responsáveis sobre o fato da não retenção do aluno. [...] pensar o currículo nessa perspectiva da progressão (P1).

Encontrei dificuldades na produção dos pareceres [...] com relação a palavras e termos que não se pode usar ao avaliar o educando, a avaliação diária exige muito mais do professor (P2).

Entre as dificuldades o que me foi mais difícil foi a mudança de média para parecer (P3).

No início as considerações a serem utilizadas para registro das observações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. [...] prosseguir com as considerações no ano seguinte, já que não acompanho os mesmos alunos e não é fornecido no início do ano as fichas de acompanhamento para que possa ser identificado o nível em que se encontra [o aluno] e prosseguir com o relatório (P4).

Pouco acompanhamento sobre as especificidades dessa modalidade, como por exemplo, a elaboração dos pareceres. Elaborar os pareceres em uma linguagem adequada tanto ao sistema – SEDUC – quanto aos pais (P5). Encontrei dificuldades principalmente no modo de avaliação que é contínuo, ou seja, diário (P7).

Outros professores apresentaram dificuldades diversas como falta de apoio dos pais/família, falta de material informativo sobre o processo de ampliação e carência de recursos pedagógicos e didáticos e na estrutura física da escola.

Percebe-se que as dificuldades giram em torno de quatro aspectos: elaborar o parecer avaliativo, desenvolver um trabalho levando em consideração os princípios constantes na legislação pertinente (BRASIL, 2008), apoio da família diante das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e a carência de recursos materiais e físicos para efetivação das ações educativas.

A segunda pergunta objetivava identificar as ações que o coletivo de professores vem desenvolvendo a fim sanar as dificuldades pontuadas com relação à avaliação da aprendizagem mediante ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Das respostas obtidas a maioria informa que as ações estão direcionadas a realização de projetos a serem desenvolvidos exclusivamente com os alunos para o desenvolvimento da leitura e escrita e do raciocínio lógico-matemático, flexibilidade no horário para garantir as Horas Pedagógicas (HP) e promoção de formações e encontros pedagógicos:

*Temos promovido formações entre nós e procurado desenvolver “algo” nas horas pedagógicas que possam melhorar essas dificuldades (P3).
A escola está trabalhando com projetos e semanas pedagógicas, cursos para que o docente tenha mais orientações [...] (P1).
A escola também tem desenvolvido com os docentes oficinas, encontros pedagógicos; trabalha projetos das datas comemorativas, e outros projetos que possibilitem o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico do discente (P4).*

Levando-se em consideração que o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos inicia-se a partir dos encontros regionais realizadas no ano de 2004, somados ao fato do Estado do Pará não ter participado desses encontros iniciais (BRASIL, 2004a), é compreensível que as ações desenvolvidas limitem-se ao desenvolvimento da HP e projetos de intervenção direcionados a leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos trás em seu bojo a adoção de ações pedagógicas que deverão romper com a estrutura pedagógico-curricular conservadora

existente ainda nos sistemas de ensino das escolas brasileiras. Essas ações, no entanto, se deparam com vários obstáculos um desses obstáculos firma-se no rompimento com o conservadorismo pedagógico. Desde que a escola abriu espaço para a camada popular, e os ideários de igualdade e fraternidade da burguesia liberal esbarraram nas necessidades do capitalismo industrial e a escola passou a adotar como prática avaliativa a seleção entre os mais capazes e exclusão dos que não se adequavam.

Essa ideologia imperou nas práticas pedagógicas escolares e a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem ser um dos instrumentos de embate a esse conservadorismo, pois preconiza uma nova estrutura pedagógica que provoca mudanças especificamente nos aspectos referentes ao processo avaliativo. No entanto, outro obstáculo está se delineando e fortalecendo nesse cenário de mudança paradigmática. Observamos que as intervenções limitam-se aos aspectos da leitura, escrita e cálculos, ou seja, as grandes áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, o que nos leva a entender o quão as avaliações de larga escala – Provinha Brasil e Prova Brasil – têm influenciado as práticas docentes e, principalmente, as práticas avaliativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b, p. 9) a avaliação dos alunos deve ser tratada como parte integrante do currículo escolar, tornando-se assim, redimensionadora da prática pedagógica escolar e deve:

- I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:
 - a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
 - b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
 - c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
 - d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

Essa perspectiva de avaliação global, processual e contínua requer que o corpo docente, apoiado pelas instâncias superiores da escola, invista em sua formação contínua, mas uma formação de reconhecimento e valorização das experiências de vida e de profissão dos próprios docentes acerca das práticas reais que são desenvolvidas no próprio contexto escolar, e que possibilite a troca de experiências entre os profissionais da escola e ainda possibilite a

reflexão sobre o processo de aprendizagem e ensino e sobre as práticas avaliativas desencadeadas.

Entretanto, um aspecto é bastante contundente na fala dos professores quando se reportam ao coletivo de professores como sendo a escola, o que nos faz entender que a escola não é somente uma estrutura física, e sim uma composição de sujeitos integrados que possuem experiências e expectativas pessoais e profissionais diferenciadas, desenvolvendo a função de ensinar outros sujeitos que também possuem experiências e expectativas diferenciadas com relação ao processo educativo escolar.

Por fim, com a terceira pergunta objetivamos identificar as ações que os professores desenvolvem individualmente com o grupo de alunos de modo a superar as dificuldades vivenciadas com relação à avaliação da aprendizagem.

Das respostas analisadas a maioria menciona o desenvolvimento de projetos com os alunos que visem ações formadoras em oposição ao modelo tradicional de avaliação realizado atualmente no contexto escolar, intervenção com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem – mudanças de turma, material de estudo diferenciado – construção de material didático-pedagógico próprio e utilização de livros que deem ênfase a realidade local e regional e solicitação de acompanhamento da família.

Pensar uma nova estrutura pedagógica que reconheça e considere as diferenças existentes no contexto escolar exige ousadia e dinamicidade. O primeiro passo é a aceitação dos problemas reais que as escolas enfrentam, por isso, a necessidade em desenvolver ações que possibilitem a democratização do processo avaliativo.

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos preconiza, principalmente, uma educação com qualidade social e fixa diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade. Contudo, algumas problemáticas podem ser levantadas diante dessa perspectiva. Primeiramente, destacamos que apesar dos documentos que fundamentam a proposta de ampliação do ensino fundamental não obrigarem os sistemas de ensino organizar-se em ciclos há extenuantes menções a essa possibilidade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Em segundo lugar, conforme dados do INEP (2009; 2010; 2011) observamos que enquanto no sistema seriado os resultados de reprovação escolar distribuíam-se ao longo das séries, no sistema de ciclos com progressão continuada, a reprovação migrou para o 3º ano, pois os documentos explicitam que os três anos iniciais constituem um ciclo de aprendizagem o qual não deverá ter a sua sequência curricular interrompida (BRASIL, 2008). Em terceiro lugar a

preocupação extrema com os “novos” instrumentos avaliativos que devam ser adotados mediante a extinção da reprovação escolar.

Segundo Lüdke (2001) a avaliação na educação fundamental exerce a função informativa, ou seja, fornece informações a alunos e professores para que ambos possam conhecer os pontos fracos e fortes do processo que vivem cotidianamente, de modo a refletirem e decidirem quanto às providencias que deverão ser encaminhadas quanto ao desenvolvimento do aluno e as práticas avaliativas.

Pudemos observar pelas respostas as perguntas semiestruturadas que as mudanças nas práticas avaliativas apresentam-se bastante restritivas e tímidas, ainda há muitas dúvidas e incertezas quanto a essa perspectiva de avaliação global, processual e contínua e, obviamente, requererá a reconstrução das políticas curriculares, avaliativas e de formação docente tendo como eixo norteador uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças nas práticas avaliativas apenas começaram e as tentativas para uma mudança e transformação dessas práticas não deverá ter como eixo centralizador o trabalho docente e sim um conjunto de ações integradas que envolvam todas as políticas educacionais brasileiras e tenham como meta social o desenvolvimento de uma educação de qualidade que considere as diferenças individuais e as diversidades presentes na realidade educacional brasileira.

Considerações finais

A ampliação do Ensino de Fundamental para nove anos trás em sua proposta um conjunto de mudanças diretamente relacionadas à estrutura pedagógica e curricular do trabalho docente desenvolvido nas escolas. Essas mudanças vinculam-se a proposta de organização escolar em Ciclos de Aprendizagem e prevê a Progressão Continuada.

Nesse sentido, as possibilidades de mudanças nas práticas avaliativas dependem tanto do envolvimento dos professores na efetivação de um projeto pedagógico que democratize o ensino e possibilite várias aprendizagens, quanto do compromisso do poder público com políticas educacionais verdadeiramente justas para com as diferenças e diversidades presentes nos muitos contextos escolares que fazem parte de nossa realidade educacional.

Entendemos que uma educação democrática não se restringe a mudanças na estrutura pedagógica, mas sim necessitam de políticas efetivas que garantam condições justas para o trabalho docente, valorização profissional e financiamento condizente com as necessidades

reais das escolas brasileiras, além da superação de manter a educação atrelada à lógica do mercado capitalista que engessam as práticas docentes, pois têm como parâmetro apenas as aferições dos resultados das avaliações de larga escala e acabam tornando-se o horizonte das políticas educacionais. É na observância desses aspectos que se assentam as possibilidades de mudanças na avaliação da aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, Clarissa M.; SILVA, Everson M. A. **Reflexões em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores**. Recife: PE, 2005. Disponível em <www.paulofreire.org.br> Acessado em 05/09/2012.

BRASIL. Casa civil. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Brasília: DF, 2001.

_____. Casa civil. **Lei nº 11.114** de 16 de maio de 2005. Brasília: DF 2005a.

_____. Casa civil. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7** de 14 de dezembro de 2010. Brasília: DF, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1** de 14 de janeiro de 2010. Brasília: DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3** de 03 de agosto de 2005. Brasília: DF, 2005d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de rendimento por município - 2009**. Disponível em <www.inep.gov.br> Acessado em 05/09/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de rendimento por município - 2010**. Disponível em <www.inep.gov.br> Acessado em 05/09/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de rendimento por município - 2011**. Disponível em <www.inep.gov.br> Acessado em 05/09/2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos – Relatório do Programa**. Brasília: DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: DF, 2. ed. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: DF, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 18**. Brasília: DF, 2005c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 4**. Brasília: DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 45**. Brasília: DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 6**. Brasília: DF, 2005b.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: DF, 2. ed. 2007.

LIMA, Adriana de O. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 29-33.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de políticas educacionais*, n 11. Jan/jun 2012, p. 03-11

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento, execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. Ed. 2. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM OS CONTOS TRADICIONAIS DESTACANDO PROBLEMAS AMBIENTAIS

Diana Gonçalves dos Santos
Universidade Federal do Pará;
dianasantos07@gmail.com

Maria dos Remédios de Brito
Universidade Federal do Pará
mrdebrito@hotmail.com /mrdbrito@ufpa.br

RESUMO: Este trabalho descreve uma sequência didática que foi desenvolvido com quinze estudantes do 5º ano, na faixa etária de idade entre 09 a 12, da escola Regime de convênio Monsenhor Azevedo, localizada na cidade de Belém/Pá. O objetivo do trabalho foi desenvolver uma sequência didática que proporcionasse a identificação de palavras relacionadas ao meio ambiente com caça- palavras dos contos tradicionais e ao uso da água no meio ambiente. Esta proposta de aula fomenta nos estudantes o processo cognitivo no que diz respeito à conservação dos recursos naturais e o resgate da cultura local, além de contribuir com um processo de alfabetização no ensino científico, uma vez que, os estudantes serão estimulados a reconhecerem os símbolos das letras, articulando novas palavras com forme e indicado no diagrama de vogais e consoantes dos caça- palavras. Tal processo de alfabetização busca estratégias diferenciadas que motive os estudantes o gosto pela leitura e escrita, assim como permitir desenvolver reflexões de ações que possa mudar a postura de quem consume os recursos hídricos de forma desigual, já que este recurso é tão importantes para todos os seres vivos do meio ambiente.

Palavras-Chave: Alfabetização científica, letramento, meio ambiente.

Introdução:

A ação metodológica realizada consistiu em uma sequência didática de caráter inter/transdisciplinar⁴⁰¹, desenvolvida em agosto de 2015 ao longo de uma semana, cujo os participantes foram quinze estudantes do segundo ano do fundamental da Escola Estadual Monsenhor Azevedo, mantida em Regime de Convênio, na periferia de Belém /PA.

A proposta foi desenvolvida por uma professora dos anos iniciais licenciada em Licenciatura Integrada em Educação Ciências, Matemática e Linguagem, e Mestranda do curso de Educação em ciência da UFPA. A prática metodológica abordada nesse artigo teve objetivo suscitar a elaboração de ensino com temas envolvendo a alfabetização científica e letrada com contos tradicionais amazônicos, meio ambientes e recursos hídricos.

⁴⁰¹ **Interdisciplinaridade:** buscar não só no dia a dia das práticas concretas nas salas de aula, como também nas instâncias do planejamento educacional, especialmente do planejamento curricular. Pensou-se em fundir as disciplinas, principalmente do 1º e 2º Graus, pelo menos dentro de grandes áreas - Ciências Naturais, Ciências Sociais, Linguagem etc. (VEIGA-NETO, 1995).

Transdisciplinaridade: A transdisciplinaridade reivindica como elemento essencial a unificação semântica e operativa das acepções “através” e “para além” das disciplinas, sem rigidez nas definições nem absolutização da objetividade; complementa a disciplinaridade, a interdisciplinaridade, e a multidisciplinaridade, tendo em conta as concepções de tempo e história e sem excluir a existência de um horizonte transhistórico, (MAIA, 2011.p.243).

Diante deste objetivo, nossa preocupação era que durante o desenvolvimento das atividades os estudantes manifestassem suas ideias em relação à preservação ambiental envolvendo as lendas amazônicas, bem como expressar suas subjetividades em de sua própria cultura, permitindo que os estudantes se questionassem a respeito do que fazer com as informações que são produzidas pelos saberes populares?

Assim pensou-se na prática metodológica para proporcionar discursões que mostrasse na prática de ensino que os conceitos que os estudantes trazem de sua cultura local, podem ser utilizado de maneira que contribua com a educação ambiental, não desprezando os ditos populares, que eram interpretados pelos antigos é que os estudantes levam para sala de aula como inquietações de crerem que existem seres místicos que protegem a vida terrestre, animal e vegetal em nosso planeta terra.

Compreendemos que as práticas inter/transdisciplinares permitem o envolvimento com as demais ciências envolvendo-se com o saber sociocultural, apreciando o discurso das atividades humanas que são construídas em uma determinada região por meio de sua cultura local, buscando construir conceitos que a ciência não reconhece nos estudos da *pseudociência*. Já que a pseudociência busca valorizar o mundo natural e real constituído por seus múltiplos significados e saberes que são empregados nas práticas socioculturais realizadas em diferentes contextos, isto é, nas mais variadas formas que o sujeito se organiza para viver em sociedade por meio de suas atividades humanas, exercendo na prática, a desconstrução de um conceito ético-de educação escolar (MIGUEL, 2010, p.133).

Desse modo, e relevante destacar que práticas metodológicas envolvendo o contexto social e cultural dos estudantes permite influenciar nos valores, normas e relacionamentos, transmitidos e construídos mediante ações de respeito e coletividade das vivências que os alunos expressam em sala de aula com as atividades educativas. Buscamos, o desenvolvimento cognitivos dos alunos por meio de suas reflexões e o processo de alfabetização com novos conceitos empregados no ensino escolar como e mostrado na metodologia.

Metodologia: contexto, método de pesquisa e participantes.

A prática metodológica realizada consistiu em uma sequência didática de caráter inter/transdisciplinar, desenvolvido durante uma na escola Regime de Convenio Monsenhor Azevedo. A referida escola é uma escola que se localiza no Bairro do Condor em Belém/Pá, as proximidades do trapiche que se encontra ao lado da praça princesa Isabel, a escola recebe os estudantes oriundos das Unidades Pedagógicas (AP), que são escolas que o nível de

alfabetização e direcionado de 1º ao 4º ano das series iniciais de escolaridade, das comunidades ribeirinhas, e a parti do 5º ano essas crianças são remanejadas para as unidades de ensino mais próximo de sua locomoção.

A prática metodológica foi desenvolvida com o consentimento da professora regente da turma, que permitiu que durante uma semana desenvolvêssemos o projeto da educação ambiental com os temas dos contos amazônicos, tal projeto é vinculado a Pós-graduação do instituto de Matemática Científica do (IEMCI). Após termos nos inserido na turma e ter passado por um período de observação das aulas da professora que, sozinha, tomava conta da turma, decidimos junto com ela executar as práticas metodológicas inter/transdisciplinar.

O fato da professora na época estar participando de um curso de aperfeiçoamento, nos deu oportunidade de ficar com a turma nos dias que ela precisava estar nas reuniões de estudo. Como se tratava de crianças que são de uma comunidade ribeirinha pensou em explorar conceitos relacionados aos contos tradicionais e a preservação envolvendo os recursos hídricos. Assim o trabalho se enquadra como uma pesquisa qualitativa que segundo Godoy (1995) diz que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995p. 58).

Buscamos como objetivo mostrar o desenvolvimento das crianças diante da prática metodológica executada na escola. Escolhemos como método de coleta de dados, caderno de campo que marca o andamento preciso tanto do pesquisador quanto do pesquisado, em dado momento que suas reflexões sobre o desenvolvimento da prática esta sendo compartilhada as duvidas e inquietações, assim como, foi usado à observação que: *“Consiste no registro da prática de interação e comunicação, bem como na analise desse material investigado”* (Michael, 2009.p.08).

Neste sentido, a observação e as anotações no caderno de campo foram registradas e precisas para possibilitar um melhor detalhamento do desenvolvimento da prática metodológica, bem como, as próprias reflexões da educadora diante dos questionamentos dos alunos, outros recursos foram essenciais para o desenvolvimento metodológico como; cartolinas, papel A4, lápis de cor, cola, revistas, vídeo,etc. A referida aula teve duração de

quatro horas, as quais foram sequenciadas por intervalos de 1º e 2º momento de acordo com as normas da instituição.

O desenvolvimento da metodologia para os alunos do 5º ano foi direcionado a partir de rodas de conversas, apresentação do vídeo Youtube “Kuan a lenda das águas,” e dos caça-palavras com temas referentes aos contos tradicionais, especialmente os que potencializavam a temática da água e os cuidados com seu consumo, e o meio ambiente.

A priori foi apresentado o vídeo do Youtube, é histórias narradas dos contos tradicionais de BEZERRA (1985), bem como foi feito texto por meio da participação dos alunos, de forma lúdica na busca e desenvolvimento de novas palavras, na proposta de aula do caça-palavras alfabetizador. Assim Soares (2008) comenta a importância de alfabetizar letrando.

É necessário “letrar” ao alfabetizar, ou seja, trabalhar em sala de aula o processo de alfabetização a partir dos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Portanto, ao conhecermos a ludicidade como atividade social presente de modo incontestável na infância e inerente a certos gêneros da tradição oral, consideramos que as “brincadeiras com a palavra” em seu uso social favorecem a entrada da criança no universo textual (SOARES, 2008 .p.11).

Possibilitar o resgate de métodos tradicionais e Lúdico, envolvendo novas tendências de ensino permite um repensar, de como motivar os estudantes o gosto pela leitura e escrita envolvendo temas pertinentes e atuais que a sociedade vivencia, além de resgatar culturas repassadas de geração a geração, por meio dos contos tradicionais. Os contos tradicionais tratam em seu contexto literário segundo Cascudo (1984), como aqueles que se diferem das lendas por:

Ser considerados como “velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgando em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais, que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo” (CASCUDO, 2004, p.13).

Tomando como base, o discurso do autor a prática metodológica possibilita um despertar nos estudantes por meio de sua própria cultura, já que as narrativas de lendas e contos é um dos princípios iniciais como base de alfabetização oral dos mesmos, por já trazerem esses discursos de sua própria convivência familiar.

Há quase dois mil anos, por volta do ano 95 d.C., Marcus Fabio Quintilianus (2009,p.39) já mencionava em seus estudos, que a ideia de primeiro níveis de escola

elementar, que as histórias trazidas pelos alunos de seu ambiente familiar favorece a aprendizagem de leitura e escrita, tanto no nível de decifração e registro, como também na produção de sentidos inerentes ao processo de compreensão e interpretação.

A prática metodológica elaborada e as discussões

A prática metodológica foi desenvolvida durante uma semana, primeiro tratou-se de fazer uma roda de conversa com os estudantes para saber o que eles compreendiam sobre meio ambiente, é o que o conto da lenda da Iara fala a respeito dos rios da Amazônia, já que alguns estudantes são oriundos desta localidade e estão em contato constante com meio natural da região.

Os estudantes que moram na Ilha do Combu,⁴⁰² Contavam fatos extraordinários que acontece com seus pais, tios ou irmãos que trabalham com a agricultura, e com o plantio e produção do açaí. Eles contam que os chefes de família saem cedo pela manhã de suas residências para plantar e colher o fruto, porém a crença que os ribeirinhos⁴⁰³ pregam, e que não podem entrar na mata e nos rios sozinho determinado horário, porque cada espaço tem seus protetores encantados.

Estes protetores são ressaltados pelas crianças como os que são narrados nos livros dos contos tradicionais, e por seus pais que trazem essas narrativas para seus descendentes, tais como a matinta pereira, o boto, a iara, o lobisomem, a mula sem cabeça, a cobra grande, o peixe-boi, etc. Essas narrativas continuam vivas em seu cotidiano, pois muitos dos relatos das crianças remetem aos fatos místicos vivenciados em sua região ribeirinha.

Essas crianças são educadas por essas narrativas mitológicas, há ainda, em regiões isoladas, uma efetiva relação do homem com o mito e saber escolar que é ressignificadas pelos estudantes diante de determinada prática metodológica que fala sobre o meio ambiente, essas desenvolvem um imaginário a partir dessas histórias.

Percebe-se que o ensino científico, pode favorecer o ensino da educação ambiental com os temas dos contos tradicionais amazônicos, tomando-os como narrativas podem explorar novos conceitos empregados na cultura local, sendo estes conhecidos na *pseudociência* como conceitos naturais e reais do universo. Assim como é destacada por Amorim (2011) que diz:

⁴⁰² **Ilha do Combu:** Localizada às margens do rio Guamá, na cidade de Belém/Pá.

⁴⁰³ **Ribeirinhos:** são aqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Cultivam pequenos roçados para consumo próprio e também podem praticar atividades extrativistas, (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ribeirinhos).

(...) separar essas duas ciências, e acreditar que a divulgação científica, baseada na verdade e nos métodos científicos, era necessário para se combater as *pseudociências*. Para o autor a *ciência verdadeira* e a *pseudociência* não só representam opostos, são inimigas. A Primeira é fruto da razão, do pensamento cético e crítico e principalmente é capaz de autocrítica, ou seja, está disposta a repensar os seus conceitos e as suas noções de verdade diante das provas e evidências do mundo natural e real. Já a segunda é fruto da ignorância, do medo, da arrogância e é fundamentalista em suas afirmações. A *ciência verdadeira* é a física, a matemática, a química, a biologia, a medicina e todas as áreas do conhecimento reconhecidas academicamente como ciência. Também podemos pensar na ciência verdadeira como aquela que segue fielmente os *métodos científicos verdadeiros*, (AMORIM, 2011.p.04).

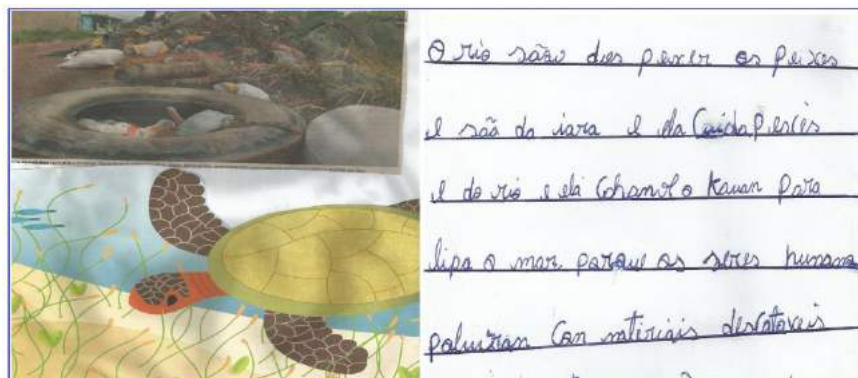
Como é destacado pelo autor, a ciência que é válida para academia e as instituições de ensino, e aquela que comprova os fatos e as verdades desenvolvidas no conhecimento. Mas o que fazer com as informações que são produzidas pelos saberes populares? O fato é que não podemos desprezar os saberes que nossos estudantes destacam em sala de aula diante de suas práticas históricas culturais, e sim valoriza-los como um saber que não busca revelar comprovar fatos são histórias que tem grande importância para sua cultura local e social.

Após a roda de conversa apresentou-se o vídeo do Youtube denominado como Kauan e a Lenda das Águas (2011), que narra: *a Iara preocupada com os rios pelo fato do mesmo está extremamente poluído e as vidas marinhas estarem desaparecendo, a mesma pede para um garoto denominado Kauan ajuda-la a salvar os rios, e usar sua inteligência humana para limpar os rios com estratégias de reaproveitamentos dos resíduos sólidos descartados nos mananciais aquáticos, caso contrario todas as espécie aquática irão desaparecer desse ambiente.*

Logo, diante da apresentação do vídeo os estudantes começaram a fazer o feedback das lembranças de sua localidade como era antes de entrar a tecnologia em determinadas áreas da região, bem como, mostra por meio dos seus desenhos e pequenos textos como o cenário de vegetação e dos rios começaram a ter uma característica não tão bela como antes.

Assim apresentamos os primeiros textos que foram desenvolvidos a partir das rodas de conversas e suas reflexões diante da apresentação do vídeo, que os remeteu as lembranças do rio Guamá e os furos que cortam as vegetações que os estudantes observam ao contemplar da embarcação o cenário de poluição de algumas localidades da ilha do Combu, é que em sala de aula os comentários feitos foram bastante pertinentes para mostrar que antes da tecnologia e a energia chegarem neste local, à vegetação e os rios não apresentavam um cenário de desmatamento e poluição.

Uns dos fatos que os estudantes deixaram registrado em seus argumentos e que a partir do saneamento básico levado pelo poder publico estadual do Pará para a ilha, o fluxo de moradores aumentou, e isso dificultou o acesso das crianças à escola, pelo fato de só ter escola do ensino Fundamental nesta região, ou seja, alguns adolescentes que estuda nesta escola Monsenhor Azevedo apresentam dificuldade de leitura e escrita por iniciarem tarde seus estudos. Abaixo apresentamos a imagem da produção dos textos das crianças.



Fonte: arquivo pessoal

Diante desse momento de discursões percebeu-se que algumas crianças tiveram dificuldades de escreverem seus textos, produzindo suas compreensões por meio de recorte e colagem. A situação levou que procurássemos uma dinâmica de aula que contemplassem a todos no processo de leitura e escrita, assim, desenvolvemos uma atividade lúdica com os caça-palavras que permitisse três temáticas tais como: recursos hídricos, meio ambientes, e contos tradicionais. Os três temas proposto era para que cada grupo criasse seus textos de forma coletiva a parti da proposta de cada caça-palavra.

Os estudantes foram separados em grupo de três, aqueles estudantes que tinha mais facilidade para escrever e ler ajudava o colega que apresentava dificuldade no desenvolvimento da escrita. Após a descoberta de cada palavra destacada no quadro dos caça-palavras, os estudantes tiveram que produzir um pequeno texto que pudesse ser destacado as palavras citadas do mesmo.

Todos se motivaram bastante para encontrar as palavras e produzirem o texto por equipe em forma escrita ou pictórica. Os alunos que apresentavam mais dificuldade e timidez que os outros, sempre procurávamos esta próximo deles para auxilia-los em suas duvidas. Assim como mostra na imagem o desenvoltura dos estudantes na procura das palavras corretas.



Fonte: arquivo pessoal

A partir desta iniciativa o estudante Diogo responsável pela equipe história de tradição, escreveu sobre as palavras destacada no caça-palavra:

Vou conta a historia das lendas. O boto encanta as mulheres que ficam apaixonadas por ele nas festas em noite de luar. A Iara encanta os homens com seu canto de sereia. Nos rios da Amazônia se encontra o peixe boi, a cobra grande que é assustadora porque ela mata as pessoas. E esses são os mitos da Amazônia, (Diogo, 11 anos).

Assim como Kelly, escreveu sobre o caça-palavra do meio ambiente a estudante junto com os demais colegas destacaram suas preocupações e o respeito que devem ter com mesmo:

A preservação é importante para manter o meio ambiente limpo e os rios prevenidos da poluição e a sujeira dos esgotos, é admirável manter as ruas limpas e o solo saudável. E todas as vidas do planeta terra, assim, estamos salvando a nossa ecologia e os recursos naturais como a água para vivermos em paz (Kelly, 10 anos).

Os textos destacados mostram que as atividades de modo geral possibilitaram que as crianças refletissem sobre os vários saberes que circula em nossa cultura amazônica em torno dos mitos, assim como cuidar do meio em que vivemos e de seus recursos naturais que é o meio de sustento e de sobrevivência de vários seres, seja ele aquático ou terrestre. O que percebemos que nossas origens sofreram grandes mudanças desde, da época da colonização Europeia. Os mitos para João de Jesus Paes Loureiro e visto como:

A poética do mito deflui de uma dimensão do seu dizer alguma coisa sobre algo sem que, necessariamente, faça algo acontecer. Como tal, constituindo-se esse algo que é narrado como uma finalidade e sem a configuração de um

fim (na medida em que respiramos uma atmosfera kantiana), o mito, quando oralizado ou transformado em literatura, também não se dirige à provocação de um acontecer, mas ao mistério gozoso da poesia ou ao desfrute desse vago estado de crispção suspensa da alma a que denominamos estética (LOUREIRO,2011.p.01).

Portanto as sequencias didática destacadas, objetivaram trabalhar os aspectos dos contos de tradição oral, envolvendo o imaginário que circula nos rios e matas da Amazônia por meio de seu naturalismo poético que encanta e seduz os nativos e civilizados que se confundem com os saberes que podem ser explorados e potencializados no ensino, contextualizando com práticas metodológicas inter/transdisciplinar, que mobilizem ações reflexivas por meio das interpretações que as crianças desenvolvem em suas atividades.

Desta forma, essa prática Permitiu também possibilitar o desenvolvimento destas crianças no processo de leitura e escrita, além de permitir, acesso a outros meios de conhecimentos que possibilitasse seus desenvolvimentos nas demais disciplinas ofertadas no currículo escolar, sem deixar de lado os saberes que envolvem suas práticas socioculturais, que ainda estão em um processo de desenvolvimento pela *pseudociência*, que não busca provar veracidade no mudo natural e real e sim reconhecer como novos conceitos aqueles que podem ser questionados e criticados em um universo dinâmico de fatos e acontecimentos simultâneos.

Conclusões:

Ao termino desta prática metodologia, percebeu-se que a atividade foi bem aceita pelos estudantes, apesar das dificuldades que alguns tiveram para desenvolverem seus textos iniciais, não se percebeu falta de desinteresse por parte dos mesmos. Acredita-se que talvez seja pelo fato de deixa-los à vontade para expressarem suas subjetividades sobre sua própria cultura.

Quanto à prática metodológica desenvolvida, a análise que se fez durante a observação do desenvolvimento das atividades pelos estudantes, é que precisamos melhor muito no que se refere ao ensino da educação dos anos iniciais, especialmente na redes publicas de ensino, pelo fato das péssimas condições de recursos materiais e humano que algumas dessas instituições tem carência.

Muito se fala nos parâmetros curriculares de ensino, na transgressão do processo educacional, porem, o que se percebe e que os estudantes passam de série sem saber ler e escrever, o que dificulta muito para o educador acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, sendo um dos fatores que dificulta a alfabetização dos mesmos. A dificuldade está tão presente em sala de aula, na figura e uso excessivo dos recursos didáticos que acabam

acomodando o próprio educador de fazer seus planos de aula, não permitindo ao seu alunado um ensino diferenciado.

Assim, usar temas que envolver o imaginário místico da própria cultura amazônica, permite nos deslocar de um ensino estipulado por verdades, nos fazendo refletir sobre os diversos saberes que envolvem as práticas socioculturais dos estudantes, atribuindo aos novos conceitos que surgem, como um saber que pode potencializar o ensino e aprendizado dos estudantes no ambiente escolar.

Desta forma, fazer ciência, não significa desprezar o que não se pode comprovar, como diz Amorim (2011.p.07), “divagar é possível entre as ondas dos saberes, isso não quer mostrar que o divagar se opõem ao divulgar a ciência-não são inimigas-, as ondas seguem seus fluxos e o objetivo é singrar entre e não contra”.

Sendo assim, não precisamos criar barreiras entre o ensino, basta um pouco de compreensão e perceber que o discurso do outro também vem impregnado de conhecimentos que muitas vezes não podem ser comprovados como verdade na ciência, mas que para aquela comunidade ou grupo social tem grande valor e significado em sua cultura local.

Referencias:

AMORIM, Antônio Carlos; Dias, Susana Oliveira; Marques, Davina. Conexões; Deleuze e arte e ciência e acontecimentos..., 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara, contos tradicionais do Brasil.13. Ed. São Paulo: Global, 2004.

DA SILVA CALDEIRA, Maria Carolina. A “Reinvenção da Alfabetização” e o Ensino do Sistema de Escrita Alfabética, 2012.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LOUREIRO, João. A etnocenologia poética do mito. **Revista Ensaio Geral**, v. 1, n. 2, 2011.
MAIA, G. R. Ciência, pós- ciência, Metaciência: **tradição, inovação e renovação**- São Paulo: Editora Livraria da Física, (contexto da ciência) 2011.

MICHAEL Angrosino: Etnografia e observação participante; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MIGUEL,A.Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema*, v. 23, nº 35A, p. 1- 57, 2010.

QVINTILIANUS, Marcus Fabius. Instituto oratório. Napoli: Classici Latini Loffredo, 2009.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade**. São Paulo: FDE. Série Ideias, n. 26, 1995. p. 105-119.

Youtube, 01 vídeo: (2:21 min). Enviado em 25 de fev. de 2012 A lenda da água, https://www.youtube.com/watch?v=N9cwDz45_ik, Acesso em: 20/07/2015.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS A RESPEITO DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Josiani Benedito Vilarino
josianeviar@gmail.com
PUC/RS

RESUMO: O presente texto tem como questão maior compreender como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, em um estudo de caso, cujos métodos de coletas foram: entrevistas semiestruturadas, observação contínua e princípios da análise documental (leitura dos planos de ensino). A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Porto Alegre, tendo como objeto de estudo três turmas, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados foi feita a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apontam para pouca compreensão dos professores não só acerca da política do Ciclo de Alfabetização como também sobre avaliação e planejamento. No que diz respeito a leitura e a escrita destaca-se as boas práticas na perspectiva de alfabetizar letrando, mas que ainda são pontuais. Outro ponto é a condição desfavorável de trabalho do professor que se apresenta como um obstáculo não só para o êxito dos aspectos acima, assim como, para a construção de uma educação de qualidade

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Ciclo de Alfabetização; Processo de leitura e escrita.

Introdução

O Ensino Fundamental é o nível de ensino que mais sofreu modificações ao longo dos anos da educação brasileira, sua atual proposta de 9 anos traz em seu bojo, mudanças pedagógicas que visam não só alfabetizar na idade certa, como o letramento. O Indicador de Alfabetismo no Brasil (Inaf⁴⁰⁴), apresenta em seu último relatório o percentual da população alfabetizada funcionalmente no Brasil, segundo seus dados essa população passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2011, mas apenas 1 em cada 4 brasileiros domina plenamente⁴⁰⁵ as habilidades de leitura, escrita e matemática. Outro dado fornecido pelo Inaf é que no período referido, 1 em cada 4 brasileiros que cursam ou cursaram até o Ensino Fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar. Diante dos dados evidenciados, é possível dizer, de modo superficial, que a escola ainda forma alunos deficitários no seu processo de base e que isso pode comprometer todo o seu ensino subsequente.

⁴⁰⁴ O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) – apresentam as análises e as interpretações dos resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. Para essa edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

⁴⁰⁵ O Inaf define quatro tipos de alfabetismo: analfabetos e alfabetizados em nível rudimentar, os quais se encontram dentro da categoria analfabetos funcionais e na categoria dos funcionalmente alfabetizados, os alfabetizados em nível básico e os alfabetizados em nível pleno.

Nesse sentido, este estudo, resultado de uma pesquisa de mestrado, busca fazer referências às questões associadas ao ensino da leitura e da escrita, consideradas de grande relevância no processo de formação discente, posto que se trata de atividades fundamentais no desenvolvimento estudantil, bem como profissional, por dar base não só à disciplina de língua portuguesa, mas também para as demais que compõem o currículo escolar.

Contudo, a compreensão de leitura aqui está relacionada não somente à leitura da palavra, mas à leitura de mundo, que, para Freire (2003), é anterior à leitura da palavra, não podendo ser resumida em sua decodificação, mas entendida como um processo que relaciona linguagem e realidade. Para enfatizar a relevância da leitura de mundo, o autor descreve de forma prazerosa suas primeiras leituras, pois elas se deram no mundo das vivências infantis, das experiências de vida e só depois no mundo dos textos, palavras e letras propriamente ditos. A partir de tal proposição é possível pensar que essas vivências acompanham o aluno, e que nem sempre são consideradas leituras prévias que ele já fez.

Outro conceito considerado pertinente é o letramento, definido por Soares (2012, p. 39) como o “[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, e que na visão da autora se diferencia do conceito de alfabetizar, entendido como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2008, p. 15). A exclusão de alunos que não sabem ler das atividades que exigem leitura, das rodas de colegas que sabem ler e, principalmente, do mundo que os rodeia, são situações nada agradáveis que suscitam pensar acerca da autoestima desses alunos. Tal situação se agrava mais ao perceber, a partir do senso comum, que ao 3º ano do Ensino Fundamental muitos não avançam de ciclo por não conseguirem, em três anos, aprender a ler. Isso também faz com que as atenções se voltem para a própria formação docente.

Embora o fracasso escolar, no que diz respeito à retenção no 3º ano, não possa ser levemente atribuído ao professor, tem sido possível, a partir das assertivas de Valle e Vitória (2011), compreender que algumas questões relacionadas à alfabetização nos anos iniciais estão ligadas à motivação tanto do professor quanto do aluno. De acordo com as autoras, os alunos buscam desenvolver tarefas em que se sintam interessados e que vejam sentido naquilo que estão fazendo. Diante do exposto, é possível que o professor exerça um papel importante nesse processo.

Assim, a questão orientadora da pesquisa que embasa esse estudo é: como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita?

Metodologia

A concepção de pesquisa adotada aqui tem como referência as contribuições de Lüdke e André (1986), que concebem a pesquisa como uma atividade humana e social, que traz, inevitavelmente, valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Tal concepção permite compreender que a pesquisa desenvolvida não teve como propósito buscar alcançar resultados lineares, isolados, isentos de valores; pelo contrário, foi na dialética dessas injunções sociais que a compreensão dos fatos ocorreu. Nesse sentido, insere-se também em uma abordagem qualitativa. De acordo Chizzotti (2001, p. 79),

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Considerando que a pesquisa qualitativa pode se dar de várias formas, este trabalho tem como base os princípios do estudo de caso tipo etnográfico. Lüdke e André (1986) descrevem o estudo de caso como a análise de um caso, seja simples e específico ou complexo e abstrato, devendo ser bem delimitado e de contornos bem definidos.

Em consonância com as origens deste trabalho, a presente pesquisa teve como lócus uma escola estadual de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre (RS). Seus interlocutores foram as professoras dos três primeiros anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental, as quais são identificadas, respectivamente, por meio dos números 1, 2 e 3 respeitando os princípios éticos abordados por Lüdke e André (1986, p. 50), em que “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato.”

A coleta de dados foi realizada a partir de três procedimentos: observação, entrevista semiestruturada e princípios da análise documental. A metodologia utilizada na análise dos dados deste trabalho foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Esta técnica está organizada em três momentos, que são classificados em: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e construção do Metatexto.

O primeiro momento é caracterizado pela desmontagem dos textos, denominado também de processo de unitarização. O processo de unitarização foi composto por três momentos distintos, conforme Moraes (1999 apud MORAES; GALIAZZI, 2011 p. 19): “(i) a fragmentação dos textos em unidades de sentido; (ii) a reescrita de cada unidade de modo a preservar seu significado; (iii) a atribuição de um nome ou título para cada unidade assim

produzida”. Ao final desse processo foi possível contabilizar aproximadamente mil unidades de sentido.

No segundo momento, denominado de estabelecimento de relações, conhecido também como categorização das unidades, buscou-se aproximar as unidades de base produzidas por suas semelhanças. O processo de categorização, segundo Moraes e Galiazzi (2011), é caracterizado pela constante comparação entre as unidades de sentido ou de significados definidas anteriormente, de modo que sejam reunidas a partir de suas semelhanças. Feita essa aproximação, passou-se a nomeá-las como categorias, chegando a 17 categorias iniciais. Importa ressaltar que à medida que são estabelecidas as primeiras categorias, elas podem ser gradativamente definidas até chegarem a sua delimitação final. No processo de categorização final ficaram estabelecidas três categorias:

- O Ensino Fundamental de nove anos e o protagonismo “do não reprovar ou reprovar” na trama do Ciclo de Alfabetização e avaliação;
- Plano e planejamento: por um espaço pedagógico que forme o professor;
- Concepções e práticas de leitura e escrita e a questão da oralidade.

O Ensino Fundamental de nove anos e o protagonismo “do não reprovar ou reprovar” na trama do ciclo de alfabetização e a avaliação

De acordo com Leão (2014), a compreensão de ciclo que embasa o Ensino Fundamental de nove anos deve tomar como referência a LDBEN nº 9.394/96 até o PNAIC, a autora traça uma breve trajetória do termo.

Para autora supracitada, os ciclos passam a ser formalmente sugeridos em âmbito nacional a partir do Art. 32, IV, § 1º da LDBEN nº 9.394/96, sem nenhum documento oficial que os especificassem. Depois de 14 anos, com a resolução nº 7 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a proposta de ciclos surge como orientação, sendo possível perceber o sentido de sequência e continuidade dos estudos considerando a não retenção do aluno. Mas, é no parecer CNE/CEB nº 11/2010 que se tem a recomendação enfática da organização em ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A concepção de ciclo apresentada nesse momento advém da preocupação com a repetência (LEÃO, 2014).

Ainda em conformidade com Leão (2014), foi só em 2013, com os cadernos de formação do PNAIC, que se percebeu tanto a adoção do termo Ciclo de Alfabetização para

designar os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, quanto a concepção de ciclo mais clara, mas ainda não definida.⁴⁰⁶

Tendo em vista o retrospecto da política de ciclo que embasa os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos – o Ciclo de Alfabetização –, é importante considerar de que forma ela tem se corporeificado na escola. A seguir, as análises dos dados serão apresentadas.

Para a professora (1), os três primeiros anos do Ensino Fundamental são considerados um processo contínuo, em que as crianças vão vendo coisas novas, aprofundando-as e revendo-as. Ela também revela situações que são inerentes ao processo do ciclo, como crianças em diferentes níveis, em que cada uma aprende em um ritmo. Ela acrescenta, ainda, que acha “[...] *muito válido tirar essa ansiedade de que vai passar, vai rodar, tu sabes ou não sabes, essas questões assim [...]*”.

Tais depoimentos parecem apontar para duas questões basilares na atual forma de organização do Ensino Fundamental: a compreensão dos três primeiros anos como um ciclo e a progressão continuada.

Um dos motivos para a implantação do Ciclo de Alfabetização está ligado ao processo de alfabetização, que exige um período mais longo de tempo, devido à sua complexidade, para que os alunos aprendam a ler e a escrever com autonomia, além da necessidade de intervenção para que as crianças consolidem suas aprendizagens (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, a progressão continuada permitiria um intervalo de tempo maior para as aprendizagens do aluno. Diferentemente de como tem sido entendida por alguns, a progressão continuada não exige, no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação, mas “[...] traz como princípio a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender, que cada pessoa tem seu ritmo próprio de aprendizagem e que seu processo de aprendizagem não deve ser interrompido ano a ano [...]” (FERNANDES, 2013a, p. 12).

Assim, nos três primeiros anos, essa progressão deve garantir os direitos de aprendizagem aos alunos, e não ser uma mera passagem para o ano subsequente (BRASIL, 2012a).

Tomando como referência tais considerações, a ideia de ciclo parece não estar bem clara no campo da prática, pois os relatos das professoras (2) e (3) evidenciam certa dificuldade em dizer como compreendem os três primeiros anos. Com relação à professora (2), foi possível perceber a ideia de ciclo implícita na seguinte fala: “*Tu começa no primeiro*

⁴⁰⁶ Segundo Leão (2014), o Ciclo de Alfabetização tem influências, mas não se filia a nenhum conceito de ciclo (ciclo de formação, ciclo de aprendizagem, etc.).

ano se o aluno não conseguiu atingir, tu tens que dar uma continuidade...". Já a professora (3) não revela como compreende os três primeiros anos na atualidade, mas faz referência à forma de organização do antigo sistema ao dizer: "[...] antigamente, nós tínhamos essa concepção, o aluno tinha que ser alfabetizado na primeira série [...]"; e ainda acrescenta "[...] se não era alfabetizado ele rodava, repetia a primeira série, não ia para a segunda série".

Nesse sentido, a professora (1), em um de seus depoimentos, aponta para uma tarefa nada fácil, que é despojar-se de uma lógica que ao longo do tempo prevaleceu em nossa educação pública, a seriação. Para ela, o professor não mudou a cabeça, mudou o ano, mas não mudou a série, e aí ele tem de vencer aqueles objetivos, e isso é um problema.

Dessa forma, percebe-se que adotar a concepção de Ciclo para o processo de ensino e aprendizagem, requer uma nova lógica de pensar a educação, que demanda mudanças profundas.

Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/participação dos anos que os alunos passam na escola. [...] Entretanto, tal distribuição diferenciada (por ciclos) traz implicações profundas não só na forma de avaliar, como também na forma de se organizar o conhecimento escolar ao longo do tempo, na relação professor-aluno, nas relações família/escola, na cultura escolar. (FERNANDES, 2013b, p. 5).

Para Mainardes (2007) a natureza complexa da política do ciclo desafia a crença dos professores e sua prática docente. Assim sendo, o autor destaca a necessidade de adesão dos professores e um intenso e contínuo processo de formação docente, ambos cruciais para a proposta dos ciclos.

Diante do exposto, a avaliação talvez se apresente como um dos pontos mais tensos na discussão da educação em ciclos. Pois, se para muitos discutir avaliação na lógica do sistema seriado já não era fácil, na lógica do Ciclo de Alfabetização, com a progressão continuada, esse assunto parece se tornar mais complicado ainda. No entanto, a natureza do debate sobre avaliação é a mesma, falar no que de fato consiste o processo de avaliação, na busca de desconstruir equívocos que ao longo do tempo se constituíram como verdades consistentes no campo da educação, mais especificamente, no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de avaliação que consta no plano de estudo da professora 1 e nos planos de trabalho das professoras 2 e 3, é de uma avaliação continua e diagnóstica. A professora (1) ratifica tal concepção ao relatar que a avaliação nos três primeiros anos é um processo contínuo e cumulativo, e ocorre inicialmente de modo diagnóstico, com o objetivo de

conhecer o aluno: “[...] *porque quando as crianças chegam, tu fazes uma avaliação para ver como é que elas estão chegando, o que elas já têm [...]*”.

A professora relata, ainda, que o processo de avaliação no 2º e 3º ano vai num aprofundar do que já foi construído pela criança no 1º ano, levando em consideração sua individualidade.

A professora (3), ao que parece, também adota uma avaliação inicial, pois revela fazer na primeira semana de aula, a qual chama de primeira semana de sondagem, algumas atividades que seriam do 2º ano para ver em qual nível os alunos estão.

É interessante observar que as professoras (1) e (3) revelam em seus depoimentos um pressuposto importante para ação educativa, que é o de conhecimento prévio. De acordo com Hoffmann (2001), os teóricos do conhecimento afirmam, em sua maioria, que ativar conhecimentos prévios dos alunos é um ótimo ponto de partida para a ação educativa, mas não devem se limitar apenas ao planejamento inicial.

A autora considera essa questão um tanto complexa, pois na maioria das escolas a prática avaliativa (período de sondagem, diagnóstico ou avaliação inicial) se destina a analisar as concepções prévias dos alunos para a fundamentação do planejamento, de modo a determinar as “condições prévias” dos alunos, passando a selecioná-los e classificá-los.

Nesse sentido, considera-se interessante entender, a partir das assertivas de Fernandes (2011, p. 3), em que perspectiva as avaliações assumem um caráter diagnóstico. Para a autora, “avaliar implica uma tensão constante entre processo e produto, em estabelecer uma interação permanente entre ensinar, aprender e avaliar”.

Dessa forma, o caráter diagnóstico da avaliação ocorre em um contexto dinâmico e dialético que envolve o processo de avaliar, sendo concebido de forma constante e não em momentos isolados ou períodos predestinados.

Com relação à professora (2), foi possível perceber em seus relatos o conflito existente entre a proposta do ciclo e o antigo sistema seriado. Ela revela trabalhar a avaliação com atividades, trabalhos, temas de casa e participação do aluno. Acrescenta, ainda, que aplica três provas porque é solicitado pelo regimento da escola, mas diz que nesse ciclo que está se formando não haveria tal necessidade. Segundo a professora (2), “[...] *tu podes avaliar através de atividade, porque tu sabes como teu aluno está, mas como tem essa coisa de regimento*”.

A professora (2) também revela que durante o trimestre tem que ter três avaliações e ressalta que na matemática tem que ter três avaliações e no português também.

Diante de seus depoimentos acima destacam-se alguns elementos:

- A prova ganha *status* de avaliação, ela tem mais peso do que as demais atividades avaliativas, chegando a ser concebida como a avaliação em si, e não como um instrumento do processo avaliativo;
- A avaliação da qual a professora se refere não é entendida na perspectiva de processo e sim de momentos estanques, períodos definidos.

A compreensão da professora (2) sobre avaliação, no que tange aos aspectos acima, parece ser fruto, também, da exigência burocrática da escola. Nesse sentido, Hoffmann (2000) ressalta que a exigência burocrática da escola ou do sistema de ensino, que faz com que professores, ao final de semestres ou bimestres (determinados períodos), transformem suas observações em registros sob de forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques, conduz a uma visão dicotômica de educação e de avaliação.

Dessa forma, é compreensível quando a professora (2) questiona não ser necessária a prova no sistema de ciclos. O que ela parece apontar, na verdade, é uma incoerência entre a perspectiva de avaliação adotada pela escola e a forma de avaliação de aprendizagem adotada no Ciclo de Alfabetização, que tem como base o caráter formativo.

A professora (3) ao se referir à questão de alguns alunos seguirem pelos três anos com algumas dificuldades, diz que não vê positivamente a não retenção. Em outro momento seus depoimentos apontam para certo conflito vivenciado por ela quando expressa: “[...] *porque ao mesmo tempo em que eu vejo que se eu o retiver no 3º ano, vou estar prejudicando sua autoestima, vejo que se o aluno for aprovado, ele não tem condições de frequentar o 4º ano*”. Nesse sentido, a professora acha que o aluno deveria ser retido antes de ser seu aluno, e parece indicar, ainda, uma consequência direta para sua retenção: “[...] *acho que o aluno já deveria ter sido retido lá no 1º ou 2º ano para ele ter tempo de amadurecer*”.

A professora (3) parece acreditar na reprovação como garantia de qualidade do ensino. No entanto, há de se pensar que essa crença ou valor que atribui à reprovação encontra consistência, talvez, na própria concepção que tem de educação, pois seus depoimentos indicam a ideia de que o aluno é responsável por seu processo de aprendizagem, o qual deve ficar retido para poder “amadurecer” caso não aprenda. Nesse sentido, não parece se perceber como responsável pela não aprendizagem do aluno.

Plano e planejamento: por um espaço pedagógico que forme o professor

Na perspectiva de Libâneo (1994, p. 222), planejamento é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. No que diz respeito à definição de plano, Padilha (2001) elenca alguns conceitos, nos quais o plano é tido, de forma unânime, como um documento em que se registra o processo. Desse modo, planejamento é o processo de organização da ação e plano é o documento em que se formaliza o processo.

Com base nos dados, foi possível inferir que no planejamento da escola cada professora tem que fazer um plano de estudos⁴⁰⁷ cujo tempo de duração é de dois anos, e destes elaborar seu plano de trabalho.

Os planos de trabalho do 1º, 2º e 3º ano, conforme pode ser observado, são trimestrais, organizados basicamente em: componente curricular, unidade temática (conteúdo), habilidades/competências, estratégias e instrumentos avaliativos.

Tomando como recorte o componente curricular Língua portuguesa, assim denominado nos planos (exceto no plano de trabalho do 1º ano, que consta como Linguagem), foi possível perceber que, embora constem conteúdos comuns aos três anos, o caráter de progressão da aprendizagem do ciclo da alfabetização, abordado no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012b), não parece estar claro nos referidos planos de trabalho. Cabe ressaltar que o objetivo não é enfatizar uma transposição ou uma adoção rígida dos documentos oficiais curriculares para a escola, mas destacar que os planejamentos e, conseqüentemente, os planos, devem assegurar a organicidade do processo da aprendizagem nos três primeiros anos.

Outro aspecto importante que contribui para a compreensão da pouca organicidade entre os planejamentos das professoras 1, 2 e 3, e que aparece de forma pontual em seus relatos é a necessidade de tempo/espço na escola para o planejar em conjunto, coletivamente. Parece ser imperativo a necessidade de um momento na escola para os professores não só planejarem, mas também compartilharem experiências e conhecimentos, e aprofundá-los por meio de estudos, um momento que proporcione o que Freire (1996) afirma ser essencial ao ensino, reflexão crítica sobre a prática.

⁴⁰⁷ O único plano de estudos ao qual se teve acesso foi do 1º ano.

Pois, o único momento apontado pelas três professoras são as reuniões pedagógicas, realizadas quinzenalmente, que acontecem depois do horário de trabalho, ou seja, a partir das 17h 30 min. Esse momento não parece ser o suficiente nem o mais adequado para as docentes.

De acordo com a professora (1), há troca entre os professores, mas poderia haver mais, pois poderiam ter mais tempo para isso: *“Acho que a escola como um todo [...] deveria abrir mais espaço onde os professores pudessem realmente estar trocando, conversando [...]”*. Para ela, às vezes as escolas não têm espaço para trocas, conversas sobre as dificuldades de trabalho, compartilhamento de estratégias, porque a carga horária é massacrante, então isso também interfere na qualidade do trabalho.

A professora (2) também menciona que as professoras precisariam de mais espaços para fazer trocas. Há, ainda, outro aspecto que dificulta a troca de materiais didáticos: a falta de entrosamento entre as colegas.

Os depoimentos da professora (2) parecem ir ao encontro dos da professora (3), que diz fazer troca de atividades, mas com professores da outra escola em que trabalha. E, em outro momento, ainda por ser nova na escola, diz conversar muito com as outras professoras, havendo troca de informações, mas não muita.

A partir dos depoimentos das três professoras, que referem a necessidade de mais tempo tanto para o planejamento quanto para trocarem experiências, informações e falarem sobre as dificuldades referentes às suas práticas, dois aspectos são suscitados. O primeiro, baseado nas contribuições de Nóvoa (2009), que identifica cinco facetas que definem o bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Entre elas destaco a cultura profissional e o trabalho em equipe. Para o autor, a cultura profissional é construída na relação de aprendizagem com colegas mais experientes:

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30).

Ainda conforme Nóvoa (2009), o trabalho em equipe, a intervenção conjunta nos projetos educativos na escola, possibilita novos modos de profissionalidade docente.

O segundo aspecto, necessário para a concretização do primeiro, está relacionado às reais condições de trabalho do professor de Ensino Fundamental. De acordo com Paro (2012), há que se considerar que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, há outras atividades tão importantes que jamais poderão ser realizadas se o trabalho

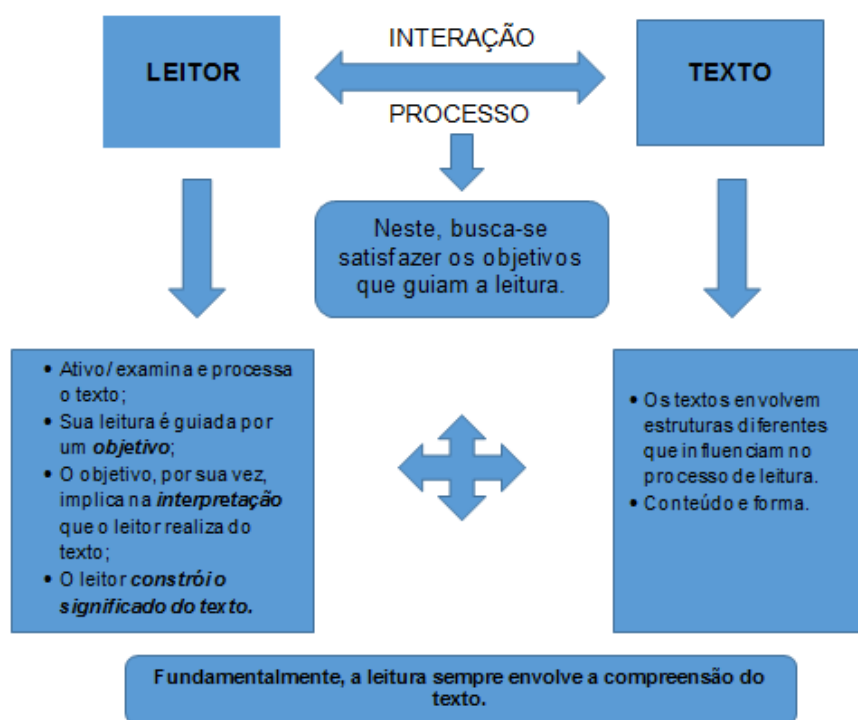
do professor for entendido apenas nos limites das salas de aula. Atividades, como planejamento, estudos, trabalho em equipe, trocas de experiência, entre outras, exigem, segundo Paro (2012), horários incluídos na jornada de trabalho. Nesse sentido, o referido autor destaca a necessidade de uma carreira de magistério que lhe assegure dedicação exclusiva em uma unidade escolar e uma boa remuneração, pois o professor de Ensino Fundamental necessita de melhores salários que lhe garantam horas de estudo e de pesquisa.

Concepções e práticas de leitura, escrita e a questão da oralidade

Tomando como referência o senso comum, a leitura parece ser uma tarefa simples, que não exige muito esforço, em que sua aprendizagem se resume a uma fórmula exata de juntar as letras. Porém, vários estudos em torno do processo de alfabetização têm possibilitado a compreensão de leitura como processo dinâmico, de interação do leitor com o texto, que envolve vários aspectos. Por exemplo, à medida que o leitor lê um texto, muitos fatores estão envolvidos no processo para que ele seja compreendido, dentre eles pode-se citar, o modo como o texto está organizado, o que o sujeito já conhece sobre o assunto, seus objetivos e expectativas com a leitura.

Nesse sentido, destaca-se a perspectiva de Solé (1998) sobre o processo da leitura mediante um esquema do ato de ler.

Figura 1 – Processo de leitura



Fonte: elaborada pela autora.

Os conceitos e o esquema apresentados na Figura 1 revelam que a leitura é um processo dinâmico que envolve esforços cognitivos do leitor, e que sua aprendizagem não se dá de forma espontânea. Dessa forma, essa perspectiva aponta também para a importância do papel do professor nesse processo.

Diante do exposto, no que diz respeito à leitura as professoras têm as seguintes compreensões. Com relação à professora (1), é mencionado que, independentemente da discussão do momento, se letramento ou alfabetização, o importante é que o professor tenha a noção de que o aluno se alfabetize com compreensão. Para ela, “o importante é que tu tenhas compreensão de que teus alunos, que estão aqui, vão se apropriar dessa questão da escrita e da leitura com compreensão”.

Em outro momento, a professora (1) diz que busca trabalhar leitura com os alunos a partir da contextualização do mundo deles, de suas vivências, fazendo com que estabeleçam essa relação. Para ela, o aluno tem que compreender, não só decodificar.

Na prática de leitura da professora (1), destaca-se alguns princípios didáticos que constituíam suas aulas. Um deles era o ensino reflexivo – por vezes foram percebidos diálogos entre a professora e os alunos durante as atividades, o que estimulava os alunos a pensar sobre suas respostas, sobre suas hipóteses. Nesse sentido, seu ensino também era focado na problematização. Outro princípio era o ensino centrado na interação em pares – as

aulas eram organizadas, em sua maioria, em atividades em grupo (jogos, brincadeiras, rodas de conversa); havia incentivo para a participação dos alunos –por diversas vezes eram chamados a ir ao quadro ou mural realizar as atividades, eram questionados e incentivados. Outro princípio era o da diversificação de estratégias didáticas – eram realizadas várias atividades, as aulas transcorriam por meio de jogos, brincadeiras, aula expositiva, mas sempre envolviam todos os princípios apresentados.

Com relação ao processo de ensino de leitura da professora (1) foi possível perceber as práticas apresentadas a seguir. A escrita e o reconhecimento do nome próprio – nessa atividade, o aluno busca identificar e reconhecer seu nome, leitura de textos memorizados; reconhecimento de palavras significativas; motivação e entusiasmo para a leitura; leitura por parte do professor

De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 134), o nome próprio é um texto de grande importância para se trabalhar com os alunos. “É um texto com autêntico significado para a criança: designa-a, marca seu território e propriedade, identifica-a [...]”. Além disso, é o primeiro texto que a criança quer reconhecer. Por meio do nome próprio também podem ser trabalhados diversos conteúdos.

Foi possível perceber que para a professora (2) a leitura está ligada ao conceito de letramento. De acordo com seus depoimentos, a leitura vai além da alfabetização, é a questão do letramento. Mas, menciona também que o letramento é um grande desafio e diz não saber se os professores estão conseguindo alcançá-lo, porque é complicado.

Para a professora (2), o principal é que o aluno consiga fazer uma leitura com significado para ele, que ela proporcione outros aprendizados, por exemplo, de outras disciplinas, e que seja instrumento para que o aluno seja um cidadão crítico. A professora diz que incentiva muito a leitura. Nesse sentido, tem um projeto em sala de aula denominado de “bibliosacola”: são cinco livros em uma sacola que um aluno tem direito de levar para sua casa e ficar por até quatro dias. Segundo a professora (2), depois que todos leem, é realizado um trabalho com a turma sobre os livros.

Com relação à professora (3), constatou-se que as atividades de leitura eram mais centradas em perguntas e respostas – o aluno recebia o texto e tinha que responder perguntas sobre ele. Na concepção de Solé (1998), atividades desse tipo, perguntas-respostas, são caracterizadas como avaliação do que foi compreendido e não como ensino da compreensão leitora, pois centram-se no produto e não no processo que o gera.

Com relação as práticas observadas sobre a escrita, foi possível perceber que a professora (1) trabalhava considerando os níveis psicogenéticos da escrita. A partir de estratégias diagnósticas, buscava conhecer o nível de escrita em que os alunos se encontravam e, a partir daí, desenvolver suas atividades.

No entanto, trabalhar nessa perspectiva, considerando os níveis da escrita da criança, ainda causa estranheza, e até rejeição, por parte dos pais. Fato que foi possível perceber durante o período da pesquisa. Entretanto, o comportamento dos pais e responsáveis torna-se compreensível, uma vez que ainda presenciamos no âmbito escolar práticas pedagógicas voltadas para a escrita mecânica de repetições e cópias de letras sem sentido. Observou-se também que a professora (1) trabalhava vários conteúdos da escrita por meio dos nomes próprios, parlendas, músicas, poemas e outros.

Com relação às professoras (2) e (3), suas atividades de escritas aparentemente estavam mais próximas de alcançar o objetivo de cumprir com o conteúdo do que o processo de produção da escrita. As atividades, muitas vezes com rico potencial para se trabalhar os gêneros textuais e seus sentidos e, com isso, as convenções gramaticais, limitavam-se, em sua maioria, às normas ortográficas, à separação silábica e à leitura e interpretação do texto. Conteúdos que posteriormente eram cobrados na prova.

De acordo com o observado, a oralidade como objeto de ensino aparece mais claramente e quase que exclusivamente nas práticas da professora (1), em atividades de recitações de poemas, ditados populares e cantigas, assim como em momentos de conversas em que os alunos eram incentivados a argumentar, a elaborar opinião, a expor seus conhecimentos. Outro aspecto que pode ser observado é a relação oral e escrita, em que os textos cantados e memorizados serviam de base para a identificação e o reconhecimento da escrita e, por fim, as situações de conflito cognitivo eram meios para o aluno expor seus pensamentos.

Considerações finais

Retomando o diálogo com os questionamentos iniciais deste trabalho, cuja questão orientadora é: “como os professores concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita? ”, foi possível assinalar as seguintes considerações.

O Ensino Fundamental de nove anos, desponta como uma das políticas educacionais mais abrangentes formulada até então, pois além do suporte legal, primeira condição

necessária para sua garantia, traz em seu bojo o delineamento de outras políticas, como a do Ciclo de Alfabetização que aponta para uma nova proposta curricular e um novo projeto político pedagógico de escola. No entanto, ao que parece a política do Ciclo Alfabetização ainda não foi bem compreendida pelas professoras e com isso temas subjacentes à esta política, como avaliação e planejamento, também são pouco compreendidos vivendo embaixo de uma cultura velada de “ensino bom é ensino que reprova”, em que o planejamento é um cumprimento burocrático.

Nesse sentido, a política do Ciclo de Alfabetização tem encontrado resistências na sua implementação no contexto escolar até por parte dos professores, pois conceber os três primeiros anos na perspectiva da progressão continuada não é tarefa fácil. Diante desse contexto de mudanças que o Ensino Fundamental tem passado, que requer do corpo docente e da direção escolar novas compreensões, o acompanhamento constante das Diretrizes Curriculares Nacionais, torna-se indispensável para uma visão crítica, política e pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos.

Destaca-se também, que as condições de trabalho do professor revelam-se como um dos limites da implementação do Ciclo de Alfabetização, e até um paradoxo, pois, como almejar uma educação de qualidade sem tempo disponível para estudos e pesquisas, carga horária adequada e boa remuneração? fatores que incidem diretamente na prática do professor. Então, para que o professor tenha uma prática de leitura e escrita, na perspectiva do letramento ou de alfabetizar letrando, que melhore a condição social do estudante, promovendo-o à condição de cidadão crítico, são necessárias condições de trabalho favoráveis. Assim, ainda que seja possível ver os avanços no que diz respeito à educação e em específico na construção do caminho de alfabetizar letrando, muito ainda precisa ser desmistificado, construído e aprimorado no âmbito das concepções que permeiam a educação escolar.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 nov. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. v. 1. Porto Alegre. Artmed, 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação da aprendizagem não é medida. Reprovação não garante qualidade. **Salto para o Futuro (TV Escola/MEC)**, Brasília, ano 23, n. 8, p. 9-15, maio. 2013a. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17181308_ConcepcaoPraticasdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização. **Salto para o Futuro (TV Escola/MEC)**, Brasília, ano 23, n. 8, p. 4-8, maio. 2013b. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17181308_ConcepcaoPraticasdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Avaliação e complexidade da ação pedagógica: desafios para avaliar com o pensamento complexo. In: **PROJETO INNOVA CESAL/ALFA III - Quarta reunião do Proyecto Innova Cesal - Evaluación y pensamiento complejo**. Costa Rica/2011. (Encontro).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Moderna, 2003.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEÃO, Débora Ortiz de. **O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização**: políticas curriculares e formação de professores. 2014. Projeto (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. (No prelo).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 42, n. 146, p. 586-611, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALLE, Rosane de Camillis Dalla; VITÓRIA, Maria Inês Corte. A motivação de alunos/professores durante o processo de alfabetização. **Ciência em Movimento**, São Paulo, ano 14, n. 28, p. 37-43, 2011.

CRIATIVIDADE NOS PROJETOS EDUCATIVOS: UMA POSSIBILIDADE TRANSFORMADORA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Kênia Paulino de Queiroz Souza
keniaqueiroz06@hotmail.com
UFT

Maria José de Pinho
mjpgon@mail.uft.edu.br
UFT

RESUMO: O presente trabalho representa um recorte da pesquisa de mestrado concluída em 2016, que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos projetos realizados com os anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, localizada em Palmas – TO, para detectar indícios de criatividade segundo os parâmetros da *Rede Internacional de Escolas Criativas* – RIEC. Na realização da pesquisa, optou-se metodologicamente pela abordagem qualitativa exploratória, direcionada pelo estudo de caso. Os resultados desse trabalho evidenciam que as práticas pedagógicas analisadas apresentam indícios de criatividade, a partir do olhar complexo e transdisciplinar ao valorizar o outro, a si mesmo e o ambiente como partes interligadas de um todo, que buscam superar adversidades enfrentadas no cenário escolar contemporâneo. Uma visão que tem impulsionado os alunos a serem protagonistas na construção de conhecimentos e a valorizarem novas perspectivas sociais, humanísticas e ambientais que fazem parte do passado, integrando o presente e delineando caminhos para o futuro.

Palavras-chave: Escolas Criativas. Complexidade. Transdisciplinaridade.

Introdução

A sociedade contemporânea tem passado por grandes transformações nas áreas políticas, sociais, econômicas e culturais. Essas mudanças interferem também nos contextos escolares que, em muitos momentos, buscam respostas para atenderem as necessidades educativas desafiadoras. Nesse cenário, práticas pedagógicas integradoras que busquem o ensino em suas múltiplas dimensões, sobretudo, novas formas de educar e aprender são possibilidades que adentram o contexto educacional do século XXI.

Com esse olhar de mudanças para sanar a complexidade educativa do tempo presente, surge a *Rede Internacional de Escolas Criativas* – RIEC, uma rede de pesquisadores que visam potencializar práticas e instituições educacionais que desenvolvem ações com indícios de criatividade. Nesse sentido, a unidade de ensino que tem suas práticas pautadas nas bases epistemológicas das Escolas Criativas, “[...] situa-se como uma instituição diferente da configurada e disseminada mundialmente nos séculos anteriores. Ela se estrutura por meio da articulação de sua proposta pedagógica com as necessidades individuais, sociais e ambientais

deste século” (ZWIEREWICZ, 2012, p. 55). Partindo dessa premissa, este artigo busca apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, no intuito de polinizar a construção de conhecimentos propiciados por essa investigação.

O olhar ampliado para a dimensão da prática pedagógica, na concepção criativa, propicia, à instituição de ensino, uma educação diferenciada e mais humana. Para tanto, a concepção do criar integrado ao seu contexto traz uma entonação de algo diferente para o espaço e tempo determinado, podendo até mesmo traduzir em diferentes valores para a vida, a partir de uma existência criativa com fins sociais.

Caminho metodológico

O processo metodológico em uma pesquisa científica é o caminho planejado para ser percorrido durante as investigações em busca de respostas que possibilitem compreensões referentes à problemática apresentada. Diante disso, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, situada na Quadra 508 Norte, da cidade de Palmas, Estado do Tocantins.

O tipo de pesquisa adotado foi o estudo de caso, por ser um só investigado e devido a esse caminho propiciar um estudo minucioso, a partir de um levantamento por várias dimensões que trouxe, à pesquisa, um rigoroso percurso metodológico, proporcionando maior legitimidade em relação aos resultados (ANDRÉ, 2013).

Para esta investigação, foi delineado um caminho partindo da pesquisa qualitativa exploratória (GIL, 2008). Segundo André (1995), o pesquisador importa-se muito com o processo e sua significação a partir da percepção do sujeito, requerendo assim uma descrição clara do caminho estabelecido, sendo flexível para tomar as decisões necessárias.

Com essa finalidade, a presente investigação teve, como instrumento, o questionário VADECRIE⁴⁰⁸ e como técnicas: análise de documentos, entrevista semiestruturada e observação direta. Segundo Gil (2008), a multiplicidade dos dados propicia a reflexão da realidade.

Nesse trabalho, não foram considerados os dados do VADECRIE, que ainda se encontram em análise para publicização. Das entrevistas realizadas com educadores, alunos e

⁴⁰⁸Instrumento de valoração das práticas criativas da *Rede Internacional de Escolas Criativas* – RIEC elaborado pelo professor doutor Saturnino de La Torre da Universidade de Barcelona – UB/Espanha.

pais, foram apresentados, neste artigo, relatos de quatro educadores (gestor, coordenador e professores), dois pais e dois alunos. Eles foram identificados pelos codinomes: Rosa, Lírio, Violeta e Tulipa (educadores); Amarílis e Magnólia (pais); Esmeralda e Safira (alunos), para preservar a identidade dos entrevistados.

Para complementar o estudo, foram analisados os documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação e os projetos pedagógicos desenvolvidos com os alunos da instituição. A fundamentação bibliográfica pautou-se nos principais aportes teóricos: Nicolescu (1999), Morin (2000; 2007), Torre (2005; 2009), Moraes (2008), Zwierewicz (2012; 2013), Suanno (2013), dentre outros.

A análise dos dados partiu do olhar integrador entre empiria e teoria, por meio da perspectiva de criatividade da RIEC e suas bases epistemológicas, compreendendo que há seres humanos e instituições que vivem em constantes mudanças, em busca de novos saberes agregadores de sentido à vida em uma dimensão criativa.

As bases epistemológicas das Escolas Criativas

As Escolas Criativas, considerando a perspectiva da RIEC, têm como base epistemológica o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação (ZWIEREWICZ et al., 2014). Essas escolas procuram desenvolver e valorizar os potenciais criativos, além das capacidades socialmente compartilhadas, contribuindo para transformar a realidade do aluno e de seu entorno, visando o bem individual, o social e o planetário.

Para tal fim, a prática pedagógica incentivadora ao desenvolvimento criativo é imprescindível, pois “[...] o ser humano tem uma tendência natural de exprimir para si e para o outro aquilo que pensa e o que sente e isso só será possível se a escola permitir, incentivando a prática da criatividade” (CARNEIRO, 2013, p. 135), possibilitando a socialização de inúmeras ações e necessidades de sua realidade. Para Torre (2009, p. 68), “as Escolas Criativas são aquelas que vão adiante do lugar de que partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando o bem estar individual, social e planetário”.

Essa escola tem como objetivo preparar o aluno para vida, contribuindo com práticas pedagógicas que estimulam a consciência e os valores humanos. Essa instituição procura sair da reprodução, do previamente estabelecido, e visa não prejudicar os alunos com “[...] práticas pedagógicas que valorizam mais as demandas de seus criadores que as necessidades daqueles que nelas buscam as possibilidades de desenvolverem seus potenciais”

(ZWIEREWICZ, 2012, p. 49). Na perspectiva criativa, as práticas pedagógicas têm como objetivo principal atender às necessidades do educando, ultrapassar as barreiras impostas, interna e externamente, de forma que não seja expresso o autoritarismo.

Na intenção de superar as barreiras impostas à sociedade educativa contemporânea, é necessário estar em constante mudança, pois o contexto educacional tem vivenciado a criatividade pelos processos de desconstrução e reconstrução onde, muitas vezes, não se sabe quais situações estão sendo vivenciadas.

Diante dessa complexidade, a Escola Criativa propõe a transformação do normal, das linearidades para abrir-se a diferentes possibilidades de conhecer, transcender as regularidades, novas fronteiras e valorizar diversos saberes que propiciem a compreensão do humano, da vida e do planeta. Para entender essa ação criativa e diferenciada de educação, que tem em vista o rompimento com o ensino fragmentado, em uma mudança de paradigmas, Moraes (1997, p. 31) afirma que, “paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias”.

Com a pretensão de seguir um caminho contrário a esse modelo, a Escola Criativa visa sair do que está previamente estabelecido e já construído de maneira reducionista, para ter a oportunidade de conhecer novas áreas de conhecimento, onde o ser humano e o planeta, de forma inseparável, são valorizados, realizando uma mudança de paradigma (CUNHA 2006). Ainda nesse cenário de ensino integrador, “[...] a realidade educacional não é vista como se fosse feita de racionalidade técnica e de fragmentação, mas, de processos que consideram o todo e, também, as partes, o conhecimento intuitivo, o emocional, o imaginativo e o sensível”.

Com base nessa concepção, pode-se referir também ao ser educativo, que visa o global e não o saber fragmentado, o ser humano como um todo, um ser emancipatório, que está voltado para o exercício da cidadania onde se percebe a importância de práticas pedagógicas que sejam ecoformadoras, visto que (ZWIEREWICZ, et. al., 2014, p. 51) “[...] associada à Teoria da Complexidade e à transdisciplinaridade, a ecoformação forma a tríade de sustentação da Escola Criativa”. Assim, a ecoformação reconhece a importância do olhar integral para a formação do sujeito, nos contextos educativo, social, individual e ambiental. São interações sistêmicas, em que a ciência e a consciência se interligam por meio da responsabilidade nesse cenário educador. Esta conexão é a valorização do todo, uma perspectiva complexa no desenvolvimento de ações pedagógicas no cenário educacional. Para Morin (2000),

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (Morin, 2000, p. 38, grifos do autor)

A complexidade é percebida a partir da integração planetária e da conexão com a multidimensionalidade que o contexto do mundo contemporâneo apresenta, o todo e as partes embrenhados em um cenário que envolve distintas dimensões da vida. Morin (2000, p. 38) afirma ainda que o ser humano “[...] é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados [...]”. A educação precisa estar ligada à vivência planetária, englobando o todo da vida humana, social e ambiental.

Para Morin (2007, p. 22), “a complexidade e a transdisciplinaridade são dois termos inseparáveis que remetem um ao outro. [...] a complexidade exige a transdisciplinaridade”. Essa conexão ocorre pela perspectiva transdisciplinar de religar diversos saberes transitando e conectando contextos distintos que propiciam novos sentidos, pois, “a transdisciplinaridade não é um mero movimento epistemológico, disciplinar ou cultural; é antes de tudo, um novo olhar que tem sua projeção na vida e no âmbito social” (TORRE; et al., 2008, p. 31).

Assim, a ecoformação, a complexidade e transdisciplinaridade se encontram aliadas na educação transformadora, uma integração onde se busca a interligação do sujeito com o outro, com a natureza, a vida de forma completa e formadora. Nessa perspectiva, “[...] a educação ecoformativa cuida do ser humano como sujeito-autor de sua própria história e coautor da história do seu meio social e do cuidado a Terra [...]” (SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013, p. 164).

Uma educação que propicia, ao ser humano, a valorização de suas construções e de sua identidade onde o aluno, seja protagonista, pense criticamente e tenha voz em seu processo educativo, pois, assim, ele será o autor de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, a Escola Criativa valoriza “[...] propostas pedagógicas que se voltem para a realidade atual” (ZWIEREWICZ, 2013, p. 173), que atendam o ser, a sociedade, a natureza, a vida em um processo que não tenha uma visão dicotômica do ensino, sendo capaz de buscar o processo de união, ao invés de separar, em uma educação diferenciada na sua forma de pensar.

Os caminhos da criatividade estão presentes em diferentes contextos da sociedade, mas quando trazem a atenção para o campo da educação e especificamente à escola, percebe-se que um desafio é enfrentado na aceção de reconhecer práticas pedagógicas com indícios de criatividade. Para Torre (2008), no cenário educativo:

a criatividade começa a ser entendida como uma qualidade não exclusiva dos indivíduos, mas também das organizações, comunidades, povos e culturas. A criatividade a partir de um paradigma da complexidade e da interação sociocultural é um potencial que aflora ali onde se dão as condições e climas apropriados para que afluam ideias novas, sem temor de serem rejeitadas. Valorizadas como germen de mudanças, deixam cada vez mais evidente que a pessoa e o ambiente ou o contexto organizativo não são realidades independentes e sim complementares. (TORRE, 2009, p. 57).

Esta concepção de criatividade explicitada por Torre (2009) apresenta uma interligação com a perspectiva complexa e transdisciplinar que envolve o cenário educativo no planetário. É vista como complexa, ao perceber a importância do olhar global onde a vida está conectada com o outro, com o ambiente, apresentando-se em múltiplas referências e várias dimensões. Também podendo ser transdisciplinar, por valorizar a integração de ambiente e pessoas, além de culturas e contextos diversos.

Segundo Nicolescu, “o advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta *todas* as dimensões do ser humano” (1999, p. 141, grifos do autor). O cenário escolar aberto às mudanças internas ou externas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que integram vidas e saberes, pode propiciar transformações para o presente e o futuro século.

Moraes (2008, p. 101) afirma que, “a complexidade da realidade exige também outras formas de explicação ou de interpretação da realidade e incentiva a criatividade, bem como a combinação de determinados tipos de estratégias, epistemológica e metodologicamente compatíveis [...]”. Essa criatividade está relacionada com uma responsabilidade social, em contribuir com mudanças no ambiente educativo. Para Nicolescu (1999, p. 144, grifo do autor) o “[...] aprender a fazer é um aprendizado da *criatividade*. Fazer também significa fazer o novo, criar, trazer suas potencialidades criativas à luz”.

A criatividade percebida por meio de “[...] uma visão complexa pressupõe e exige um olhar transdisciplinar que compreende que, para se caminhar em linha com essa perspectiva da ciência, nenhuma etapa deve ocorrer apenas em âmbito individual, tampouco em contextos isolados entre si” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 94). Para Csikszentmihalyi (1998, p. 21), a

criatividade é percebida “[...] como o resultado da interação de um sistema composto por três elementos: uma cultura e suas regras simbólicas; uma pessoa que acrescenta alguma novidade ao campo simbólico e um grupo de pessoas experientes que reconhecem e validam a inovação”. A interação entre o campo, o âmbito e a pessoa pode expressar a criatividade.

Nesse sentido, a criatividade não resulta apenas no caracterizado como novidade, uma vez que o ato de expressar livremente gera ações aptas a modificar uma determinada situação e trazer visões diferenciadas que contribuem com o outro, com a sociedade e até mesmo com o ambiente ao seu entorno. Essa acepção de criatividade na instituição educativa se materializa em atitudes e ações que vão além do esperado, fazendo bem a si e ao outro simultaneamente, na intenção de superar os desafios, trabalhando coletivamente e se transformando em um bem social (TORRE, 2009).

Com esse olhar, Torre (2005) afirma que as atividades criativas, no âmbito escolar, buscam transformar uma dada circunstância indesejável em situações que vão além de simples resoluções, são ações que transformam em um bem coletivo e despertam o ser criativo. Torre (2008) explicita ainda que esse ser é aquele capaz de ver além das próprias necessidades ao desejar superar os infortúnios da vida e ir em busca de um bem-estar para si e para os que estão ao seu redor.

As práticas pedagógicas da Escola Daniel Batista

A Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, em Palmas – TO, é reconhecida por ser uma Unidade de Ensino comprometida com a sociedade enquanto uma instituição socioeducativa. A sua história é marcada por diversas dificuldades, mas, sobretudo, reconhecida por sua persistência e superação de desafios.

Segundo o *Projeto Político Pedagógico – PPP* (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2014), a escola tem como meta a visão de uma educação ecoformadora, que atende o aluno em seu contexto global, com atenção explicitada tanto em seu cotidiano pedagógico quanto no PPP. Além disso, a instituição educacional traz a missão de “oferecer aos educandos experiências educativas que promovam um aprendizado gerador de qualidade de vida” (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2013, p. 53). Essa meta expressa a pretensão da Unidade de Ensino em ultrapassar os muros escolares, pois pensa o educando enquanto um ser completo, que precisa saber viver integrado à sociedade.

As ações da Escola Daniel Batista são diversas: Comemoração do Carnaval, preservando a cultura brasileira; Jogos Esportivos Interclasses, incentivando os educandos na prática de esportes; Aniversário da Escola, resgatando o contexto histórico escolar; Projeto Estudar é o meu maior tesouro, articulando os estudos com o prazer; Dia das Mães / Dia “D” da Família, envolvendo a família no contexto educacional; Dia do Meio Ambiente, trabalhando a consciência e a ação para com o bem ambiental; Projeto Jovem Cidadão / Feira Multidisciplinar, incentivando a cidadania; IX Seminário da Equipe Gestora e Educadores da Educação Inclusiva, buscando meios formativos para fortalecer a inclusão; Projeto Declamadores de Poesia / Oficina do Conhecimento, desenvolvendo as habilidades da leitura e da escrita com ludicidade, além de muitas outras atividades que atendem o educando em suas diferentes dimensões humanas (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2014).

A diversidade no desenvolvimento curricular expressa o quanto a escola busca realizar um trabalho que supere a normalidade do cotidiano e o seu fazer pedagógico diferenciado. Nessa acepção, “viver um processo de criatividade significa transcender o conhecimento de conteúdos, requer alguns passos interessantes que vão desde a curiosidade, a demonstração, a sensação, a incerteza, a lógica, a imaginação, a corporeidade e a conexão” (CARNEIRO, 2013, p. 140). Com esse olhar, os pais se expressaram sobre as práticas pedagógicas:

É um incentivo [Projeto “Declamadores de poesia”], [...] é muito voltado para cultura, [...] então é um incentivo [...] que levam eles [alunos] a ter um pouco mais de conhecimento, a [...] despertar mais a curiosidade e ajudar a quebrar a timidez, a se soltarem, ajuda a se integrarem um pouco mais com outros alunos [...]. A escola com tempo integral é cansativa para criança, então se não houver criatividade, [...] para incentivar [alunos] no decorrer do dia, eles acabam se desgastando e vai ficando desmotivados para estudar, então é sensacional a ideia [de projetos]. (AMARÍLIS).

Eu tenho observado [os professores], [...] bem atenciosos, conversando com os alunos e ensinando os valores, principalmente do 1º Ano, ensina muito bem e em tudo, não é só no conteúdo da escola não, no dia a dia. (MAGNÓLIA)

A percepção dos pais, a variedade de atividades pedagógicas e a observação de suas realizações no centro educativo revelam uma escola que prima por um trabalho diferenciado para desenvolver a educação integral, não no sentido de espaço de tempo ampliado, mas, sim, por atender o discente como um todo, preparando-o para a vida de forma prazerosa. Conforme Nascimento (2013, p. 93), “o gosto pela aprendizagem é desenvolvido quando o aluno sente-se construtor de seu próprio saber”.

Dentre as ações, ressalta-se a *Maratoninha*, uma das atividades desenvolvidas pela escola, “[...] um projeto voltado para estimular os alunos a praticar exercícios físicos, tendo a corrida como principal modalidade, visando à qualidade de vida” (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2014, p. 11). Essa atividade conta com a participação dos pais e voluntários, além de toda a comunidade educativa; trabalhando tanto a importância da atividade física quanto a reeducação alimentar, para a saúde dos alunos e sua família. Segundo a educadora Violeta,

[...] na Maratoninha, não há separação de criança especial, se é cadeirante, se [...] tem problema na perna, enfim, qualquer pessoa participa, mesmo que seja carregada no ombro pelo professor [...]. Os pais e a comunidade já estão mais juntos, até os próprios funcionários também participam [...]. O que eu vejo como ser humano, se não fizer nada pelo outro, a minha vida não vai ter sentido. (VIOLETA)

Com esse pensamento humanizador, “[...] a própria equipe se transformou em um entorno polinizador, cujo pólen segue voando pelos ares e se aconchegando em terras sedentas por sementes que ao germinar, movem a realidade, trazendo para ela novas esperanças e realizações sustentáveis” (ZWIEREWICZ, 2013, p.174).

Também é realizado, quinzenalmente, o *Momento cívico* integrado ao Projeto *Lendo na escola*. Essa atividade conta com a participação de todos da escola, trabalhando a cidadania, a cultura, os valores sociais e ambientais, a leitura, a escrita e a arte; com o intuito de “desenvolver a criatividade e a imaginação” (PALMAS, 2015, p.3). Porquanto, eles motivam a participação do educando como protagonista de seu próprio conhecimento de forma prazerosa (NASCIMENTO, 2013).

Outro projeto que compõe o processo de ensino e aprendizagem na escola é o *Estudar é o meu maior tesouro*, realizado com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental cotidianamente, em conjunto com a equipe gestora, professores e pais. Essa ação objetiva “contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade e organização do estudante, observando as dificuldades que cada um tem para aprender [...]” (PALMAS, 2014b, p.3). Nesse sentido, essa atividade demonstra ter “[...] por finalidade a integração e socialização dos educandos de forma inovadora e divertida” (NASCIMENTO, 2013, p. 93). Para a educadora Tulipa, esse projeto

[...]veio direcionado não só ao aprendizado em sala de aula, mas um todo da escola. [...] hoje você vê que a escola é um silêncio, tranquilo, para isso tivemos que buscar bastantes recursos em termo de melhorias das

metodologias. Procurar algo que venha melhorar o desempenho da escola. [...] os alunos tinham o hábito de tudo que pegava jogava no chão, escola suja. Então foi feito um projeto sobre o cuidado com o lixo [Projeto “Escola legal é escola limpa”], que também pode ser reciclado e de lá para cá, percebemos que juntando com esse outro projeto [Projeto “Estudar é o meu maior tesouro”] tem melhorado bastante a escola. [...] (TULIPA)

Além do *Estudar é o meu maior tesouro*, o Projeto *Declamadores de Poesia* também é reconhecido pela comunidade educativa como uma das ações exitosas que a Escola Daniel Batista desenvolve. Ele é realizado desde o ano de 2002, sendo que surgiu com o objetivo de superar os desafios referentes à leitura e à escrita no momento em que havia necessidade de atitudes possibilitadoras de mudanças (PALMAS, 2014a). O contexto histórico da escola estimulou a superação das dificuldades, oportunizando a idealização do projeto. A valorização da historicidade pode propiciar avanços com novos passos ao ressignificar a sua história e o próprio fazer pedagógico (RAJADELL, 2012).

As experiências vivenciadas pela Escola Daniel Batista, desde a sua origem na comunidade Canela, têm incentivado a realização de projetos transformadores das práticas pedagógicas ao objetivarem agregar novos conhecimentos e superar os seus desafios educativos. Com respeito aos projetos, os educadores Rosa e Lírio falam que:

[...] uma plantinha, não planta e a deixa lá, não vai esperar ela crescer sem nada, temos que estar cuidando, olhando, podando, adubando, molhando, tirando as ervas daninha. Assim são os projetos da escola, eles são sempre flexíveis para estarmos melhorando. O objetivo principal do projeto é a melhoria da educação. [...] aqui é o melhor lugar do mundo [Escola Daniel Batista] para trabalhar, eu amo essa escola, assim todo contexto histórico dela, desde quando começou, desde lá no Canela [comunidade de origem da escola] e desde que eu cheguei aqui em 2010 [...] (ROSA)
Eles ficam “emprazerosos” [felizes] em participar, nossos alunos têm muito prazer em participar [...], esse Projeto [“Declamadores de Poesia”], é uma forma de valorizar não só o ensino, mas a parte cultural dos nossos alunos. Vemos que o projeto trabalha na visão holística, trabalha o aluno como um todo. (LÍRIO)

O acompanhamento diário fortalece a equipe educativa e o desenvolvimento de ações que contribuem para o ensino e a aprendizagem. Conforme Torre e Zwierewicz, “[...] a verdadeira fonte da aprendizagem está na vida. E é a vida que deveria ser o ponto de partida para construir o currículo e o ponto de chegada que se define em suas diferentes manifestações profissionais e sociais” (2012, p. 11, grifos dos autores).

O Projeto *Declamadores de poesia* tem propiciado a descoberta de vários potenciais, alunos que não demonstravam condições de declamar ou se apresentar em público revelaram-se grandes talentos. As alunas Safira e Esmeralda expressaram sobre os projetos:

[...] eu cresci, porque declamei [ação do Projeto “Declamadores de poesia”] e, se alguma pessoa me ver declamar, sinto que gostará, e se mandar eu fazer alguma coisa, vou evoluir [...]. Depois desse projeto [“Estudar é o Meu Maior Tesouro”] eu evolui muito [também], em casa e nas atividades da escola. Meu pai fala para fazer uma coisa [em casa], eu falo que não, tenho que estudar, ele diz: está bom. Depois que estudo eu ajudo [...]. (SAFIRA)
Aqui na escola, [...] o que eu mais gosto mesmo é leitura. [...] Eu gosto do jeito deles [projetos], de se divertir. [...] Tem me ensinado a divertir muito mais, fazer coisas bacanas. (ESMERALDA)

Os relatos demonstram o quanto a equipe educativa se esforça para que aconteçam mudanças no cenário de aprendizagem. Diante disso, Torre (2012, p. 47) discorre: “Cultive sua força de vontade, sua constância em projetos iniciados, fixando-se em pequenos desafios ou exigências”. De acordo com o autor e os relatos dos entrevistados, os educandos têm cultivado seus potenciais, assim como os educadores buscam atingir as metas propostas para o ensino e a aprendizagem.

Os projetos trabalham eixos de diversas disciplinas, além de transcendê-las preparando o educando para a vida, a partir do incentivo à expressão, da liberdade de compartilhar ideias e criar livremente segundo o seu potencial e das oportunidades que a instituição propicia, favorecendo a si mesmo, a sua volta e o seu meio com um olhar ampliado, do todo à vida planetária (MORIN, 2001).

Essa perspectiva educacional é imprescindível na contemporaneidade, segundo Zwierewicz (2012, p. 53) “[...] a capacidade criativa tornou-se uma premissa da sobrevivência planetária, especialmente, quando a potencialidade das pessoas, instituições [...] transformam situações adversas em oportunidades para o bem-estar individual, social e ambiental [...]”. Nesse sentido, os projetos *Estudar é o meu maior tesouro* e o *Declamadores de poesia*, os mais evidenciados nos relatos, apresentam indícios de criatividade, uma vez que os mesmos vão além de objetivos meramente cognitivos, buscam a integração de diversas áreas do conhecimento e, em diferentes contextos, inter-relacionam entre si (NICOLESCU, 1999).

Para Torre e Zwierewicz (2009),

[...] um bom projeto já é por si criativo se respeita a iniciativa dos discentes, se promove a criatividade e a busca de alternativas, se fomenta o diálogo, a

atitude de busca colaborativa, a capacidade expressiva em suas diversas manifestações.

Todo projeto que se orienta para o desenvolvimento pessoal e, portanto, promove a responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico, a capacidade de tomar decisões, a busca de soluções para os problemas, está favorecendo a criatividade. (p. 155)

Nessa perspectiva, a Escola Daniel Batista tem buscado desenvolver um trabalho coletivo e integrado à sua realidade contemporânea. Essa comunidade educativa tem valorizado “[...] como foco central de pensamento à transformação da consciência do ser humano aprendente, de maneira que ele possa viver e conviver com respeito, dignidade e responsabilidade para consigo mesmo, com o meio social, com a natureza e todos os seus elementos e sujeitos” (DITTRICH, ESPINDOLA e KOEFENDER, 2013, p. 164).

Nesse âmbito ecoformativo, onde a interação do ser humano com a sociedade, o planeta e consigo mesmo é mais que imprescindível, assim também “a Comunidade da Escola [...] Daniel Batista aspira uma sociedade justa, igualitária, democrática, inclusiva, [...] autônomos, livres, capazes de conviver pacificamente e de empreender transformando o mundo em um lugar melhor a cada dia” (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2013, p. 25). Percebe-se, nas ações cotidianas, a pretensão de atingir essa visão diferenciada, ao primar por atividades que se integram ao próprio indivíduo, à sociedade, à cultura, à política, ao meio ambiente, à vida.

Considerações finais

O contexto histórico da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista apresenta um aspecto distinto, pois foi marcado por dificuldades que a comunidade enfrentou para propiciar escolarização às suas crianças. As práticas pedagógicas da instituição educacional buscam a integração e o desenvolvimento de projetos e ações que valorizam uma realização coletiva, livre, criativa e espontânea, incentivando a participação ativa do aluno como protagonista de sua aprendizagem, e ainda, que ele esteja preparado para a vida presente e futura nas dimensões humana, social e planetária.

A equipe da escola prioriza um olhar mais humano e global para o desenvolvimento de suas atividades e procura ir além do previamente estabelecido em suas diretrizes. A realização das práticas pedagógicas, a partir dos projetos e ações, até o presente momento, apresenta indícios de criatividade pautados nos valores humanos, sociais e ambientais,

segundo as concepções dos autores estudados e a prévia análise parcial dos resultados desta pesquisa.

Os projetos *Estudar é o meu maior tesouro* e *Declamadores de poesia* apresentam indícios de criatividade por terem sido desenvolvidos com o intuito de propiciar, aos educandos, condições de espontaneamente se expressarem com liberdade, integrando diversas áreas do conhecimento, bem como valores, atitudes e diferentes ideias; além de sua autonomia em participarem ativamente e produzirem novos conhecimentos, pensando em um bem para si e para a sua volta.

A revelação de parte dos dados da pesquisa instigou ao questionamento: como a Escola Daniel Batista, em uma perspectiva transdisciplinar, poderia desenvolver suas aulas por meio de projetos criativos que integram diversos saberes interligados aos aspectos cognitivos sem a fragmentação do ensino e da aprendizagem?

Diante disso, são verificadas, na escola, atividades criativas que podem potencializar outros contextos de sua prática pedagógica. A criatividade surge por meio de uma atitude que busca superações desafiadoras, sendo perceptível também nos documentos e relatos referentes ao desenvolvimento das ações da instituição ao incentivar os alunos a serem protagonistas de sua aprendizagem de forma prazerosa.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 27-34

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22. N. 40, jul./dez. 2013. p. 95-103

CARNEIRO, M. A. B. Criatividade: potencial a ser desenvolvido em profissionais da educação infantil. In: SUANNO, M. V.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.) *Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/ED. América. p. 131-146.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creatividad – el fluir y la psicología: del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1998.

CUNHA, M. I. da. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DITTRICH, M. G.; ESPINDOLA, K. S. S.; KOEFENDER, M. Um olhar transdisciplinar e ecoformativo para a educação à saúde integral. In: SUANNO, M. V.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.) *Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/ED. América, 2013. p. 163-173

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. *Projeto Político Pedagógico – PPP*. Palmas: Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. *Projeto Político Pedagógico – PPP*. Palmas: Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 9ª Ed. Campinas, SP. Coleção Práxis, 1997.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/ WHH – Willis HarmanHouse, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 3ª ed. 2001.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-28

NASCIMENTO, P. L. Parâmetros para análise-síntese de práticas educativas. In: SUANNO, M. V. R. et al. (Org.) *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013. p. 75-99.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PALMAS. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. *Projeto Lendo na escola*. Palmas, 2015.

PALMAS. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. *Projeto Declamadores de poesia*. Palmas, 2014a.

PALMAS. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. *Projeto Estudar é o meu maior tesouro*. Palmas, 2014b.

PRAUN, A. G.; GONÇALVES, D. K. Educação inclusiva: criatividade e ecoformação no entorno escolar. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.) *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 139-150.

RAJADELL, N. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: SUANNO, M. V. R. et al (Org.) *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 105-132.

RIBEIRO, O. C. MORAES, M. C. *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília: Liber Livro, 2014.

SUANNO, M. V.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.) *Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/ED. América, 2013.

SUANNO, J. H. Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna? In: SUANNO, M. V.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.) *Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/ED. América, 2013. p. 31-42.

TORRE, S. de I. *Dialogando com a criatividade*. Tradutora Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. de I. *Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa*. Tradução WITLanguages. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, S. de I.; et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, S. de I.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.) *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. Tradução: Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 21- 59.

TORRE, S. de I. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.) *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-69.

TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores. In: TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. (coord.) *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-175.

TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. Apresentação: relatos para tempos de crise. In: TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidades*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 9-16.

TORRE, S. de I. Criadores na Adversidade e na Crise: Qual é o Segredo? In: TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidades*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19-48.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de I.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.) *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: TORRE, S. de I.; et al. (Coord.) *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 151-175.

ZWIEREWICZ, M. et. al. *Resiliência, criatividade e inclusão no ensino: vivências de profissionais da educação de Vargem Bonita*. Blumenau: Nova Letra, 2014.

A LEITURA COMO PRÁTICA DE ANDAIMAGEM NA ESCRITA DE TEXTOS POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Bischoff Trescastro
lbtrescastro@uol.com.br
UFPA

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo, fundamentado em Bakhtin, Vygostky, Bruner, sobre a leitura como prática de andaimagem na escrita de textos por crianças na alfabetização, em uma concepção dialógica e de mediação da linguagem. O *corpus* consiste em quatro textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Belém-PA, sendo que dois foram escritos a partir da leitura em voz alta de uma história pela professora, em um processo coletivo de recepção leitora, e dois textos foram escritos a partir da leitura silenciosa de uma tirinha pela criança, em processo de leitura individual. Duas questões nortearam a análise: (1) que elementos há na escrita do aluno que reproduzem a história ouvida ou lida? (2) que elementos novos os alunos trazem para sua narrativa? Pode-se verificar que, de modo geral, os textos apresentaram elementos textuais estáveis, caracterizando uma “atividade reprodutiva” e a evocação de singularidades, caracterizando uma “atividade criadora”. Conclui-se que a leitura, tanto em voz alta pela professora quanto a silenciosa pela criança, constitui-se em uma prática de andaimagem para a escrita de texto na alfabetização.

Palavras-chave: Leitura e escrita de textos. Andaimagem. Alfabetização.

1 Introdução

Chora a espuma pela areia,
na maré cheia.
As mãos do mar vêm e vão,
as mãos do mar pela areia
onde os peixes estão.
(Cecília Meireles, Fragmento de Pescaria, 2002, p. 14)

Nosso trabalho de pesquisa sobre a leitura como prática de andaimagem no trabalho de escrita de textos por crianças que se encontram em processo de alfabetização, em contexto escolar, compreende uma busca para construir respostas às questões que nos colocamos como se fosse uma “pescaria”, para citar o título do poema de Cecília Meireles apresentado na epígrafe. De acordo com Bruner (1998), a andaimagem é uma metáfora que compreende toda ajuda que um par mais experiente pode oferecer ao aprendiz que colabora para que realize tarefas que sozinho não conseguiria fazer até que tendo recebido a ajuda, conquiste a autonomia. Neste estudo, expandimos o conceito de andaimagem para toda situação pedagógica e todo material que o aprendiz pode utilizar, proporcionado por um par mais experiente, no caso o professor ou a professora em sala de aula, de maneira a conquistar patamares mais avançados de desenvolvimento.

Nesse contexto investigativo, uma questão que nos colocamos a emprestamos de uma professora alfabetizadora que durante atividades de formação continuada perguntou-nos:

“como trabalhar com texto se os alunos ainda não estão alfabetizados?”. Essa pergunta aponta para uma problemática de que, na alfabetização de crianças, não é suficiente que se ensine apenas o alfabeto e o silabário, ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, há de se colocar as crianças a escrever textos próprios, como autoras de seu discurso. Mas, como fazê-lo se ainda não estão alfabetizadas? Por isso, há de se lançar a rede para se pescar “os peixes” das boas práticas metodológicas que propiciam a alfabetização de crianças em um trabalho que inclua tanto o ensino de letras e de palavras, quanto de textos.

Partimos do pressuposto de que o trabalho docente de alfabetizar inclui fornecer instrumentos ao estudante para fazer uso da habilidade de escrita para fins sociais. Uma possibilidade fecunda para o desenvolvimento da linguagem é pelo “acesso à literatura, com as suas emoções estéticas e éticas, a poesia, o romance, a aventura – toda uma riqueza sem fim...” (BELINKY, 2001, s.p). A ideia que nos ocorre é que tal acesso pode ser proporcionado com atividades de leitura em sala de aula. Pescamos na “maré cheia” de estratégias que os professores utilizam para ensinar as crianças a escrever textos, duas práticas metodológicas: a leitura em voz alta pela professora de uma história e a leitura silenciosa de uma tirinha pela criança. A hipótese norteadora da pesquisa é que atividades de leitura, tanto coletivas quanto individuais, podem se constituir como práticas de andaimagem para a escrita de textos criativos e autorais na alfabetização.

As atividades de leitura de histórias podem proporcionar à criança experiência simbólica, social e educativa (AMARILHA, 2013). Na experiência simbólica a criança, pela leitura de textos literários, aprende a lidar com a linguagem escrita que é uma forma de representação. Na experiência social, além da leitura de histórias alterar a rotina escolar, no sentido de criar uma ambiência de escuta da palavra do outro, pela professora que oraliza o texto do livro, dando voz à palavra de um outro, proporciona acesso à cultura escrita. Na experiência educativa, a interação com o texto, mediada pela leitura da professora e pela fala dos colegas em sala de aula, ao comentarem o que ouviram, favorece à compreensão leitora e contribui para a aprendizagem.

Além de aprender sobre a posição que o leitor ocupa diante do livro, ao testemunhar o ato de ler em voz alta uma história pela professora à turma, como atividade coletiva e social de recepção, o acesso aos textos literários fornece as formas que os textos podem se apresentar e os temas que são neles tratados. Assim, as atividades de leitura, aos poucos, vão oferecendo ao sujeito os conhecimentos necessários para que possa escrever sua própria palavra, como se fosse uma onda que levasse a criança onde “os peixes estão”.

Em um processo dialógico de enunciação entre a professora e a criança ou a turma, como ocorre no contexto escolar da sala de aula, em primeiro lugar, a criança recebe a palavra do outro, na atividade de leitura, seja em voz alta ou silenciosa, e depois a evoca, nas atividades de oralidade e escrita subsequentes à leitura, seja apoiada na palavra do outro que o acesso ao texto literário lhe proporcionou ou trazendo para o texto escrito evocações próprias, oriundas de suas memórias discursivas obtidas em outras leituras, mesmo que com as limitações de quem ainda está se apropriando da língua que se usa para escrever. O texto lido funciona como um andaime, estabelecendo um processo de mediação, que dá acesso à escrita do outro e coloca a criança em um patamar de quem também pode escrever texto próprio, com suas palavras, sem apenas ter que copiá-lo, daí se sustenta a ideia de que a leitura é uma prática de andaimagem.

Ao se colocar como interlocutor do texto que a criança produziu, pode o professor e o pesquisador, para além de procurar ver o texto ouvido ou lido refletido no texto da criança, buscar também reconhecer os traços singulares que a criança traz, porque embora uma mesma história tenha sido lida à turma, a resposta que cada criança constrói na escrita de seu texto não é a mesma, cada uma responde de seu lugar de sujeito, a partir do que conhece, do que compreende, do que intenciona. Neste sentido, do lugar de pesquisador, em uma atitude de quem dialoga com o discurso do outro, no caso a prática docente e o texto escrito pela criança, resultante deste trabalho, nos propomos, neste estudo, a analisar textos escritos por crianças de oito anos de idade em contexto escolar, evidenciando as práticas de andaimagem utilizadas pela professora em sala de aula para favorecer a escrita de textos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Belém-PA.

A questão que levantamos inicialmente, sobre como trabalhar a escrita de texto na alfabetização, motivou a escolha do corpus da pesquisa, constituído por quatro textos infantis, sendo que dois foram escritos a partir da leitura em voz alta de uma história pela professora, em um processo coletivo de recepção leitora, e dois textos foram escritos a partir da leitura silenciosa de uma tirinha pela criança, em processo de leitura individual. Ao dialogar com o texto da criança, duas questões nortearam a análise: (1) que elementos há na escrita do aluno que reproduzem a história ouvida ou lida? (2) que elementos novos os alunos trazem para sua narrativa? Os procedimentos de análise focalizaram o conteúdo da narrativa no que diz respeito à presença de personagens e acontecimentos, uma vez que crianças a partir de seis anos são capazes de coordenar esses dois elementos da narrativa (COLOMER, 2007).

Na análise, fundamentada em Vygotsky (2009), buscou-se evidenciar os elementos, tais como personagens e acontecimentos, que reproduzem o texto ouvido ou lido, caracterizando “atividade reprodutiva” do texto original, e aqueles que trazem elementos novos, caracterizando uma “atividade criadora” do texto da criança, uma vez que quanto menos elementos reproduzidos e mais elementos novos os alunos trouxeram para seu texto, resultantes de suas memórias discursivas e das multiplicidades de vozes que as constituem (BAKHTIN, 2009), mais singular e autoral será o texto da criança. Assim sendo, a análise tem por objetivo identificar na escrita de textos infantis aspectos criativos e autorais, a fim de evidenciar as práticas de andaimagem utilizadas em sala de aula para favorecer a aprendizagem da escrita de texto por crianças em processo de alfabetização.

Para organizar o percurso, este artigo foi dividido em quatro seções. A primeira apresenta os pressupostos teóricos que delimitam o tema do estudo, mais especificamente os conceitos de alfabetização, leitura e escrita e andaimagem. A segunda expõe os procedimentos de coleta dos dados e o trabalho docente de escrita de texto, aqui analisado, que consistem em quatro textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em contexto escolar. A terceira seção apresenta a análise dos textos propriamente ditos. A quarta seção, por fim, apresenta algumas considerações sobre as implicações desse estudo nas práticas docentes em sala de aula. Pretende-se, assim, delinear caminhos que possam, ao evidenciar duas possibilidades de trabalho com texto na alfabetização de crianças, possibilitar aos professores alfabetizadores responder a questão inicial que nos colocamos.

2 A leitura como andaime para a escrita na alfabetização

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

(Cecília Meireles, Fragmento de O menino azul, 2002, p. 32)

Os objetivos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental demandam a alfabetização e o letramento de crianças, preferentemente, até os oito de idade. O alcance desses objetivos supõe que a criança deve aprender, em contexto escolar, além de compreender o sistema de escrita alfabética, a ler e a escrever textos em diferentes situações discursivas. Para tanto, espera-se que os professores criem, em sala de aula, condições de aprendizagem da leitura e da escrita de textos desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Este trabalho nem sempre é fácil, porque envolve articular, dentre outros aspectos, uma

reflexão e compreensão acerca da língua e seu uso em atividades de compreensão leitora e produção de textos, tanto orais quanto escritos. Isso demanda a proposição de práticas que trabalhem de modo articulado estas questões, sem que se percam suas especificidades.

A leitura e a escrita se constituem como duas atividades distintas. A primeira focaliza o sujeito como leitor, que está envolvido na recepção, compreensão e interpretação de texto, e a segunda focaliza o sujeito enquanto escritor, que está envolvido na produção, autoria e materialidade do texto. Sem querer tratar aqui separadamente essas duas posições enunciativas. Entendemos que o elemento que integra estes dois sujeitos é o texto, ou melhor, o diálogo que o texto possibilita seja na recepção, quando quem lê recupera a temática e constrói sentido junto com o outro que o produziu, numa situação comunicativa de enunciação, seja na produção, quando quem escreve pensa e projeta o texto para um interlocutor, que pode ser um leitor concreto ou imaginário.

No entanto, a recepção e a produção de textos, nas atividades enunciativas, não estão tão separadas assim. Segundo Bakhtin (2009), a interação entre leitor e escritor está presente desde o início da produção de texto, porque ao escrever o texto o escritor faz uso de estratégias que incluem a previsão de expectativas dos possíveis interlocutores, uma vez que o discurso se organiza tendo em vista o diálogo com o outro. Da mesma forma, o sentido do texto não está dado apenas na palavra, no locutor ou no interlocutor, pois o sentido “é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos” (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Em suas pesquisas Teberosky (1994, p. 179) mostrou que “a escrita não é uma atividade inversa à leitura e as duas não ocorrem simultaneamente, do ponto de vista evolutivo”, por vezes as crianças aprendem a ler antes de saberem escrever, ora apesar de grafarem palavras ainda não conseguem realizar uma leitura com fluência e compreensão. A compreensão dessas duas posições enunciativas, a escrita e a leitura, bem como a interação entre ambas, não está dada para a criança (TEBEROSKY, 1994). Por isso, o trabalho didático com as atividades de leitura e escrita, na alfabetização, necessitam de condições específicas de aprendizagem, incluindo tanto atividades de oralidade, leitura e escrita. Isso porque, nas práticas sociais de linguagem, os textos podem ser comunicados a uma pessoa ou a um auditório na modalidade oral, na qual a recepção será auditiva, ou na modalidade escrita ou impressa, na qual a recepção será visual, ou ainda utilizando um meio audiovisual, na qual a recepção será tanto visual quanto auditiva.

A leitura em voz alta é uma forma coletiva de fazer o texto chegar a uma turma de alunos, na sala de aula, que o recebe pela palavra da professora e o ressignifica na sua fala e escrita. Na atividade de leitura em voz alta, o texto que chega ao aluno, pela voz da professora, não é o mesmo que está nas páginas impressas. A recepção auditiva de um texto oralizado na voz da professora é diferente da recepção visual de um texto que a criança lê com os próprios olhos, incluindo gestos e movimentos em um tempo próprio. De modo dialógico e significativo, o olhar atribuído pela professora ao texto que valoriza a obra lida atribui um significado à leitura e à escrita como objeto escolar de aprendizagem. Neste sentido, pode o texto mediar a aprendizagem tanto da leitura quanto das características do texto escrito. A esse respeito Zilberman (2011, p. 159) afirma que,

a recepção, contudo, presume a leitura que, de sua parte, supõe vários procedimentos, correspondendo tanto à decodificação de um produto que se transmite pela linguagem verbal e adota o suporte da escrita quanto aos procedimentos de interpretação, que atribuem um (ou vários) significados(s) àquele material.

Na recepção, mesmo que o texto lido seja o mesmo, a interpretação que cada criança atribui ao que ouviu não será a mesma, tão pouco serão os textos escritos iguais, cada um deles trará marcas da voz do autor do livro, da interpretação atribuída pela professora ao ler o texto, da interpretação que a criança deu ao que ouviu e viu a partir de seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, bem como de suas memórias de outras experiências leitoras. De modo que a resposta que a criança dará ao escrever a história ouvida apresentará elementos estáveis, tais como os personagens e os acontecimentos, e outros elementos novos próprios do conhecimento da linguagem que vem construindo e de sua experiência de vida, de leitor e produtor de textos.

Para Vygotsky (1994, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Segundo o autor, aquilo que as crianças realizam com ajuda dos outros, mais tarde elas conseguirão realizar sozinhas com autonomia. Desse modo, a participação em atos de leitura de livros infantis coloca a leitura como um andaime privilegiado que possibilita à criança uma atividade cultural suscetível de promover o desenvolvimento da compreensão simbólica da linguagem em um contexto educativo que promove a motivação, a experiência e o domínio da língua escrita por meio de textos lidos. Isso porque a participação em “rotinas de leitura parece oferecer um contexto social rico, que seria o responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 119).

Segundo Teberosky (1994, p. 42), “o texto memorizado é uma variação com relação ao texto-fonte, com elementos que se mantêm e outros que se modificam”. Convém destacar que a escrita da história comporta um espaço de criação, porque ao escrever uma história conhecida, as crianças a recontam, a modificam, suprimem e inventam fatos a partir do que leram ou ouviram. A autoria se manifesta tanto na escolha de palavras, porque em parte a criança usa palavras próprias, quanto na estrutura e no conteúdo do texto. Portanto, a escrita de texto conhecido não é entendida como mera reprodução da história original, porque além de mediar a aprendizagem da criança a escrita de um texto conhecido a ajuda a compreender as formas textuais estáveis e as características da linguagem escrita.

Como se vê, as práticas de andaimagem possibilitam um deslocamento da atividade de leitura de texto do outro para a atividade de escrita de texto próprio. Assim, o texto lido funciona como um andaime, metáfora utilizada por Bruner (1998) para explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem do aluno. Por fim, parafraseando Cecília Meireles, citada na epígrafe desta seção, porque o menino quer um *professor* que saiba *ler* histórias bonitas, gostaríamos de dizer que para a alfabetização e letramento escolar efetivamente ocorrer, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os meninos e meninas das escolas brasileiras precisam de professores que saibam contar e ler histórias para que depois eles possam escrevê-las e reinventá-las.

3 O texto da criança como fio condutor da pesquisa

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
(Cecília Meireles, Fragmento de Ou isto ou aquilo, 2002, p.38)

Assim como sugere o fragmento do poema de Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo, a pesquisa também requer escolhas, selecionamos, para compor o corpus deste estudo, quatro textos escritos por crianças de oito anos, sendo dois meninos e duas meninas, do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública de Belém, sendo que dois textos foram produzidos a partir da leitura em voz alta pela professora aos alunos e dois foram escritos a partir da leitura silenciosa pela criança, compreendendo duas atividades de produção de escrita escolar distintas:

- (1) O texto literário lido, pela professora à turma, compreendendo uma atividade coletiva de leitura, foi Peixoto, o peixinho que queria ser boto, de Fabrícia Dias de

Melo (Editora Paka-Tatu, 2003), livro infantil com 16 páginas ilustradas, em seguida foi solicitado aos alunos que escrevessem a seu modo a história.

- (2) A tirinha lida, pela criança, compreendendo uma atividade individual de leitura, foi Chico Bento, Proibido Caçar!, tirinha dos quadrinhos de Maurício de Sousa (Maurício de Sousa Produções Ltda, 2000), em uma cena de quadrinho único, acompanhada da consigna: “Escreva um texto sobre o quadrinho acima”.

O primeiro texto teve como personagem principal o Peixoto, que manifestou o desejo de ser boto, ou seja, um peixe maior, temática recorrente no imaginário infantil, já que as crianças normalmente manifestam o desejo de ser grandes como uma pessoa adulta; a Iara, assim como o boto, personagem de outra lenda possivelmente conhecida das crianças, o que suscita à intertextualidade, ou seja, o diálogo com estes outros textos; os amigos com os quais Peixoto conversou; e Noemia, peixinha que ele encontrou no rio, com quem namorou e se casou, ao final da história, por isso aceitou sua condição e não quis mais ser boto. A história transcorreu no ambiente natural de um rio.

O segundo texto teve como personagem principal o Chico Bento, que conversou com um lenhador, aparentemente surpreso, apontando para uma placa, na qual estava escrito: Proibido caçar, com expressão de indignação. Nesta mesma cena, havia muitas árvores, pequenas e grandes, com características humanas, demonstrando expressão de medo. Assim como Chico Bento, que é um personagem provavelmente conhecido das crianças, a temática sobre a preservação da floresta é também conhecida já que este assunto é recorrente em contexto escolar em outras leituras e atividades. A história transcorreu no ambiente natural de uma floresta.

Ainda que se pretenda analisar as práticas de andaimagem para o trabalho escolar de escrita de texto, é a escrita de texto pela criança o fio condutor da pesquisa e, como ponto de partida e de chegada, é nosso principal objeto de estudo. De partida, porque a partir do olhar para o texto da criança que se delineou os critérios de análise e, de chegada, porque com este estudo pretende-se contribuir com as práticas metodológicas de escrita de texto na alfabetização. Neste estudo, a criança é vista em seu lugar de aprendiz da língua que se escreve, não apenas como reprodutora daquilo que ouve ou lê, mas também como produtora de cultura, capaz de evocar singularidades e gestos autorais em sua escrita na sua condição de sujeito histórico (KRAMER, 1996).

Ao dialogar com o texto da criança, duas questões nortearam a análise. Com a primeira: (1) que elementos há na escrita do aluno que reproduzem a história ouvida ou lida?,

pretendemos evidenciar na análise os elementos do enredo, tais como personagens e acontecimentos, que reproduzem o texto ouvido ou lido, caracterizando uma “atividade reprodutiva” do texto original. Na segunda: (2) que elementos novos os alunos trazem para sua narrativa?, buscaremos, nos procedimentos de análise, o conteúdo da narrativa no que diz respeito a elementos novos, que não estavam presentes no texto original, lido anteriormente, caracterizando uma “atividade criadora” do texto da criança, uma vez que quanto menos elementos reproduzidos e mais elementos novos os alunos trouxeram para seu texto, resultantes de suas memórias discursivas e das multiplicidades de vozes que as constituem (BAKHTIN, 2009), entendemos que mais singular e autoral poderá ser o texto.

Nesse processo, do ponto de vista do pesquisador, analisar os textos de crianças em processo de alfabetização representa uma atitude dialógica, de quem estuda o texto do outro para aprender com ele, e a partir do texto, materializado naquele momento, em um movimento de quem aprende, projetar uma atitude responsiva de coenunciação que representa, na análise, simultaneamente, um momento e um devir que se realiza e se projeta no contexto da pesquisa.

4 A análise como interlocução com o discurso da criança

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: "Onde? Onde?"
O menino também lhe pede:
"Eco, vem passear comigo!"
(Cecília Meireles, Fragmento de O eco, 2002, p.93)

Como o eco do fragmento do poema de Cecília Meireles, o texto que a criança escreve, tomado aqui como uma mensagem que nos envia, por isso suscetível de com ela se estabelecer interlocução, no contexto da pesquisa, traz partes do discurso ouvido pela leitura em voz alta da professora ou do que evocou a cena da tirinha na leitura silenciosa feita pela criança e também outros elementos que caracterizam um processo criativo e autoral. Por isso, não é a mera reprodução do que leu que esperamos da criança como resposta na atividade de escrita de texto.

Apresentaremos a seguir, a transcrição, seguida da análise dos quatro textos selecionados. A transcrição dos textos originais seguiram procedimentos similares aos utilizados por Massini-Cagliari (2001). Para escrever o texto, quanto ao o que escrever a criança apoiou-se na temática tratada na história ouvida ou lida, recorrendo ao que registrou em sua memória, durante a leitura, e quanto ao como escrever recorreu ao conhecimento que

vem construindo acerca da língua escrita, obviamente com incompletudes, tal atividade é complexa, por isso nosso olhar se direcionou para o que a criança já sabe, enfatizando o que nos comunicou.

No que se refere aos aspectos formais, não pretendemos, conforme diz Abaurre (1996, p.121), “ver os primeiros enunciados infantis como manifestações ‘imperfeitas’ de uma gramática ‘adulta’”, porém esses aspectos servem de indícios para se buscar “compreender a relação sujeito/linguagem”. Para fins de apresentação, os textos das crianças foram organizados do maior ao menor, sendo os dois primeiros resultantes da atividade de leitura em voz alta e os dois últimos da atividade de leitura silenciosa tratando, na seguinte ordem, primeiro sobre o título, os personagens e os acontecimentos e depois sobre os elementos decorrentes das atividades “reprodutiva” e “criadora”.

(1) O Peixinho

Um dia um peixinho chamado Peixoto queria
ser Boto, todos os dias ele ficava no rio
olhando os botos pois ele queria ser um deles
ate que esti peixinho encmtrou uma peixinha
chamada neomea namorava muito idepoi
is casou é foram felizes para sepre.

O Texto (1), escrito em terceira pessoa, iniciou com o título “O Peixinho”, que é parte do título original. Em relação aos personagens, no Texto (1), o protagonista – Peixoto – foi citado pelo nome próprio uma vez e como “peixinho” duas vezes; além disso, Peixoto foi mencionado no texto a partir do uso do pronome pessoal “ele” duas vezes, tendo como recurso linguístico a coesão referencial. Os outros personagens presentes no texto foram “os botos” e a peixinha Noemia, ambos foram citados uma vez; já a Iara e os amigos foram omitidos.

Em um texto de seis linhas, com 44 palavras⁴⁰⁹, o enredo iniciou com uma marca temporal “um dia” (1ª. linha), seguida de outra “todos os dias” (2ª. linha), e se estruturou em três partes. Na introdução, foi exposto o desejo do peixinho de ser boto (três primeiras linhas) e o fato dele ficar no rio olhando os botos, acontecimento mencionado no texto lido. O espaço da narrativa “o rio” também foi citado no texto (2ª. linha). No desenvolvimento, foi apresentado o fato do peixinho ter encontrado uma peixinha (3ª. linha), em seguida foi escrito seu nome e outro acontecimento: o namoro (4ª. linha). No desfecho, foi citado o acontecimento final, que foi o casamento (6ª. linha).

⁴⁰⁹As palavras foram contadas, utilizando-se recursos do Word, por isso observou-se a segmentação feita pela criança, que nem sempre segue a segmentação de palavras de um texto escrito convencionalmente.

Tanto os personagens, quanto os acontecimentos do enredo, presentes no Texto (1), constaram na mesma sequência que no texto original, representando uma atividade “reprodutiva”. Os acontecimentos da complicação: foi pedir ajuda da Iara, que o negou, e o fato dos amigos terem dito para ele não ir ao rio devido seus perigos já que era um peixinho de igarapé, foram omitidos. A atividade “criadora” pode ser constatada no início e ao final do texto, quando a criança traz elementos novos para seu texto, que não estavam presentes no texto original, tais como: “Um dia” e “foram felizes para sempre”. Estas expressões, tal qual aparecem em contos infantis, provavelmente, foram resultantes da experiência infantil como leitor de outras histórias.

(2) Peixoto
Era uma vez um peixinho que que
ria ser boto é foi com uma amiga
e disse você consegui me transforma
em boto e foi embora e ele arrumou
uma namorada que se chamava noemia.

O Texto (2), que também foi escrito em terceira pessoa, teve “Peixoto” como título, que é o nome do protagonista e a primeira palavra do título original. Quanto aos personagens, no Texto (2), o personagem principal – Peixoto – foi citado pelo nome apenas no título do texto, portanto somente uma vez, e como “peixinho” também uma vez; além disso, Peixoto foi mencionado no texto como sujeito elíptico três vezes e com o uso do pronome pessoal “ele” uma vez, caracterizando o uso de coesão referencial. Os demais personagens citados no texto foram “uma amiga”, provavelmente a Iara, cujo nome não foi explícito e a namorada Noemia, as duas foram citadas apenas uma vez; e os amigos foram omitidos.

Em um texto de cinco linhas, com 35 palavras, o enredo se estruturou em três partes. Na introdução, foi exposto o desejo do peixinho de ser boto (duas primeiras linhas) e o fato dele ir conversar com uma amiga (2ª. linha), provavelmente a Iara, por ter atribuído a ela características de fada, uma vez que o peixinho pediu à Iara que o transformasse em boto (3ª. e 4ª linhas). Em outras palavras, tal fato foi mencionado no texto original, o que caracteriza uma complicação porque a Iara disse não poder ajudá-lo, por isso ele foi embora (4ª. linha), de modo que nesta parte dá-se início ao desenvolvimento. O acontecimento seguinte: “ele arrumou uma namorada” (4ª e 5ª. linhas) foi o final da história. O espaço da narrativa não foi citado no texto (2).

Os personagens, acontecimentos e complicação apresentados no Texto (2), por constarem no texto lido pela professora que motivou a atividade de escrita, evidenciaram uma

atividade “reprodutiva”. No entanto, houve “atividade criadora”, pelo fato do enredo ter iniciado com a marca temporal “Era uma vez” (1ª. linha), expressão canônica de contos infantis, portanto representa a evocação de memórias discursivas da criança. Isso se constitui como uma inovação porque o texto original iniciava de outra forma: “Peixoto era um desses peixinhos de igarapé, sabe como é”, inclusive com rima.

(3) turma do CHicobento EM Proibido Caçar
eRa uma vez um lenhador que ficava derrubam
arvores perto da casa dele as arvores aquabarão ele
foi lá po sitio quando CHegou ao sitio ele foi
ate a floresta procura arvore o lenhador corto
algumas arvore e no dia seguinte CHibento acordo
quandoCHicobento viu as arvores sumirão
Chico bento foi ve o que a com tesseuacom as arvore
Chicobento botou uma placa que tava escrito
proibido caçar cando o lenhador viu a placa ele
foi encontra outro lugar de pois que o lenhador
foi embora todo mundo ficaram feliz para sempre fim.

O Texto (3), escrito em terceira pessoa, iniciou com o título “Turma do Chico Bento em Proibido caçar”, no qual a criança reproduz o texto da placa da tirinha lida, mas acrescenta no início “Turma do Chico Bento em”, como se tivesse apresentando a história, tal qual ocorre em histórias em quadrinhos. Em relação aos personagens, no Texto (3), o protagonista – Chico Bento – foi citado pelo nome próprio quatro vezes e o lenhador foi citado quatro vezes; além disso, ele também foi mencionado no texto com o uso do pronome pessoal “ele” três vezes, tendo como recurso linguístico a coesão referencial; ao lenhador não foi atribuído nome próprio. Os espaços da narrativa mencionados “perto da casa dele” (2ª. linha), “sítio” (3ª. linha) e “floresta”(4ª. linha), nesta mesma ordem, supõem um deslocamento espacial do lenhador.

Em um texto de onze linhas, com 95 palavras, o enredo iniciou com a expressão “Era uma vez” (1ª. linha), típica de início de histórias infantis, assim como o Texto (2), e se estruturou em três partes. Na introdução, foi exposto um problema: “era uma vez um lenhador que ficava derrubando árvores perto da casa dele as árvores acabaram” (1ª e 2ª. linhas), tal fato é uma criação da criança porque não há na tirinha elementos que fazem referência a este problema, este fato antecede o que mostra a imagem da cena, portanto trata-se de uma “atividade criadora”. No desenvolvimento, foram apresentadas outras ações dos personagens: lenhador foi ao sítio (3ª. linha), foi até a floresta procurar árvores e cortou algumas (4ª. e 5ª. linhas), Chico Bento acordou, viu o sumiço das árvores, foi ver o que aconteceu, colocou uma placa (5ª. a 8ª. linhas). No desfecho, nas três últimas linhas, foram citados os acontecimentos:

o lenhador viu a placa e foi embora, e o texto finalizou com a expressão clássica de histórias infantis “felizes para sempre” (11ª. linha), do mesmo modo que a criança finalizou a narrativa, no Texto (1).

Como se vê, além de reproduzir personagens e cenário (floresta/sítio) do texto original, o enredo envolveu uma sequência de cenas próprias da atividade criadora da criança, porque embora o quadrinho apresentasse uma única cena, o texto da criança apresentou, coerentemente, uma sequência de cenas.

(4) Proibido caçar!
Um dia Chico Bento penso o que feis o papel o amiguinho dele foi lá com o Chico
Chico Por que você ta parado que nem uma estatua Chico respondeu que Nada
Eu tava pensando o que feis om papel ora Chico o papel é feito diarvores, uque?
Amigo, é chico agora preciso ir embora tá Chico chau! Veio o moço ei moço oqui e menino? Aonde você vai, Chico respondeu vou corta árvori
Não vai FiM

O Texto (4), assim como os três anteriores, foi escrito em terceira pessoa e iniciou com um título “Proibido caçar”, que reproduz o texto da placa da tirinha lida. Quanto aos personagens, o protagonista – Chico Bento – foi citado uma vez pelo nome completo e sete vezes simplesmente como Chico, de um modo mais informal, próprio da conversa que travou com um “amiguinho” (1ª. linha). Este personagem não consta na cena da tirinha, trata-se de um produto da “atividade criadora” da criança. O lenhador foi citado duas vezes, como “moço” (4ª. linha).

Em um texto de seis linhas, com 78 palavras, o texto iniciou com a expressão temporal “Um dia” (1ª. linha), como o fez a criança que escreveu o Texto (1), e descreveu duas cenas. Na primeira, Chico Bento conversou com um amiguinho (imaginário) e na segunda com o moço (lenhador), sendo que a primeira cena, que introduz a problemática sobre a origem do papel, que segundo esclareceu o personagem-amigo do Chico é feito de árvores, é imaginária, pois não há na tirinha elementos que remetam a tal fato narrado. O diálogo que estabeleceram, nas quatro primeiras linhas até o amigo ir embora, manifestou uma preocupação ecológica, podemos dizer que esta foi a introdução da narrativa.

Na cena seguinte, chegou o moço, provavelmente referindo-se ao lenhador que está na cena da tirinha, então uma atividade reprodutiva. Nas três linhas finais, Chico perguntou ao moço onde ele vai, ele respondeu que iria cortar árvore e o Chico o proibiu, dizendo: “Não vai!”, assim finalizou a história, inclusive com a palavra fim, como o fez a criança do texto

anterior. O uso desta palavra, em dois textos, remete ao seu aparecimento ao final de histórias em quadrinhos, neste caso, a criança emprestou de um gênero textual o modo de terminar e o utilizou em outro, portanto, este uso resulta de sua atividade de leitura de outros textos em quadrinhos.

Podemos dizer da análise dos quatro textos que de um lado, parte do que as crianças escreveram em seus textos resultou da “atividade reprodutiva”, pois, umas mais outras menos, trazem para seu texto elementos do texto lido. Por outro lado, há indícios de que as crianças trouxeram para seus textos elementos novos concernentes à “atividade criadora”. Portanto, da análise, pode-se verificar que, de modo geral, os textos apresentaram elementos textuais estáveis, caracterizando uma “atividade reprodutiva” e elementos singulares e autorais, de uma “atividade criadora”.

Além disso, conclui-se que tanto a leitura em voz alta pela professora à turma, um processo coletivo, quanto a leitura silenciosa pela criança de uma tirinha, um processo individual, ambas seguidas da escrita da narrativa pela criança, se constituem em práticas de andaimagem necessárias para que as crianças aprendam a se comunicar por escrito na alfabetização, pois seus textos além de reproduzirem elementos estáveis da narrativa ouvida ou lida, também possibilitaram à criança evocar singularidades em um processo autoral.

5 Considerações finais

Quando eu era menina,
a verdade parecia estar nos livros:
ali moravam as respostas
e nasciam os nomes.
(Lya Luft, Fragmento de Sina, 2005, p.123)

Como disse Lyra Luft na epígrafe acima, para uma criança a verdade pode estar nos livros, desse modo, dentre as práticas escolares de andaimagem para se ensinar as crianças a escrever textos no início da alfabetização escolar pode-se destacar a atividade de leitura, tanto a leitura em voz alta pela professora de uma história, para que as crianças depois a escrevam de memória do jeito que sabem escrever, quanto à leitura silenciosa de uma tirinha pela criança, para que a partir do ato de leitura possam escrever um texto próprio, apoiado no que o texto lido proporcionou ao leitor. Baseando-se em Vygotsky (1994), entende-se que no primeiro caso, a andaimagem resulta da interação com o texto lido por um leitor mais experiente, a professora, proporcionando o percurso das zonas de desenvolvimento proximal;

já no segundo caso, a andaimagem advém da mediação com o texto imagético e escrito que a atividade de leitura propicia.

Nesse caso, entendemos a leitura de narrativas, tanto coletiva quanto individual, como um apoio dado ao sujeito para que possa aprender a escrever textos próprios com autonomia. Em contexto escolar, textos “andaimes” podem ser lidos para favorecer a aprendizagem pela criança da linguagem escrita, do vocabulário, da estrutura da narrativa, por exemplo. Depois que as crianças aprenderem como é que se escreve um texto, de modo autônomo, a leitura da história pela professora ou a leitura de um texto pela criança não será mais necessária à escrita de textos narrativos.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria das práticas escolares de ensino e aprendizagem da escrita de textos na alfabetização de crianças e ajudar a responder a questão que a professora nos fez, citada na introdução deste artigo: “como trabalhar com texto se os alunos ainda não estão alfabetizados?”. Ora uma resposta possível seria: trabalhando em sala de aula com “textos andaimes” para que a partir da leitura as crianças possam escrever textos próprios.

Referências

ABAURRE, M. B. M. 1996. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 111-161.

AMARILHA, M. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: L F Editorial, 2013.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 15.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BELINKY, T. Alfabetizar. In: Ministério da Educação. *Coletânea de textos módulo 3*. Programa de Professores Alfabetizadores, 2001.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

LUFT, L. *Para não dizer adeus*. 2. ed. São Paulo: Record, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

ZILBERMAM, R. Leitura e materialidade da história da literatura. In: CHARTIER, R. *A força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argos, 2011. p.141-170.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *A formação social da mente*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GT 15 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

A SURDOCEGUEIRA NOS TRABALHOS DA ANPED E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCAR DE 2000 A 2015

Rafael Costa Martins
rafamartins30@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: No Brasil, o atendimento às pessoas com Surdocegueira existe desde meados do século XX, apesar disso, muitos atendimentos são comprometidos pela falta de comunicação adequada e de literatura especializada da área. Devido a isto, neste artigo realizou-se um mapeamento das produções acadêmicas sobre o tema Surdocegueira, disponíveis nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), Dissertações e Teses, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambos no período de 2000 a 2015. O objetivo é investigar e analisar quais são os temas abordados nessas produções acadêmicas relacionados a Surdocegueira. Apresentando-se ainda o Abordagem Co-Ativo de Van Dijk e suas estratégias didático-metodológicas no trabalho pedagógico do professor e seus alunos surdocegos. A metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico (SEVERINO, 2007) acerca do tema, valendo-se dos seguintes autores: Van Dijk (1968), Maia (2000), Cader-Nascimento (2003;2010). Os resultados indicaram que existem poucas produções sobre o tema pesquisado e que há a necessidade de ampliação e aprofundamento de pesquisas na área da Surdocegueira.

Palavras-Chave: Educação Especial; Abordagem Co-Ativa; Surdocegueira.

Introdução

Entende-se a educação, como um processo de ensino e aprendizagem, através de uma prática social fundamental a existência humana, e permanente ao funcionamento da sociedade, a partir do momento que se organizam formas de transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados, perdurando às futuras gerações.

Buscando afirmar a necessidade de superação de uma pedagogia tradicional, e de transmissão de conhecimentos sistematizados, enraizados como parte integrante do processo educacional, têm-se a escola como uma instituição básica em oportunizar, através de seus professores, o trabalho formativo e de apropriação do conhecimento elaborado, não se tratando de um saber fragmentado, mas sim de um saber universal e democrático.

A tentativa de construção deste trabalho surge a partir de elementos constituintes de uma educação de senso crítico, relacionando a prática pedagógica de professores que realizam seu trabalho pedagógico com pessoas surdocegas, sabido que há poucos registros na área da

Surdocegueira, principalmente se tratando na sistematização de seus procedimentos metodológicos.

Este artigo, desenvolveu-se através de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico (SEVERINO, 2007, p. 122), com o objetivo de investigar e analisar quais são os temas abordados nas produções acadêmicas relacionadas a Surdocegueira, publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e do banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambos relativos ao período de 2000 a 2015. Apresentando-se ainda o Abordagem Co-Ativo de Van Dijk e suas estratégias didático-metodológicas no trabalho pedagógico do professor e seus alunos surdocegos.

Alguns aspectos históricos da Surdocegueira

Historicamente, os estudos e atendimentos sobre Surdocegueira iniciaram no século XVIII, na Europa, especificamente na França, onde uma mulher surdocega, iniciou sua educação formal em Paris; houve presença também na Noruega, Itália e Ucrânia, o qual neste último, já no ano de 1914, outra mulher surdocega doutorou-se em Psicologia e Ciências Pedagógicas (CADER-NASCIMENTO, 2007, *apud* GALVÃO, 2010, p. 20).

No Brasil, o processo de conhecimento desta temática teve início com a visita da surdocega, mundialmente conhecida, Helen Keller, em 1953, a partir deste marco da educação de pessoas surdocegas, fundou-se diversas instituições, como por exemplo, Instituto de Cegos Padre Chico, em 1961, no estado de São Paulo; o Serviço de Atendimento ao Deficiente Audiovisual (SEADAV), em 1963, também em São Paulo, e outras mais, estendendo-se para outros Estados, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rondônia etc (FREDERICO, 2006, p. 25).

Desde então, a terminologia Surdocegueira vem sofrendo diversas alterações desde o século XIX, período histórico no qual surgiu o primeiro atendimento a pessoas com essa deficiência, como por exemplo, Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial, e finalmente Surdocegueira (FREDERICO, 2006, p. 31).

Posteriormente, a crise terminológica surgiu na grafia da palavra Surdocegueira, que inicialmente fora escrita com hífen, “surdo-cegueira”, e consequentemente, a pessoa que adquiria a Surdocegueira era denominado de “surdo-cego”, com hífen.

Como afirma Lagati (1995, *apud* FREDERICO, 2006),

O termo surdocegueira e surdocego, foi proposto em 1991, na Itália, onde começou uma cruzada para conseguir a aceitação da palavra única surdocego, no lugar da palavra hifenizada “surdo-cego”, sua crença era de que a surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades do que aquelas causadas pela cegueira e pela surdez (LAGATI, 1995, *apud*, FREDERICO, 2006 p. 31).

Ainda segundo a autora,

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo (LAGATI, 1995 *apud* FREDERICO, 2006, p. 31).

A Surdocegueira ainda mantém-se como uma deficiência pouco conhecida entre os profissionais da área da educação e da saúde, talvez um pouco mais evidenciada pelos profissionais que atuam com pessoas com deficiência. Além disso, a Surdocegueira, nos estudos atuais, ainda é um tema relativamente novo na literatura especializada (Cader-Nascimento, 2003; Frederico, 2006; Cambruzzi, 2007; Ikonmidis, 2009; Galvão, 2010; Farias, 2015; Almeida, 2015); se comparada a outras deficiências, como Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Visual (DV).

Essa deficiência pode ocorrer de diversas formas, pré-natal (Rubéola, Citomegalovírus, Aids, Herpes, Toxoplasmose), peri-natal (Prematuridade Ototóxica, Falta de Oxigênio, Icterícia) e pós-natal (Meningite, Sarampo, Caxumba, Asfixia, AVC, acidente), em decorrência de doenças infecto contagiosas, que a própria mãe adquire durante a gravidez, ou a pessoa adquire quando é recém nascida, ou quando criança, na adolescência ou na fase adulta, por síndromes genéticas, ou traumas, em qualquer momento da vida (MAIA *et al*, 2005, p. 7).

Algumas síndromes genéticas⁴¹⁰, podem ser associadas à visão e a audição, podendo desencadear, ainda no desenvolvimento embrionário, alterações autossômicas, durante as 12

⁴¹⁰ FREDERICO (2006).

² A perda auditiva na síndrome de Usher se dá devido a uma mutação genética (alteração) que afeta as células nervosas na cóclea, órgão do ouvido interno que também é responsável pelo equilíbrio. O mesmo defeito genético, também, afeta as células fotorreceptoras da retina, levando à perda da visão. A síndrome de Usher pode ser de três tipos: tipo 1 (USH1), geralmente nascem com perda auditiva severa e problemas com o senso de equilíbrio; tipo 2 (USH2), recém-nascidos podem ter deficiência auditiva de moderada à severa e tipo 3 (USH3) nascem normalmente com boa ou apenas comprometimento leve da audição (ALMEIDA, 2015, p. 36).

semanas de gestação, como por exemplo, Síndrome de Cockayne, Síndrome de Flynn-aird, Síndrome de Refsum, Síndrome de Edwards – Trissomia 18, e a Síndrome de Usher⁴¹¹.

Muitos indivíduos surdocegos possuem outras deficiências associadas, sejam elas físicas e intelectuais, e possuem ainda, quatro categorias que podem ser agrupadas em surdocegos adquiridos ou congênitos, que são: indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos; indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos; indivíduos que se tornaram surdocegos e indivíduos que nasceram ou desenvolveram precocemente a Surdocegueira, sendo esta classificada de duas formas, Pré-linguísticos (antes da aquisição da linguagem, seja oral ou gestual) e Pós-linguístico (depois da aquisição da linguagem, seja oral ou gestual). Por esta razão, em decorrência das variações de sua causa, e da maneira como ela pode se manifestar, há também variações em sua conceituação, assim como em sua terminologia.

A conceituação da deficiência Surdocegueira é motivo de muitas inquietações e debates, por isso, há diversos conceitos que são divulgados por especialistas da área da Surdocegueira, que se manifestam alegando que esta deficiência se caracteriza como uma única deficiência, e não sendo classificada como Deficiência Múltipla (DM), inclusive Cader-Nascimento (2010), define que,

A Surdocegueira é um comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores a distância (audição e visão). A combinação desses comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e conseqüentemente, a necessidade de estimulação e atendimentos educacionais específicos (CADER-NASCIMENTO, 2010, p. 18).

Para Maia (2000), a Surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perda de visão e audição, de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância.

Pessoas são surdocegas quando apresentam graves deficiências visuais e auditivas que resultam em problemas de comunicação, informação e mobilidade. O grupo deverá incluir pessoas com dificuldades severas visuais e auditivas de nascença ou adquiridas na tenra infância e as que desenvolveram a deficiência na vida adulta (MAIA, 2000, p. 53).

Percebe-se então, que a Surdocegueira é reconhecida de maneira ímpar, singular, como uma única deficiência, mesmo possuindo características de uma DM, presença de DA e DV. Nesse sentido, o processo de aprendizagem dos indivíduos surdocegos, promovido por

professores, exige um atendimento especializado, com estimulação específica e individualizada, oferecendo condições educacionais de qualidade, valendo-se de metodologias específicas e abordagens metodológicas adequadas às necessidades dos alunos surdocegos.

Van Dijk e a Surdocegueira

Van Dijk (1968) ao longo de seus estudos e experiências, desenvolveu algumas estratégias de ensino através de uma Abordagem Co-Ativa, a qual contribui na interação de crianças surdocegas com seu ambiente. Esta proposta de ensino parte do princípio que as atividades precisam ser realizadas em conjunto, ou seja, professor e aluno, devem realizar os movimentos de maneira simultânea. As atividades devem partir inicialmente do interesse da criança, sendo compartilhado e vivenciado pelo professor (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 43).

Van Dijk (1968) ao conviver com crianças surdocegas, descobre que o desenvolvimento delas parte de uma proposta de manipulação de objetos, familiares ou não, que aos poucos vão adquirindo padrões motores iniciais. Desta forma, a criança percebe que pode realizar e controlar seus próprios movimentos, proporcionando novas descobertas de movimentos.

As fases metodológicas que constituem a Abordagem Co-Ativa, que tratam do trabalho pedagógico dos professores que atuam com alunos surdocegos, são seis: Nutrição, Ressonância, Movimento Co-ativo, Referência Não-Representativa, Imitação e Gesto Natural. O objetivo dessas fases metodológicas, segundo Van Dijk (1968), é proporcionar condições de aprendizagem às pessoas surdocegas, aumentando suas potencialidades de comunicação, e interação com o ambiente, atingindo assim, um maior desenvolvimento do indivíduo com Surdocegueira.

Segundo Cader-Nascimento (2010),

As seis fases constituem-se como um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais. As fases não são excludentes, nem exclusivas, e, às vezes, podem ser sequenciais e cumulativas. Essa flexibilidade permite à criança mover-se por várias fases simultaneamente, sendo uma via para compreender o mundo. Assim, a capacidade de participação da criança, em cada fase, pode aparecer, desaparecer e reaparecer durante todo o trabalho pedagógico realizado. O tipo, o local, as condições de realização das atividades propostas e as necessidades da criança são fatores que determinarão as características de sua participação (CADER-NASCIMENTO, 2010, p. 44).

Portanto, é de suma importância a utilização de uma metodologia adequada, através dessa Abordagem educacional trabalhada na educação e ensinamentos cotidianos de alunos surdocegos, faz-se necessário que os professores que atuam com estes alunos, compreendam e dominem esses procedimentos, sendo essencial para o êxito dos mesmos.

A seguir, apresentaremos cada uma das fases ou momentos pedagógicos da Abordagem Co-Ativa, criada por Van Dijk, suas principais características e possíveis aplicações no trabalho pedagógico de professores.

As Fases ou Momentos Pedagógicos

A Nutrição é a primeira fase da Abordagem Co-Ativa, tem como objetivo fazer com que a criança permita e aceite um mediador, cooperando com as atividades pedagógicas apresentadas por ele. Durante esta fase, o processo de aproximação deve ser priorizado, constituindo a base de sentimentos como, segurança e confiança, que determinarão o sucesso da ação pedagógica, atual e futura (CADER-NASCIMENTO, 2010, p. 44).

A segunda fase desenvolvida por Van Dijk é a Ressonância, seu objetivo é proporcionar a interação do indivíduo com o outro, introduzindo modalidades alternativas de comunicação, fazendo-o perceber a influência e os efeitos de seus movimentos no corpo do outro.

Para Amaral (2002),

No nível da ressonância, o adulto e a criança estão muito próximos, movendo-se juntos em um espaço muito limitado. O adulto imita os movimentos da criança ou então inicia sua própria conta; o adulto começa com a criança um movimento de que esta goste, e cessa o movimento em um momento esperando que a criança dê um sinal para reiniciar (AMARAL, 2002, p. 5).

O Movimento Co-Ativo, ou “Mão sobre Mão”, é a terceira fase, e caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre o mediador e o indivíduo, valendo-se de um espaço mais amplo. O objetivo dessa fase é aumentar a utilização de recursos de comunicação e ampliar a ação motora do indivíduo no ambiente.

Segundo Frederico (2006),

Esta atividade é uma continuidade da ressonância, mas acontece com uma separação física. Os movimentos co-ativos mais funcionais são os que compreendem o uso de objetos em acontecimentos cotidianos como: comer, limpar a mesa, guardar objetos, vestir-se com um apoio de mão sobre mão. Os movimentos co-ativos com o uso de objetos, proporcionam à criança uma maior independência funcional, e elas aprendem que as atividades têm começo e fim. Este é um passo essencial para desenvolver o conceito de tempo (FREDERICO, 2006, p. 44).

A quarta fase é a Referência Não-Representativa, nesta, as atividades com manipulação de objetos começam a fazer sentido para o indivíduo, inicia-se a caracterização das referências realizadas pelo indivíduo no ambiente em que se encontra, e com as pessoas que se relaciona.

Segundo Cader-Nascimento (2010),

(...) objetiva propiciar condições para a criança surdocega compreender alguns símbolos indicativos de atividades, pessoas, situações. Para isso, utiliza-se o objeto de referência, o qual inicialmente não terá significado para a criança; no entanto, precisa ser introduzido antes da realização de qualquer atividade (CADER-NASCIMENTO, 2010, p. 49).

A quinta fase de Van Dijk é a Imitação, seu objetivo é estimular a criança na realização das atividades propostas, com a criação e possibilidades do indivíduo, dos movimentos e ações realizados pelo professor. Nesta fase também, a criança começa a re-criar os elementos simbólicos assimilados, para realizar suas necessidades. Difere-se do movimento Co-Ativo, pois na Imitação o indivíduo reelabora de forma criativa a ação após demonstração do professor, acrescentando ou omitindo elementos, enquanto no movimento Co-Ativo a ação é simultânea, e não há evocação de situações já vivenciadas (CADER-NASCIMENTO, 2003, p. 47).

O por último, a sexta fase de Van Dijk, é o Gesto Natural, a qual representa uma manifestação da expressão corporal na identificação do objeto, pessoa ou situação. Os Gestos Naturais podem ser uma forma alternativa de comunicação pré-linguística, e que para desenvolvê-los, a melhor forma é a integração dos movimentos Co-Ativos e Imitação durante o processo, nesta fase que o indivíduo começa a criar seus próprios gestos, conquistando e realizando suas necessidades e desejos (FREDERICO, 2006, p. 46).

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Neste trabalho, procurou-se mapear como o tema Surdocegueira aparece nos trabalhos acadêmicos, os quais buscou-se por palavras-chave, como, Educação, Educação Especial e Surdocegueira. A busca dos trabalhos foi realizada nos bancos de dados de relevância nacional na área da pesquisa em Educação e Educação Especial, como por exemplo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), devido esta Associação possuir grande dimensão de pesquisa na área da educação, mantendo vínculo com dois campos de interesse relacionados entre si, que é a Pós-Graduação em Educação e a produção e disseminação do conhecimento nesta mesma área; e no Banco de

Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o qual surgiu a partir de uma curso de Especialização em 1977, para atender professores de rede municipal de ensino que atuavam com alunos com deficiência, passando por mudanças nos anos de 1986, 1990 e 1997, chegando então a se chamar de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES).

Os Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

Buscou-se uma revisão bibliográfica no acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Especial – GT 15, o qual revisou-se desde a 23ª edição, ocorrida no ano de 2000, até a edição de número 37º, realizada no ano de 2015. Verificou-se neste GT 15, que o tema Surdocegueira relaciona-se apenas com trabalhos das edições: 28º e 34º, que correspondem aos anos de, 2005 e 2011, respectivamente. A tabela a seguir, nos mostra as reuniões, seus respectivos anos, o número de trabalhos publicados no GT 15, e a quantidade de trabalhos selecionados para análise.

GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

REUNIÃO/ANO	GT 15	SELECIONADOS
23º/2000	16	-
24º/2001	19	-
25º/2002	08	-
26º/2003	19	-
27º/2004	13	-
28º/2005	23	01
29º/2006	11	-
30º/2007	15	-
31º/2008	15	-
32º/2009	15	-
33º/2010	18	-
34º/2011	24	02
35º/2012	19	-
36º/2013	20	-
37º/2015	29	-

TOTAL	264	03

A seleção dos textos pesquisados, apresentados na tabela acima e que serviram de base para coleta de dados, foi feita da seguinte maneira: primeiro, fez-se uma leitura preliminar dos títulos dos artigos deste GT 15; em seguida, leu-se os resumos (quando disponíveis), e levou-se em consideração as palavras-chave: Educação Especial, Surdocegueira e Comunicação. Com base nos trabalhos coletados, no período de 2000 a 2015, o qual somou-se 264 (duzentos e sessenta e quatro) trabalhos, selecionou-se para análise apenas 03 (três), 01 (um) na 28ª edição do evento, no ano de 2005, e 02 (dois) na 34ª edição, ano de 2011, evidenciando a escassez deste tema nas produções pesquisadas. E, algo que chama a atenção é o número de produções no ano de 2015, na 37ª edição do evento, contabilizando 29 (vinte e nove) trabalhos, porém, nenhum apresentando a temática da Surdocegueira. A tabela a seguir, nos mostra em detalhes as principais informações sobre os trabalhos analisados.

REUNIÃO/ ANO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO DO TRABALHO	AUTOR/UNIVERSIDADE
28º/2005	O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas.	Constituiu em criar novas competências e repertórios de comportamento de leitura e escrita em duas crianças surdocegas pré-linguísticas.	Maria da Piedade Resende da Costa - UFSCar Fátima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – AEUDF.
34º/2008	A comunicação da pessoa com Surdocegueira na escola: desafios e possibilidades.	Estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-as com seu processo de inclusão em escolas regulares de educação básica, da cidade estudada.	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão – UFBA.
	Perfil e percepção do Guia-Intérprete educacional no âmbito da Surdocegueira.	Descrição do perfil e a percepção do guia-intérprete educacional em relação à inclusão dos surdocegos.	Fátima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – AEUDF.

O trabalho intitulado “O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas”, que tem como objetivo “Criar novas competências e repertórios de comportamento de leitura e escrita em duas crianças surdocegas pré-linguísticas”, teve seu estudo desenvolvido em uma

escola especial pública de Brasília, com duas pessoas surdocegas, utilizou-se diversos espaços para desenvolver e aprimorar suas habilidades de orientação e mobilidade, suas próprias residências e em parques, “shopping”, “fast food”, tentando variar o máximo possível de informações, além disso, valeu-se de vários recursos didáticos pedagógicos para se desenvolver e efetivar a comunicação, como: LIBRAS tátil, Braille, Sorobã, Tadoma, além de técnicas de adaptação e ampliação do material, utilizando-se a Abordagem Co-Ativo de Van Dijk e seus momentos pedagógicos (Nutrição, Ressonância, Movimento Co-ativo, Referência Não-Representativa, Imitação e Gesto Natural).

O segundo trabalho, intitulado “A comunicação da pessoa com Surdocegueira na escola: desafios e possibilidades”, com objetivo de “Estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-as com seu processo de inclusão em escolas regulares de educação básica, da cidade estudada”, o trabalho é resultado de uma pesquisa de Doutorado, sendo um dos primeiros estudos realizados com pessoas surdocegas em um dos estados da região nordeste. A autora faz alguns questionamentos: a comunicação do aluno surdocegos acontece de forma favorável na escola? Que implicações estas vivências comunicativas entre a comunidade escolar e os alunos surdocegos tem para o seu processo de inclusão escolar? Essas indagações são respondidas ao longo do trabalho, verificando que a comunicação dos alunos surdocegos é feita através de recursos como a LIBRAS, a LIBRAS escrita na mão, língua portuguesa ampliada na modalidade escrita, Tadoma, aproveitando sempre os resíduos sensoriais dos alunos; constatou-se que a comunidade escolar leva um tempo para se adaptar às necessidades específicas dos alunos, devido não saber como agir. Os sujeitos pesquisados foram quatro alunos surdocegos pós-linguísticos, que estudavam no ensino regular, em uma capital da região nordeste. A pesquisa verificou que houve dificuldades na forma de comunicação entre professores e os alunos surdocegos, que muitas vezes os alunos eram considerados “preguiçosos”, e se isolavam.

O Terceiro trabalho, de título “Perfil e percepção do Guia-Intérprete educacional no âmbito da Surdocegueira”, que tem como objetivo “Descrição do perfil e a percepção do guia-intérprete educacional em relação à inclusão dos surdocegos”, buscou verificar como se dá a atuação de cinco professores que exercem a função de guia-intérprete educacional, de quatro alunos surdocegos. Sobre o perfil, o estudo apresentou que todos os professores pesquisados possuem formação na área da educação, com especializações e cursos de extensão. Demonstrou também que mesmo que esses alunos estudem no ensino regular, há a necessidade de um atendimento individualizado, pois estes alunos possuem um tempo de

resposta diferente dos demais, os professores enfatizaram o uso da comunicação total, valendo dos resíduos visuais, auditivos e o uso tátil, através de aparelho de ampliação sonoro, Tadoma, Sorobã, escrita na palma da mão, além dos conhecimentos dos momentos pedagógicos da Abordagem Co-Ativo de Van Dijk, reforçando o vínculo entre os parceiros a partir da própria comunicação entre professor e alunos.

Todo os trabalhos analisados, apresentam formas diversificadas de comunicação com pessoas surdocegas, seja pela LIBRAS tátil, Tadoma, Sorobã, escrita na palma da mão, Braille, escrita da língua portuguesa ampliada etc, valendo-se da comunicação total, aproveitando os resíduos sensoriais dos alunos, ratificando a importância da qualificação específica de professores na área da Educação Especial para atuar com alunos com Surdocegueira, além da melhora do desempenho dos alunos quando se mantém uma satisfatória comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante que deve ser ressaltado, é a escassez de trabalhos publicados sobre o tema Surdocegueira, na ANPED, no GT 15 – Educação Especial, considerando os encontros do ano de 2000 a 2015, ou seja, 15 anos de publicações e apenas 03 (três) trabalhos relacionados ao tema.

Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar

Realizou-se também, uma revisão de literatura no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no período de 2000 a 2015. Verificou-se um total de 361 (trezentos e sessenta e um) Dissertações, e 146 (cento e quarenta e seis) Teses, dos quais apenas 04 (quatro) trabalhos apresentaram relação direta com o tema pesquisado, dentre estes, 02 (dois) eram Dissertações e 02 (dois) Teses. A tabela a seguir, nos mostra o ano de defesa dos trabalhos, suas respectivas quantidades de publicações, e a quantidade de trabalhos selecionados para análise.

DISSERTAÇÕES

ANO	TRABALHOS	SELECIONADOS
2000	20	-
2001	14	-
2002	25	-
2003	27	-
2004	20	-
2005	17	-
2006	24	-
2007	18	01
2008	22	-
2009	37	01
2010	21	-
2011	19	-
2012	22	-
2013	33	-
2014	19	-
2015	23	-
TOTAL	361	02

TESES

ANO	TRABALHOS	SELECIONADOS
2000	01	-
2001	02	-
2002	02	-
2003	02	01
2004	09	-
2005	06	-
2006	10	-
2007	14	-
2008	09	-
2009	08	-
2010	14	-
2011	17	-
2012	10	-
2013	18	01
2014	10	-
2015	14	-
TOTAL	146	02

A seleção de Dissertações e Teses apresentadas nas tabelas acima, no período de 2000 a 2015, foi realizada da seguinte maneira: fez-se inicialmente a leitura dos títulos, e em seguida dos resumos de cada trabalho, bem como de suas palavras-chave.

Desta forma, constatou-se que das Dissertações, no ano de 2007, do total de 18 (dezoito) trabalhos, apenas 01 (um) apresentou relação direta com o tema Surdocegueira, e no ano de 2009, dos 37 (trinta e sete) trabalhos concluídos, apenas 01 (um) referia-se a temática pesquisada. No que diz respeito às Teses, percebemos que não há diferença no total

de trabalhos que se relacionam com o tema, pois no ano de 2003, de 02 (dois) trabalhos defendidos, 01 (um) teve relação direta com o tema, e no ano de 2013, dos 18 (dezoito) trabalhos concluídos, apenas 01 (um) relacionou-se com a temática Surdocegueira. Demonstrando mais uma vez, de maneira enfática, a escassez de produções acadêmicas sobre Surdocegueira. A tabela a seguir, nos mostra em detalhes as principais informações sobre os trabalhos analisados.

DISSERTAÇÃO/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	DO	OBJETIVO DO TRABALHO	AUTOR/UNIVERSIDADE
2007	Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados.		Instrumentalizar a mãe para promover o desenvolvimento da comunicação significativa entre elas e, identificar e analisar atitudes comunicativas entre a mãe e uma adolescente surdocega.	Rita de Cássia Silveira Cambruzzi – UFSCar.
2009	Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com Surdocegueira pré-linguística.		Analisar as formas de comunicação entre familiares e seus filhos surdocegos e comparar, entre dois grupos, a participação dessas crianças com Surdocegueira na família.	Vula Maria Ikonomidis – UFSCar.
TESE/ANO	TÍTULO DO TRABALHO	DO	OBJETIVO DO TRABALHO	AUTOR/UNIVERSIDADE
2003	Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora.		Implementar e avaliar programas de intervenção com crianças surdocegas, suas famílias e professora, tendo por base técnica a abordagem Co-ativa de Van Dijk e na perspectiva sócio histórica.	Fátima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – UFSCar.
2013	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com Surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso.		Analisar a eficiência das adaptações visuais nas atividades apresentadas para o aluno com Surdocegueira por síndrome de Usher e seu impacto na escolarização.	Rita de Cássia Silveira Cambruzzi – UFSCar.

As Dissertações coletadas, apresentam como base as formas de comunicação das famílias com seus filhos surdocegos. O primeiro trabalho, de título “Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados”, e com objetivo “Instrumentalizar a mãe para promover o desenvolvimento da comunicação significativa entre elas e, identificar e analisar atitudes comunicativas entre a mãe e uma adolescente surdocegas”. A pesquisa foi realizada no estado de Santa Catarina, município de Palhoça, em zona rural, tendo a coleta de dados realizada na residência de uma adolescente surdocega, de 15 anos de idade, no período de agosto de 2005 a maio de 2006. Durante a pesquisa, utilizou-se alguns materiais de apoio como: cartelas com objetos de referência e cadernos de apoio para a refeição, todos foram confeccionados e organizados de acordo com a necessidade da adolescente. Realizou-se uma entrevista semi-estruturada, com questões abertas e fechadas, colhendo informações sobre a adolescente e sua mãe, além de filmagens, para saber o cotidiano da adolescente com a mãe da adolescente surdocegas, chegando as seguintes considerações, de que a adolescente se comunica com sua mãe de maneira satisfatória, através de alguns sinais da LIBRAS, e alguns sinais caseiros, e demais ações em seu ambiente natural.

O segundo com o título “Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com Surdocegueira Pré-linguística”, com o objetivo de “Analisar as formas de comunicação entre familiares e seus filhos surdocegos e comparar, entre dois grupos, a participação dessas crianças com Surdocegueira na família”, apresentou uma pesquisa com duas famílias de pessoas com Surdocegueira. A primeira família composta de casos de crianças que ainda não faziam atendimento especializado, a segunda família, com casos de crianças que já eram atendidas em locais de atendimento especializado em Surdocegueira. Utilizou-se uma entrevista, que fora gravada e/ou filmada, e a análise dos dados coletados a partir de um Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Os resultados apontaram que as crianças que eram atendidas em locais especializados em Surdocegueira, possuíam habilidades comunicativas mais concretas e simbólicas, diferente das outras crianças não atendidas em espaços especializados, as quais utilizavam uma comunicação basicamente corporal, com uma limitada forma de comunicação, mesmo assim, ambas as famílias tentavam realizar a inclusão dessas crianças em todos os seus eventos e encontros familiares.

As Teses selecionadas, realizaram suas pesquisas com indivíduos surdocegos. A primeira Tese. Com o título “Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora”, e objetivo “Implementar e avaliar

programas de intervenção com crianças surdocegas, suas famílias e professora, tendo por base técnica a abordagem Co-ativa de Van Dijk e na perspectiva sócio histórica”. Essa pesquisa ocorreu no Distrito Federal, de uma escola pública de ensino especial e nas próprias residências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, durante um período de nove meses, os sujeitos foram: duas alunas da rede pública especial de ensino, uma de 07 e outra de 09 anos de idade, suas famílias e suas professoras regentes. A pesquisa dividiu-se em três partes, com a professora, com a família e com as duas alunas, através deste procedimento, obteve-se os dados, os quais foram analisados e comparados entre si (professoras, famílias e alunas), indicando avanços relevantes para todos os participantes, havendo um desenvolvimento das duas alunas, no que tange a modalidade gestual de comunicação receptiva e expressiva, através dos recursos alternativos de comunicação utilizados durante a pesquisa, e os resultados confirmaram a eficácia da utilização da Abordagem Co-Ativa de Van Dijk durante as aulas, privilegiando o uso de vários recursos de comunicação, como por exemplo, LIBRAS, movimentos corporais coordenados, gestos, fala, Tadoma, escrita etc.

A segunda Tese com o título “Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com Surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso”, e objetivo “Analisar a eficiência das adaptações visuais nas atividades apresentadas para o aluno com Surdocegueira por síndrome de Usher e seu impacto na escolarização”. A pesquisa foi desenvolvida em Santa Catarina, em uma Escola Básica Inclusiva onde a Política de Educação de Surdos ocorre no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tratando de um estudo de caso com um sujeito de 12 anos de idade, com Surdocegueira por Síndrome de Usher. Realizou-se a coleta dos dados com a família, o aluno e sua professora regente, auxiliado por um instrumento de Avaliação Funcional da Visão (AFV), com observações em diversas situações e ambientes, sendo os dados analisados qualitativamente, tendo como base o próprio desempenho do aluno, o qual faz uso da LIBRAS com desenvoltura, tendo como resultados indícios de diminuição na visão periférica na locomoção e na LIBRAS quando utilizada por outra pessoa ao seu lado, porém, verificou-se que os recursos visuais foram utilizados adequadamente.

Os trabalhos analisados, Dissertações e Teses, demonstraram a importância da comunicação, de se saber comunicar com um sujeito com Surdocegueira, de se entender os procedimentos de comunicação para atender as necessidades específicas da pessoa surdocega, pois é de suma importância a comunicação para essas pessoas, que muitas vezes não sabem se expressar, utilizam códigos caseiros e sinais criados no cotidiano, possuindo uma restrição em sua forma de comunicação. Através destes trabalhos, podemos perceber a relevância de uma

formação qualificada, seja profissional (professor) ou familiar (pais, irmãos, primos etc) para atender as solicitações e direitos das pessoas surdocegas, que tem plenos direitos de acessar aos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Apesar da qualidade dos trabalhos analisados, e empenho de seus respectivos autores, percebemos que em 15 anos de produções, entre Dissertações e Teses, apenas 04 (quatro) trabalhos trataram sobre Surdocegueira, evidenciando a necessidade de aumento do número de produções sobre o tema pesquisado.

Considerações finais

Os trabalhos mapeados e analisados nesta pesquisa, ressaltaram as variadas formas de comunicação com a pessoa surdocega, Tadoma, LIBRAS Tátil, escrita na palma da mão, Braille, etc. e suas estratégias metodológicas e técnicas que devem ser utilizadas por professores e familiares (pais, irmão, primos etc), para que haja de maneira efetiva a comunicação das pessoas com Surdocegueira com o mundo a sua volta e com as pessoas que fazem parte de seu ciclo de convivência.

Ratificou-se ainda a importância da metodologia criada por Van Dijk, a qual sua Abordagem Co-Ativa favorece e auxilia no desempenho comunicacional, escolar e profissional de diversas pessoas surdocegas, além de orientar professores e pais nos primeiros contatos com seus alunos e filhos surdocegos, através de seus seis momentos pedagógicos, Nutrição, Ressonância, Movimento Co-ativo, Referência Não-Representativa, Imitação e Gesto Natural, os quais, através de sua sequência didática, proporciona uma melhora qualitativa nas atividades escolares e cotidianas de pessoas com Surdocegueira.

O balanço da produção escrita, revelou uma escassez na produção em relação ao tema pesquisado. Verificou-se na ANPED, no GT 15 – Educação Especial, de 264 (duzentos e sessenta e quatro) trabalhos publicados no referido período de 2000 a 2015, apenas 03 (três) foram analisados. No ano de 2008, de um total de 23 (vinte e três) trabalhos, apenas 01 (um) foi analisado, e no ano de 2011, de um total de 24 (vinte e quatro) apenas 02 (dois) trabalhos foram analisados. Nas produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no mesmo período de 2000 a 2015, verificou-se um total de 361 (trezentos e sessenta e um) Dissertações, e 146 (cento e quarenta e seis) Teses, dos quais apenas 04 (quatro) trabalhos apresentaram temas relacionados a Surdocegueira, dentre estes, 02 (dois) eram Dissertações e 02 (dois) Teses, demonstrando mais uma vez a escassez de produções acadêmicas sobre a temática Surdocegueira,

evidenciando a necessidade de aumento nas produções e de aprofundamento científico nesta temática.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com Surdocegueira**. 2015 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

AMARAL, I. E educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MANSINI, E.F.S. (Org.). **Do sentido...pelos sentidos...para o sentido**. São Paulo: Vetor editora, 2002.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. **A. Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e com a professora**. 2003 250 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

_____; COSTA, M. P. R. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação**. 2º ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREDERICO, Carlos Eduardo. **O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissuras lábio palatal**. 2006 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

MAIA, Shirley Rodrigues. A Educação do surdocego. In: **Seminário Surdez: Desafios para o próximo Milênio** – INES, Rio de Janeiro, 2000.

MAIA, Shirley Rodrigues *et al.* **Surdocego Pré-Linguístico**. Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. São Paulo, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VAN DIJK, J. Movement and communication with rubella children. Tradução de Dalva Rosa. Madrid: Once. In: **Conferência na reunião geral anual da organização nacional de cegos da Espanha**. São Paulo, 1968.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DA “COLÔNIA DO FIDÉLIS” NA ILHA DE CARATATEUA/PA

Josivan João Monteiro Raiol⁴¹²
josivan.raiol@gmail.com
UEPA

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de letramento de Anderson⁴¹³ uma pessoa com deficiência do bairro “Colônia do Fidélis”, na Ilha de Caratateua, município de Belém (PA). A pesquisa parte das seguintes questões: Quais as práticas de letramento de Anderson? Quais as práticas sociais que Anderson participa? Como estratégia metodológica foi utilizada a entrevista narrativa com Anderson e seus familiares, observação em *lócus*, levantamento bibliográfico. Por meio da análise das entrevistas constatou-se concepções excludentes acerca do sujeito com deficiência. Dentre as práticas sociais houve a predominância do envolvimento do sujeito em ações envolvendo o ambiente escolar e na igreja. As práticas de letramentos foram classificadas em Autônomo e Ideológico, a partir dos pressupostos teóricos de Brian Street, com a predominância de práticas de letramento autônomo.

Palavras-chave: Práticas de Letramento – Pessoa com Deficiência – Colônia do Fidélis.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz análises sobre as práticas de letramento de uma pessoa com deficiência do bairro “Colônia do Fidélis” na Ilha de Caratateua

O interesse pela temática parte das experiências profissionais como docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e posteriormente como professor da Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

A experiência como docente já delimitava os questionamentos que surgiriam futuramente quanto aos letramentos que são considerados na escolarização, pois a realidade vivenciada me auxiliou na problematização do processo de invisibilização desses sujeitos no que tange as formas de aprendizagem, acesso ao currículo, a língua e tantas outras singularidades que são deixadas de lado em função de critérios homogeneizadores.

Diante deste processo homogeneizador alguns questionamentos surgiram: como são elaborados os letramentos? Quais as práticas sociais das pessoas com deficiência? Quais as concepções sobre pessoa com deficiência emergem na sociedade?

Em meio a tantos questionamentos, iremos nesta pesquisa nos deter nas questões referentes às práticas e eventos de letramentos do sujeito Anderson, para tanto utilizamos dados da pesquisa realizada no bairro “Colônia do Fidélis”. Como estratégias metodológicas

⁴¹² Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado da Universidade do Estado do Pará.

⁴¹³ Nome fictício dado ao indivíduo pesquisado.

couberam realizar entrevistas com uma pessoa com deficiência e seus responsáveis (pai e mãe) e observação no *lôcus* da pesquisa.

Então considerando estes aportes e por meio das estratégias metodológicas esta pesquisa se propõe a analisar as práticas de letramento de uma pessoa com deficiência, as concepções das práticas de letramentos e a maneira como se constituem. Para tanto, iremos nos pautar nos aportes teóricos de Brian Street.

2. NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

A fim de compreender os novos estudos sobre o letramento por meio de uma perspectiva social, pautaremos esta investigação nos pressupostos teóricos de Street (1984, 2003, 2014), Kleiman (1995), Soares (2003, 2010).

Tendo como objeto de pesquisa as Práticas de Letramento e como sujeito pesquisado uma pessoa com deficiência da Colônia do Fidélis na Ilha de Caratateua/Pa, os conceitos que nortearam essa investigação partem inicialmente dos pressupostos da *New Literacy Studies* (NLS). Esses estudos compreendem um conjunto de conceitos teóricos sobre o letramento e têm fundamentos políticos, sociais e antropológicos que consideram a pluralidade na concepção desse conceito e realizam uma interface entre Linguagem, Antropologia e Educação. Acerca do termo *New Literacy Studies* eles

Representam uma nova tradição em consideração à natureza do letramento, contemplando não apenas a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas antes no que significa pensar sobre o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com tempo e o espaço, mas também impugnados por relações de poder. (STREET, 2003, p 77)

Analisar a concepção de letramento por meio das práticas sociais é questionar as abordagens dominantes. Tal questionamento implica no reconhecimento de práticas letradas que variam de acordo com o tempo e espaço, bem como as relações sociais existentes.

Acerca dos Novos Estudos sobre Letramento Street (2014) aponta que a tendência tem sido em considerar o letramento de maneira mais ampla, como uma prática social, por meio de uma perspectiva transcultural. Street (2014), conclui sobre os novos estudos de letramento que

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (se não impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. (STREET, 2014, p 17)

Dessa maneira compreendemos que esta pesquisa compartilha dos pressupostos dessas novas abordagens, primeiro na natureza social do letramento e por conseguinte, no caráter múltiplo das práticas letradas.

Segundo Soares (2010), os Novos Estudos sobre Letramento, realizados sob uma perspectiva social e etnográfica, emergiram nos anos de 1990, trazendo “além de novos princípios e pressupostos teóricos, alguns instrumentais para a análise do fenômeno do letramento” (SOARES, 2010, p.104). Esses novos conceitos analisam as práticas letradas do ponto de vista social, a fim de identificar o letramento enquanto fenômeno que passa a fazer parte da vida de indivíduos em seus contextos locais.

Dessa forma o conceito de letramento se amplia e se diferencia de outro fenômeno chamado alfabetização. Tal conceito analisa o fenômeno sob o contexto social, favorecendo outros grupos sociais (SOARES, 2003, p. 24)

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Essa perspectiva possibilita diferentes análises e considera a existência de outros tipos de letramentos que se constituem em diferentes espaços. Porém, historicamente o termo “letramento” esteve associado à ideia de alfabetização, logo aquele que não era letrado, era considerado analfabeto, pensava-se outrora.

O conceito de alfabetização se apresenta em outra perspectiva “Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada; sabe ler e escrever, mas não cultiva e nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas [...]” (SOARES, 2003, p. 47). Ser “letrado” aqui significa participar de práticas que envolvem o uso da leitura e escrita de texto. Como achamos que parece impossível não se envolver em práticas de leitura e escrita em que vivemos a situação de “pessoa completamente sem letramento” parece ser impossível de ocorrer.

As novas conceitualizações surgem a partir das necessidades sociais, a palavra letramento tinha esta conotação em virtude do não reconhecimento deste enquanto fenômeno.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, um novo fenômeno emerge e necessita ser nomeado.

Para Soares (2003) o novo fenômeno só ganha visibilidade à medida que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas e variadas práticas de leitura e escrita. Assim compreendemos que os dois fenômenos são distintos, mas que se correlacionam e interagem por meio dos contextos sociais.

De acordo com Kleiman (1995), “o letramento é considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p.11). Ao compartilharmos destas concepções, a análise passa a ser do letramento enquanto fenômeno presente no cotidiano de pessoas que se envolvem em diversas práticas, pois compartilhar de informações em jornais, tecnologias, músicas, artes, de certo modo é apresentar certo “grau” de letramento, haja vista que os sujeitos estão imersos em um mundo letrado. Se bem que agrupar pessoas em grau é de um determinado tipo de perspectiva que desvaloriza os eventos e práticas que ocorrem nas diversas práticas sociais.

Dessa forma, na compreensão do letramento como um fenômeno cultural, somos incitados ainda a olhar tal fenômeno compreendido em práticas sociais mais amplas, estando desse modo relacionado aos “valores socioculturais que permeiam essas práticas” (MENDES, 2001, p. 06).

O MODELO IDEOLÓGICO E AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

A compreensão do letramento como prática social possibilita profunda discussão das diversas concepções e modelos interpretativos do letramento que são utilizados por cientistas, instituições, políticas públicas, profissionais da educação, grupos sociais, mídia. Dessa maneira para Street (1984) os estudos que abordam a dimensão individual de letramento podem ser denominados de autônomo, geralmente fazem relação com a escrita alfabética supondo um maior desenvolvimento cognitivo e a dissociação das funções interpessoais, a fim de criar um uso mais objetivo e científico da linguagem.

As concepções de modelo autônomo aparecem ligadas aos ideais de letramento como progresso econômico, mobilidade social e objetiva construir um modelo de sociedade, onde haja homogeneização do letramento.

Desse ponto de vista, a aquisição da escrita é colocada como fundamental para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e abstração. O letramento é, então, tomado

como base para estabelecer a distinção entre culturas orais e culturas letradas, entre o “não moderno” e o “moderno”, entre as sociedades primitivas e as avançadas, o que, segundo Street (1984) incorpora uma visão etnocêntrica ocidental letrada.

Street (2014) critica a concepção do letramento como meio de desenvolver as capacidades cognitivas “visão dicotômica entre fala e escrita, a concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medidas nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9).

Dessa forma, já que o letramento “é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (SOARES, 1998, p.71). Igualmente, são de natureza heterogênea os diversos fatores contextuais, sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos, etc., que concorrem para determinar seus múltiplos significados. Como afirma Soares (2003):

[...] letramento é também um contínuo, mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (SOARES, 2003, p. 95.).

Segundo Street (2014, p. 37) “os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de apreender os novos letramentos fornecidos [...]” concepções que criticam a homogeneização do letramento, a invisibilização das diversas práticas sociais, a marginalização dos saberes locais. Em contrapartida a este modelo autônomo de letramento, Street (2014) sugere que as habilidades podem ser consideradas a partir do conceito de letramento ideológico.

Partindo desses pressupostos, Street (1984) defende a ideia da dimensão social do letramento. De acordo com o autor o letramento ideológico pontua o conceito que práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Segundo esse modelo, o letramento é entendido em termos de práticas sociais e ideologias, baseando-se na compreensão de que a escrita não é neutra; pelo contrário, é envolvida por diferentes significados sociais.

Por esse motivo Street (2014) defende que as consequências do letramento estão intimamente ligadas com os processos sociais mais amplos. As determinações de letramento resultam de uma força particular de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e a manutenção e distribuição de poder.

Outras representações sobre esta interpretação alternativa de dimensão social do letramento pode ser analisada conforme Soares (2003) afirma que os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se em duas vertentes conflitantes a respeito das relações entre letramento, sociedade e cultura: a primeira, denominada pela autora como interpretação progressista ou “liberal”, baseia-se no valor pragmático do letramento; a segunda, denominada interpretação radical ou “revolucionária”, baseia-se em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. Acerca da segunda vertente

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2003, p. 74-75, grifos da autora).

Dessa maneira, consideramos compreender o letramento enquanto fenômeno a partir da natureza, da estrutura e do contexto social específico no qual ele ocorre, a fim de considerar a historicidade e a cultura local como pertencente do processo de construção dos letramentos.

Pode-se afirmar que as ações de letramento são social e culturalmente determinadas, assim, os significados que as práticas de letramento assumem para um grupo social depende do contexto e das instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Conforme ressalta Galvão (2004): “ao lado da escola, diversas outras instâncias também contribuem para que pessoas utilizem com maior frequência e propriedade a leitura e a escrita: o trabalho, o sindicato, o partido, a igreja, a biblioteca do bairro, a associação, o clube [...]” (GALVÃO, 2004, p.150). Logo, as práticas de letramento são diferentes experiências vivenciadas em processos formais ou não formais de aprendizagem

Não estamos com isso desconsiderando o lugar social ocupado pela escola como a instituição em que, por excelência, ocorre o aprendizado da leitura e da escrita (Soares, 2004), acreditamos que o acesso ao mundo letrado também pode ocorrer em outras instâncias não formais. Além disso, consideramos as particularidades que envolvem os sujeitos da pesquisa. As pessoas com deficiência nos últimos anos começaram a se fazer presente em todos os setores sociais, em decorrência das políticas sociais de inclusão, mas é necessário levar em conta as experiências sociais marcadas pela exclusão.

3. PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Com o objetivo de analisar as práticas de letramento de pessoas com deficiência, esta pesquisa se detém a observar os sujeitos, suas práticas cotidianas e ouvir seus relatos de experiências acerca dos possíveis letramentos.

Contudo, as práticas de letramento, não são “unidades comportamentais diretamente observáveis” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 06). Nos termos de Street (2014), as práticas envolvem comportamentos, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Unem-se, a esses aspectos, a consciência das pessoas acerca do letramento, as construções e discursos, bem como o modo como dizemos e dotamos de sentido.

No que se refere à conceitualização de eventos de letramento Heath (1982) o define como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p 93). Street (2012) define como um evento particular em que os mesmos estão acontecendo e se tem a possibilidade de vê-los. Street (2014) exemplifica os eventos de letramento

“Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projeto de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante, algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata do lixo.” (STREET, 2014, p. 146).

Compreendemos que os eventos de letramento podem ser percebidos por observação direta nas interações em que ocorre o uso da linguagem escrita, tal como aponta Health (1983). Nos eventos, os textos escritos se constituem no principal foco da interação, mesmo que as relações estabelecidas sejam marcadas pela linguagem verbal. Ainda segundo a autora, os eventos podem ser identificados juntamente com os textos da vida cotidiana, nas relações estabelecidas entre os indivíduos.

Soares (2003) ressalta que a distinção que se estabelece entre eventos e práticas de letramento tem um caráter exclusivamente metodológico, uma vez que tais conceitos se configuram como duas faces de uma mesma realidade:

O conceito de *eventos* de letramento, dissociado do conceito de *práticas de letramento*, não ultrapassa, segundo Street (2001), o nível da descrição, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações; não revela, porém, como são construídos, em determinado *evento*, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que as ultrapassam, de natureza cultural e social. É o uso do conceito de “*práticas de letramento*” como instrumento de análise

que permite a interpretação do evento para além de sua descrição” (SOARES, 2003, p. 105, grifos da autora).

Em função desta interpretação que a pesquisa se propõe é que partiremos do pressuposto da análise das práticas de letramento, por compartilharmos de seu caráter mais abrangente. Para Street (2014) o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais elevado de abstração, pois se refere igualmente ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que incorporam o sentido da leitura e escrita.

Sendo as práticas e os eventos construídos culturalmente, devemos entender o letramento para além das ações individuais, deslocando-o para o âmbito das relações sociais, ou seja, os modos como às pessoas com deficiência partilham de seus saberes. Deslocar a ideia do letramento como um atributo individual é uma das implicações mais importantes de uma abordagem ideológica do letramento e uma das formas pelas quais ela se difere de abordagens mais tradicionais.

Pautados nestes pressupostos que esta investigação se propõe analisar o letramento em sua dimensão social, por meio de um conjunto de atividades que envolvem a cultura enquanto fenômeno presente na vida das pessoas com deficiência da Comunidade do Fidélis. Esses são os aspectos que julgamos importantes para propor ao leitor nossa abordagem do conceito de práticas e eventos de letramento.

4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO: O COTIDIANO DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA COLÔNIA DO FIDÉLIS

A vida de Anderson é dedicada ao convívio que se intercala entre os espaços que se constituem como referência no bairro como: escola, rua, igreja, rio e propiciam o surgimento de práticas de letramentos que se relacionam com o contexto social dos sujeitos pesquisados, a constituição histórica do bairro e dos moradores.

A vivência entre os moradores da Colônia do Fidélis anuncia a estreita relação que se estabeleceu ao longo dos anos. Relação que é compartilhada nas dificuldades enfrentadas no que se refere ao acesso a saúde, educação, saneamento e que diante das problemáticas suscitam uma íntima relação.

Durante o período investigativo, foi perceptível que os moradores se conhecem enquanto sujeitos e compartilham de seus cotidianos seja no âmbito religioso, profissional, amoroso, político. Diante das concepções que são constituídas dentre estes sujeitos, a

pesquisa se deteve em apresentar a análise das práticas de letramento de uma pessoa com deficiência e seus familiares para este artigo.

Com dezesseis anos de idade Anderson é morador do bairro Colônia do Fidélis, atualmente cursa o 4º ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Colônia do Fidélis”, realiza Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na entrevista realizada em 04.01.16 com Anderson e os seus responsáveis (pai e mãe) foi possível analisar diferentes contextos do qual compõem a análise das práticas de letramento desta pesquisa.

As narrativas permitem analisar que desde muito cedo e com o diagnóstico de Deficiência Intelectual, segundo relato da mãe Dona Olga, atitudes excludentes foram uma constante na vida de Anderson e de sua família, inclusive as mudanças de uma cidade para outra se deu em decorrência da deficiência do pesquisado

Devido o problema dele... Não sei se o senhor já sabe [...] o problema do Anderson é o seguinte: o Anderson desde a idade de quatro anos... o Anderson sofreu de bullying, o senhor sabe o que é, né? [...]Então... começou pela... pelo, pelos primos... pela família. Família mesmo, né? Aí... e nós ia (pulando)... quando a gente tinha assim um... um, um, um caso desse... o que que a gente fazia, pra não brigar com a família [...]Ou com vizinho ou com a família mesmo... a gente procurava sair fora. Ou alugava um quarto ou uma casa... saía fora” (DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

A fim de resguardar o filho, bem como a relação entre familiares e vizinhança, os pais de Anderson optavam por evitar o convívio do filho com aqueles que segundo Dona Olga praticavam “bullying”. As alternativas encontradas sempre consideram o afastamento do local onde o possível bullying foi cometido. É importante ressaltar que Dona Olga se utiliza de termos em inglês para definir as possíveis ações de preconceito e exclusão para com seu filho. A mãe se posiciona diante da deficiência do filho classificando-a como um “problema”.

Dessa maneira a chegada da família no bairro, se constitui como forma de fuga das problemáticas encontradas por conta da deficiência de Anderson. Dona Olga inicia os relatos acerca das mudanças comentando que moravam em Mãe do Rio, posteriormente precisaram se mudar pra Mosqueiro até chegarem no bairro Colônia do Fidélis, que apesar do contexto social excludente segundo Dona Olga é bem querido pelos que fazem parte do seu cotidiano

“O Anderson é uma pessoa que ele faz camaradagem em todo o canto que ele chega, ele faz camaradagem e o pessoal gosta dele. Aqui no colégio mesmo... aqui no colégio mesmo teve uns dois aí que quiseram abusar dele, só que... parece que um tá fora do colégio... e o outro também, mas me parece que tá, são dois. Eles dois estão fora do colégio... por causa dele o diretor tirou, né?... aí... surgiu mais outros aí... surgiu mais outros. Um dia

desses eu chamei a mãe de um... eu chamei a mãe de um, fui falar pra ela (saiu) com quatro, cinco pedras na mão. Eu digo: não minha senhora, deixe pra lá... o Anderson ele não... ele não... ele parece que ele tem medo assim de chegar na hora e provar... não, é conversa suja e tal... eu não faço isso e pronto e ele fica calado... Aí o pessoal (...)"(DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

Os relatos por vezes suscitam a ideia de Anderson ser bem quisto, por apresentar características amistosas. Em contrapartida, após a “camaradagem” como é definida por Dona Olga a atitude do filho para com as pessoas, há indícios de “abusos” cometidos pelos próprios colegas para com Anderson. Os abusos mencionados apresentam diversas interpretações, pois a princípio Dona Olga não define o termo ficando subtendida a possibilidade de abuso sexual, violência física, psicológica.

Para Dona Olga o filho não esboça reação, mesmo diante de situações conflituosas por apresentar comportamento pacífico “Se ele tiver de apanhar, ele apanha. Se tiverem de machucarem ele, machuca. Ele não, ele não reage, ele tem aquele trauma, aquele medo” (DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016). Dessa maneira, a fala da mãe evidencia a possibilidade de agressão física que acontecem inclusive no ambiente escolar.

Para Seu Deusdeth os motivos dos problemas são provenientes de outras situações

“Esse é o tipo da: pessoa invejada... porque:... às vezes o camarada usa uma coisa ou outra, não pode. Aí ele vai... vai tendo inveja daquilo... ele tinha uma camaradagem com uma senhora que tomou de conta desse terreno aqui no lado... uma camaradagem que eu queria que você visse, uma camaradagem dele. Eu mesmo até desconfiava, eu digo: meu filho acabe com isso... acabe com isso... o marido dela e coisa” (SEU DEUSDETH, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

Os sentimentos de injustiça, vitimização, perseguição, exclusão podem ser notados nas falas dos entrevistados, de maneira que há relação entre as dificuldades de relacionamento que se constituem historicamente com a deficiência de Anderson.

As justificativas da família acerca das atitudes que foram tomadas esbarram na ideia de proteger o filho das práticas de bullying e “abuso” como menciona Dona Olga

Nunca notei nada foi desconfiado porque a:onde iam fazer o abuso, o... o... era vizinho nosso, ela chegou lá gritando na porta. Eu tava fazendo um banheiro com ele... no quintal... sabe?... Aí foi quando a menina chegou lá no, lá desesperada... dona Olga, dona Olga... olha, o moleque lá... quer atentar abusar do seu filho (coisa e tal) e naquilo. O moleque... e eu... botei no pai do moleque, consegui falar com o pai do moleque... e botei... nele, né? Quando consegui, só faltei matar, quase ia presa. O conselho tutela foi lá pra (...).(DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

Neste trecho da entrevista fica claro que o abuso mencionado por Dona Olga tem sentido de abuso sexual cometido contra Anderson. Dessa forma, as ponderações dos responsáveis de Anderson tem significado com o cuidado em não permitir que novos abusos ocorram além da justificativa que tais situações podem ter acontecido em função da deficiência do filho. A deficiência do filho tem sempre conotação com incapacidade, falta de habilidade em se defender frente as problemáticas da vida. Ao mesmo tempo em que enaltecem o comportamento de se mostrar aberto em fazer novas amizades, a colocam como fator de risco haja vista as consequências pela intimidade que se estabelece em uma relação.

Os responsáveis do entrevistado possuem pouca escolarização, o pai informa que não teve oportunidade de estudar

“Sei malmente assinar meu nome.[...] Mas... não deu pra mim... não deu pra mim estudar porque meu pai também não se interessou, (foi o tempo que ele)... ele veio embora de Fortaleza e aí nós ficamos tipo bola, pra lá e pra cá. [...]” (SEU DEUSDETH, Entrevista ao pesquisador, fevereiro de 2016)

Seu Deusdeth tem na figura do pai o responsável pela sua não continuidade na escolarização, pode-se interpretar que em decorrência das constantes mudanças não houve interesse da família para o ingresso e permanência do ensino comum. No entanto, salientamos a comparação que o entrevistado faz ao fato da necessidade de estarem sempre se mudando com o objeto da “bola”, “pra lá e pra cá”, faz referência a inconstância de movimento.

Pautamos aqui as concepções que a família tem sobre Anderson, sobre a deficiência, as relações sociais, os contextos sociais dos quais foram vivenciados e as alternativas que a família encontra para resguardar o filho dos problemas vivenciados no cotidiano.

4.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O AMBIENTE ESCOLAR

A relação próxima entre os moradores do bairro Colônia do Fidélis e a Escola “Colônia do Fidélis” se estabelece na constante troca de informações, favores, orientações, pois a escola serve como ponto de referência para o bairro não somente no sentido da oferta do ensino, mas no que se refere a utilização do espaço físico para a realização de outras atividades, além das constante procura dos moradores para a orientação dos mais diversos assuntos como relata Dona Olga]

É... porque o, o, o... o primeiro... como é o nome dele? [...] O diretor, aquele Seu Jaderson, aquele branco... me esqueço o nome dele... brincava muito com ele... ele dizia pra mim: dona Olga, a gente... vai ver o que a gente pode fazer pelo Anderson, o Anderson é assim, mesmo que ele NÃO QUEIRA, não se preocupe. A gente vai fazer (pra ver) se dá um encaminhamento, pra

ver se ele... sabe? (DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

Mesmo com pouca escolarização Dona Olga reconhece a possibilidade de auxílio financeiro que o filho possa vir ter direito, bem como da necessidade de informação para chegar a esse direito. Embora o sentido de letramento tenha ficado arrefecido às noções educacionais segundo Street (2014), analisamos a habilidade letrada da genitora do pesquisado, fator que contribui na desmistificação e afastamento do conceito de letramento com escolarização.

A referência da escola em prestar estas informações, assim como da figura do diretor mostram a proximidade com o ambiente escolar que transcende a necessidade da oferta do ensino, mas perpassa a outros assuntos que fazem referência a orientação de auxílio médico e social. Acerca da oferta da necessidade do ensino Dona Olga compreende a importância da escolarização para vida de Anderson

“Tem que estudar, né? Pra gente ser alguma coisa na vida, hoje em dia a gente tem que estudar, porque... mesmo (às vezes você com o diploma) você... né? Eu penso assim, né? No meu modo de ver, né?” (DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

As concepções aqui abordadas por Dona Olga fazem referência a ideia de letramento autônomo como aborda Street (2014), no sentido de compreender a relação entre o patamar ideal de letramento e o consequente avanço econômico, progressão social, industrialização, a fim de que as pessoas possam usufruir dos benefícios da modernização. Desta forma, os grupos sociais considerados “iletrados” terão mais desvantagens ou ficarão “atrasados” e não conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política para a participação na ordem social.

A fala de Dona Olga faz referência ao letramento autônomo, no sentido de que somente é “alguma coisa na vida” por meio dos “estudos”. Há no senso comum a ideia fixa de que o nível de letramento é o único meio de conquistas, em geral associados a concepção de civilidade, progressão econômica. É difícil se desvencilhar destes conceitos, haja vista que historicamente as práticas letradas aparecem vinculadas a instituições de ensino.

Para Kleiman (1995) as práticas de escrita sofrem implicações diretas nas relações de poder e identidade. Dessa forma analisamos a concepção de Dona Olga ao fato de que o nível de letramento está entrelaçado com a obtenção de “poder”, “status social”, evidenciando assim a importância das práticas de letramento escolares.

No entanto, é pertinente analisar a partir da concepção da existência de outros letramentos, a fim de que possam ser reconhecidos e possibilitar que tais letramentos façam

parte do cotidiano das instituições de ensino. Pois para Street (2014), “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121).

Desta maneira, compreendemos que há sobreposição do letramento com o intuito de homogeneizar os saberes. Outras perspectivas quanto aos letramentos não são consideradas, são deixadas de lado, marginalizadas, não se abre espaço para discussão. É perceptível que o modelo autônomo cumpre seu papel, de forma que prevalece sobre os demais como modelo único.

4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E RELIGIOSIDADE

Nesta sessão abordo questões pertinentes as práticas de letramentos relacionadas a prática religiosa. Nosso interesse é abordar os multiletramentos que permeiam o cotidiano religioso dos pesquisados, as práticas de letramentos que são construídas e as alternativas que os pesquisado encontram para acessar o mundo letrado.

Anderson e sua família são membros de uma igreja neopentecostal, do qual frequentam regularmente, participando de cultos e atividades na igreja como o estudo bíblico; palestras e a vivência com os demais membros. Diariamente alguns minutos do dia são dedicados a oração e louvor como relata Dona Olga

Mas eu tô orando a favor... de nós né? Porque quando eu tô orando, como eu digo pra ele... que não é o certo a gente falar, mas eu vou lhe falar... eu não oro só por mim, eu oro pelo meu irmão, pelo meu vizinho, pelos meus colegas, pelo... até pelo bandido eu oro, sabe... como é? (DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016).

A prática da oração deve ser considerada como uma forma de letramento, contudo para Ong (1982) as análises apontam para uma “grande divisão”, no sentido de que com o advento do letramento e a sua consequente dependência com o visual, nos levou a uma “reestruturação da consciência”. A reestruturação da qual o autor se refere tem relação com a necessidade de visualizar os dados, dessa maneira a escrita se sobrepõe a oralização, é dado grande valor a escrita, enquanto que os letramentos orais foram marginalizados.

Porém, nas práticas religiosas cristãs a oração é vista com muita importância como explicitou a entrevistada. Além da oração outras formas de adoração ao divino são retratadas como os louvores. Os cantores do gênero gospel são presença constante no dia a dia da família de Anderson como retrata em entrevista

“Eu gosto da Bruna Karla [...] canto muito lá em casa [...] Bruna Karla, Cassiane... é a... qual mesmo? Rose Nascimento... um bocado de cantores que eu gosto [...] Rose Nascimento.... a mãe tem o CD dela” (Anderson, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

Por meio da música, Anderson obtém informações e realiza interpretações. A relação não se detém apenas na interpretação musical, no gosto pelo ritmo, mas se transforma em referência de vida para o pesquisado. Durante entrevista o mesmo informou ter interesse em se tornar futuramente cantor gospel. Os meios de acesso às músicas variam entre a compra de CD, DVD ou o uso do celular para arquivar as canções. Anderson manuseia os aparelhos com autonomia.

Para Dona Olga as letras das músicas possuem o “dom” de se interligar com a vida dos fiéis

“tem uma história dela, que é quase... sabe? A base minha, sabe? [...] Tem uma parte... um pedaço, não digo toda, (INC) sabe? Aí quando eu vejo ela cantando... não gosto nem de falar [...] É muito forte.” (DONA OLGA, Entrevista ao pesquisador em fevereiro de 2016)

Salientamos aqui a habilidade de Dona Olga em interpretar a canção e fazer relação com o seu cotidiano. A pouca escolaridade não tornou a entrevistada “iletrada” como impõe a concepção de letramento autônomo, pelo contrário o contexto social favorece a construção de novas perspectivas, de novos letramentos a fim de que possa usufruir dos canais de comunicação e tecnologia que lhe estão disponíveis.

Por meio da descrição das práticas de letramentos e do contexto social e cultural no qual estão inseridos os sujeitos pesquisados, busquei apresentar as concepções que permeiam o fenômeno pesquisado. As práticas de letramento evidenciaram o fenômeno em diferentes situações do cotidiano com o objetivo de dialogar com a esfera da realidade dos sujeitos

Considerações Finais

O trabalho, aqui proposto, teve como objetivo principal investigar práticas de letramento de uma pessoa com deficiência, a partir da análise das diversas práticas sociais vivenciadas por três moradores do bairro “Colônia do Fidélis”, na ilha de Caratateua, distrito administrativo de Outeiro. Tendo em vista o contexto sociocultural no qual esses sujeitos estão inseridos buscamos compreender, através do desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa, os diferentes modos pelos quais essas pessoas se relacionam com os multiletramentos, no intuito de promover discussões que nos levem a conhecer melhor o letramento em contextos específicos nos quais o acesso e disponibilidade de pesquisas acadêmicas são restritos.

Para tanto as entrevistas realizadas no bairro assinalaram que o fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Dessa maneira, salientamos a presença de práticas de

letramento na religiosidade, a oração, a música, as concepções de letramento escolar, da família e de exclusão pela situação de deficiência.

Kleiman (1995) aponta que as investigações sobre o campo do Letramento configuram uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união de interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não são protagonistas da construção do conhecimento e/ou têm seus letramentos ocultados. Em consonância com essa vertente, esse texto de qualificação visou enfatizar o caráter social do letramento enfocando as práticas sociais e culturais da linguagem o caráter múltiplo de tais práticas de letramento no bairro “Colônia do Fidélis”.

Desejamos que através deste trabalho outros estudos sobre as práticas sociais de populações minoritárias possam ser discutidos em outros ambientes, incidindo, sobretudo, no discurso e nas práticas escolares, pois ao reconhecer as práticas de letramento locais, poderíamos ter melhores respostas às necessidades e às preocupações de uma determinada comunidade e, assim, garantir que as práticas culturais desses sujeitos sejam respeitadas e valorizadas.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1998.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Ministério da Educação. Brasília, 2007

GALVÃO, Ana Maria de oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal (org.) A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HEATH, Shirley Brice. **Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions**. In: TANNEN, D. (edl.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, N. J. : Ablex, 1982a, p. 91-117.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo 2014.

STREET, Brian. **Introduction the new literacy studies** in Street, B. (ed.). *Crosscultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993,

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA.

Miriam Matos Amaral
pedagogamiriam@gmail.com
UFPA

Cely do Socorro Costa Nunes
csnunes@ie.ulisboa.pt
UFPA

RESUMO: O presente estudo desenvolve-se no âmbito do Projeto de Doutorado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e busca analisar o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão educativa. Pretendemos inquirir se o coordenador pedagógico evidencia-se como agente promovedor de formação continuada de professores em escolas públicas municipais de Belém do Pará onde há matrícula significativa de alunos em situação de deficiências. E diante disso, conhecer como tem sido a disseminação da democracia inclusiva nestas escolas. Nosso referencial teórico-metodológico alicerça-se na rede de significações de Bakhtin. Pela análise documental ora desenvolvida, constatamos que a inclusão de pessoas em situação de deficiências nas escolas tem sido um desafio ao poder público e um tema recorrente na academia/escola, o que requer do pedagogo dinamização de práticas pedagógicas colaborativas, sobretudo nas formações continuadas de professores, sendo um desafio posto ao profissional da Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogos – inclusão – formação continuada.

INTRODUZINDO A TEMÁTICA E EIS QUE TEMOS UM PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa científica tem um começo: consciência de um problema – sua delimitação e formulação. O problema então está ali por si mesmo delimitado e formulado. Tinha que começar por ele (SALOMON, 2000, prólogo XVII-XVIII).

O ano de 2016 marca 68 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em todos os países signatários, entre eles o Brasil, que participaram da produção deste documento promovido pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1948 e que tornou-se, segundo alguns teóricos do campo educacional, um instrumento jurídico importantíssimo na defesa dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais a todas as pessoas, principalmente àquelas providas de pouca capacidade de autodefesa como os grupos ditos “minoritários”. E nesta linha de pensamento sobre a democratização dos direitos universais de grupos minoritários, está o movimento pela inclusão social e educacional das pessoas em situação de deficiências (SASSAKI, 2004, FÁVERO, 2007). Instala-se então, a defesa por uma educação pública que seja inclusiva, isto é, que atenda as especificidades de

alunos e conseqüentemente, que atenda às necessidades de uma escola que se deseja de qualidade para todos.

O movimento pela inclusão educacional ou educação inclusiva nas escolas brasileiras é uma realidade vivenciada por todos os sujeitos inseridos nestes espaços de ensino regular, sejam públicos ou privados, da educação básica ao ensino superior. É um movimento mundial, que segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012)⁴¹⁴ contabilizam atualmente mais de 1 bilhão de pessoas com alguma dificuldade permanente para ouvir, falar, andar, enxergar ou simplesmente não acompanhar o pensamento e as atitudes que a maioria das pessoas ditas “normais” possuem. É um movimento irreversível (SASSAKI, 2004), que prevê melhorias, sobretudo na qualidade de vida dessas pessoas. O seu estado de ação efetiva ganhou maior notoriedade graças a todo um arcabouço jurídico internacional que vem sendo homologado através de leis, decretos e resoluções que desde os meados da década de 1960, aponta para o grau de importância que tem tido a discussão e a democratização do movimento da educação inclusiva e seu papel de tornar claro o direito das pessoas com deficiências⁴¹⁵ de receber pleno atendimento educacional nas escolas de ensino regular, e a partir desse atendimento de qualidade, formar uma nova geração de pessoas capazes de responder as demandas do seu tempo e transformar sua realidade social. É a garantia de uma permanência na escola com qualidade, uma igualdade real de oportunidades, como afirma Fávero (2007, p. 99).

Mas a garantia dessa permanência com qualidade, embora desejável e possível, é complexa. Arriscamos dizer que tal permanência tem sido polêmica, permeada de lutas e contradições. Desta maneira, as pesquisas acadêmicas apontam (MAZZOTTA, 2002, MANTOAN, 2003, SASSAKI, 2004, PRIETO, 2004, WERNECK, 2014) que foi a partir do estado de redemocratização do país, com a Constituição Federal de 1988 é que este processo de inclusão começou a se “democratizar” nos discursos dos movimentos sociais e culturais, nos programas educacionais do governo brasileiro, nas pesquisas acadêmicas das instituições de ensino superior e principalmente, ganhou força nas escolas de educação básica, o que

⁴¹⁴ OMS, Relatório Mundial sobre a Deficiência. São Paulo, SEDPCD, 2012.

⁴¹⁵ A autora utiliza o termo “pessoas com deficiências” ao invés de “necessidades educacionais especiais” ou “necessidades educativas especiais”, pois segundo Sassaki (2004) os termos evoluíram em significados de suas terminologias: “necessidades educativas” referem-se a necessidades que educam, que servem para educar, portanto, o que seria uma necessidade que educa, que serve para educar?. Já o vocábulo “educacionais” referem-se a necessidades concernentes à educação, no âmbito ou área da educação, ou seja, necessidades especiais no âmbito da educação. Por fim, o termo “Pessoas com deficiência” é o termo atual mais utilizado e adequadamente referenciado nos trabalhos acadêmicos de pesquisadores da área. No entanto, resguarda-se, exclusivamente as citações *ipsis litteris* de pesquisas até meados da década de 2008, que denominam pessoas com necessidades educativas especiais, pessoas com necessidades educacionais ou pessoas portadoras de deficiências.

possibilitou com que vários movimentos de luta em defesa da pessoa com deficiência fossem criados para disseminar o direito do acesso e permanência com qualidade na escola pública.

Partindo desta premissa de democratizar o movimento por uma educação inclusiva nas escolas básicas, a Carta Magna traz no seu Capítulo III- da Educação, da Cultura e do Desporto - Artigo 208, Inciso III, que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de “*Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino...*”. Isto posto, ficou mais fértil o terreno de mobilizações de grupos que já defendiam a inclusão educacional dessas pessoas em escolas comuns de ensino.

Um outro terreno fértil para a democratização da educação inclusiva, foi a implementação da Lei Federal n.º 7.583 de 24 de Outubro de 1989, onde estabeleceu em seu Inciso I, o apoio à alunos com deficiência da garantia de matrícula em qualquer escola de ensino regular comum, definindo o preconceito a estes sujeitos como crime. Nesse sentido, nenhum diretor pode recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer desistir sem justa causa a matrícula do aluno em situação de deficiência à instituição escolar, seja pública ou privada. Se desobedecerem a essa Lei, os infratores podem sofrer uma pena de um a quatro anos de reclusão, além de multa pelo crime.

No ano seguinte, é promulgada a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dessa vez, as providências no que tange aos direitos conquistados ao longo da história de luta por melhores condições de vida das pessoas com deficiências tomou força plural para que o movimento de Inclusão alcançasse outros setores para além da vida escolar dos estudantes com deficiências. Em vista disso, no Capítulo VII que titula Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos, afirma que no Artigo 208, além de ensino obrigatório, há assegurado o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*”.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, para a modalidade da Educação Especial foi criado o capítulo V que explicitava no Artigo 58, parágrafo terceiro, a oferta de educação especial, como dever constitucional do Estado, devendo iniciar-se na faixa etária de zero até seis anos, portanto, durante toda a educação infantil. Além do mais, no Artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências biológicas e adquiridas, um currículo específico, para atender às suas necessidades, ou seja, determina que alunos e alunas com deficiência tenham condições educacionais para a sua inclusão na vida em sociedade.

Além desses marcos normativos no Brasil que apontam para o desenvolvimento de políticas de inclusão educacional, é importante destacar que ainda, no ano de 1990, considerada no meio educacional, como uma década fértil para o movimento da inclusão, aconteceu na Espanha, em 1994, a Conferência de Salamanca, cujo tema central era a “*Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*”. Nesta Conferência de 3 dias de assembleias e muitos debates, 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, aprovaram a “*Declaração de Salamanca*”, um documento orientador de princípios, políticas e práticas do ensino inclusivo e uma linha de ação sobre inclusão educacional e social. A Declaração, que em 2016 completa 22 anos de existência, ainda tem apontado poucos avanços em sua finalidade: compromisso de todos os países signatários, incluindo o Brasil, de assegurar educação inclusiva para todos, e dentro desse “todos” reconhecer a necessidade e urgência de providenciar escolarização para qualquer pessoa em situação de deficiências no sistema comum de ensino. Neste ínterim, o Sistema Educacional Brasileiro, nas suas mais de 150 mil escolas públicas de educação básica⁴¹⁶ precisam a todo o momento estabelecer-se em alguns dos muitos princípios desta Declaração de Salamanca, a destacar que:

o direito à educação é independente das diferenças individuais; que as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; que a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (UNESCO, 2004, p. 12)⁴¹⁷.

Nessa perspectiva geral dos dispositivos jurídicos impostos pelas leis supracitadas, é mister afirmar que elas ensejam uma concepção de inclusão social, que imbuída pelo conceito de cidadania, onde todos têm os mesmos direitos civis e políticos, a sua prática educativa estabelece também que as escolas e a sociedade têm o dever de se adequar ao modo de vida das pessoas com deficiência, ou seja, têm que melhor se preparar para permitir o convívio destes com o mundo, com o trabalho e com a família. A questão da sua educação escolar tornou-se cada vez mais uma exigência ética da sociedade que almeja uma escola de qualidade para todos, ou seja, uma educação alinhada na plena participação dessas pessoas

⁴¹⁶ MEC/INEP/CENSO ESCOLAR 2013. TOTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ED. BÁSICA NO BRASIL: 151.871.00.

⁴¹⁷ UNESCO. **Declaração de Salamanca**: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> acesso em: 19 jun. 2004.

na vida social, resguardado todos os direitos civis, políticos, econômicos e culturais inerentes ao contexto em que vivem.

Atualmente, as teorizações no campo da educação especial tem apresentado discussões a respeito de como abarcar a garantia de direitos públicos e subjetivos, direitos considerados essenciais a vida de todo ser humano para todos os grupos que se encontram historicamente excluídos da sociedade. Nesse sentido, muitos teóricos como Mantoan (2003), Sasaki (2004) e Mazzotta (2002) tem defendido a disseminação da Inclusão Social em ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiências.

A inclusão social, com base nesses autores, é entendida como um processo dinâmico que reconhece a *diversidade e o valor humano* nas pessoas (SASSAKI, 2004, WERNECK, 2014) e tem como principal fundamento a igualdade na participação social de todos os cidadãos, principalmente de grupos marginalizados pelas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero (MANTOAN, 2003).

O significado da palavra inclusão nos dicionários de língua portuguesa é “*fazer parte, estar compreendido*”. Mas porque até hoje é tão difícil compreender a existência desses grupos que muitos chamam de minoritários⁴¹⁸? Porque cada vez mais vem se tornando desafiador incluir socialmente os grupos historicamente marcados pela exclusão e marginalização? Tais indagações nos levam a reiterar que a

... a idéia fundamental desta fase é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria (SASSAKI, p.8, 2004).

Nesse sentido, entender a educação inclusiva como um direito de todos e para todos é a iniciativa primeira para transformarmos essa sociedade que hoje conhecemos como excludente e geradora de desigualdades sociais. E a partir daí, concentrarmos a ideia de que a inclusão no processo educacional sugere a imagem de uma escola dinâmica, em constante processo de construção e permeada pela valorização da diversidade humana.

Enquanto educadores e profissionais comprometidos com a educação de qualidade, temos o dever moral de disseminarmos, produzirmos e viabilizarmos mecanismos ou ações positivas de inclusão. Afirmamos isto, pois acredito que a educação é um caminho de

⁴¹⁸ A denominação de grupos minoritários é inverídica, pois sabe-se que esses grupos marginalizados correspondem uma grande maioria da população em relação aos grupos dominantes e não marginalizados.

emancipação social e também um mecanismo de inclusão que pode sim pôr em prática uma escola inclusiva, democrática e de qualidade para todos que dela necessitem. Para isso, a articulação para viabilizar uma formação contínua de professores é de suma importância para instigar o debate complexo da inclusão e exclusão.

Mantoan (2003) que discute o movimento pela inclusão social de forma radical, responsabiliza a escola e a sociedade por educar adequadamente e acolher toda a diversidade humana. Mas aí, temos algumas problemáticas que há muito tempo vem caracterizando o sistema educacional brasileiro, e, sobretudo, o paraense: a precariedade do ensino nas escolas públicas e gratuitas e a parca qualificação do (a) professor(a) e profissionais da educação para lidar, principalmente com as diferenças nas salas de aula, o que nos leva a enveredar cientificamente por esta seara.

Do ponto de vista das escolas regulares que atendem um número significativo de alunos com deficiência, a disseminação do movimento de inclusão veio colocar em xeque a qualidade de seu ensino, pois estas escolas ainda não conseguem resolver toda a problemática que acarreta uma escola pública, gratuita e dependente de verbas públicas (Fundo Rotativo, PDE ⁴¹⁹, PDDE ⁴²⁰, etc.) para manter estruturas e recursos básicos que uma instituição educacional requer. Mais do que isso, “*a inclusão pegou as escolas de calças curtas*” (MANTOAN, 2003), pois tem revelado o quanto nossas escolas continuam despreparadas para trabalhar com turmas heterogêneas, com alunos e alunas com mais diferentes deficiências sejam físicas, sensoriais ou cognitivas, ou crianças de diferentes religiões e culturas, enfim, nossas escolas têm estado alheias à diversidade humana que vive a sociedade atual. “A visibilidade do movimento pela inclusão, que se refere não apenas às pessoas com deficiência, impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação que tradicionalmente foi vista na escola sob o prisma negativo” (DUTRA & GRIBOSKI, 2007, p. 16).

Atualmente as escolas públicas e gratuitas buscam seguir as normas e determinações vigentes na nossa legislação brasileira, embora saibamos que só a implementação legal de políticas públicas não garantem, na prática, a melhoria da qualidade da educação e de reverter o quadro de exclusão educacional que tem marcado nossas redes de ensino. Para Prieto (2004, 13), é necessária a garantia de investimentos e ações pedagógicas que possibilitem essa melhoria e ampliem o acesso da educação às crianças, jovens e adultos nos e dos sistemas de

⁴¹⁹ Plano de Desenvolvimento da Educação.

⁴²⁰ Programa Dinheiro Direto na Escola.

ensino, ou seja, o momento político atual, mas uma vez, reclama a participação da sociedade civil.

Assim pensada a tão propalada proposta de uma educação de qualidade na escolarização básica, percebeu-se que na pesquisa de Amaral (2006), uma problemática intrínseca que o sistema educacional brasileiro têm se deixado marcar é a questão da precarização do trabalho e da formação de profissionais (especialmente os docentes) nas escolas públicas (HYPOLITO apud SILVA, 2012), o que afeta consequentemente um despreparo em lidar com as diferenças de aprendizagem na sala de aula (Idem, 2006), permitindo assim, aumento nas desigualdades e exclusão social próprias do capitalismo (FREITAS, 2007). E essa questão do despreparo não pode ser discutida apenas do ponto de vista das instituições de formação, mas de toda uma lógica da política neoliberal que, de tempos em tempos, inviabiliza a ampliação e aprofundamento de políticas públicas sociais para uma educação pensada para qualquer classe e cultura, concentrando esforços maiores nos interesses econômicos, o que para os neoliberais é muito mais conveniente e satisfatório (SAVIANI, 2007).

Assim, os profissionais de educação que atuam na dinâmica escolar, professores, diretores e principalmente, os coordenadores pedagógicos têm tido um papel fundamental para fazer valer o efetivo destas legislações brasileiras. Nesta perspectiva, e olhando para o “chão da escola” (PARO, 1995), temos que destacar o papel importante que tem o profissional da pedagogia que lida diretamente com o professor da sala de aula e os alunos, ou seja, o coordenador pedagógico é um mediador que organiza, que orienta, que harmoniza o trabalho desse grupo de pessoas (professores e alunos, equipe de apoio e pais/responsáveis de alunos de sua unidade de ensino), por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere (SOUZA, 2008, p. 95), e dentre essa organização, orientação e mediação do trabalho, está a promoção da formação continuada (ou em serviço) dos professores da escola em exercício (MOLLICA & ALMEIDA, 2015, p. 3).

Em se tratando da formação de professores e o processo de inclusão, o coordenador pedagógico enquanto profissional da educação e protagonista nesta formação, tem a função, pelo cargo que ocupa, de proporcionar uma formação continuada de professores na escola onde atua, sobretudo se neste espaço houver a matrícula regular de alunos com alguma situação de deficiência. Então pensar na formação de professores numa perspectiva da inclusão a partir da atuação do coordenador pedagógico é uma necessidade permanente de fazer cumprir a lei e proporcionar de fato a verdadeira inclusão destes alunos que não podem

receber a culpa de despreparo dos seus professores frente a realidade que lhes é inerente. Assim, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na disseminação por uma educação inclusiva na escola básica contemporânea:

a abrangência de sua atividade é caracterizada pelo tempo, diário e semanal, que ele permanece na instituição e, sobretudo, pelo relacionamento que mantém com o conjunto dos professores – tanto do ponto de vista pessoal como profissional – além do contato com os pais, com os alunos e com os demais funcionários. [...] isso significa afirmar que seu envolvimento com os problemas, ou melhor, com a rotina da escola atinge uma magnitude e uma profundidade que extrapolam o âmbito de sua ação profissional (GEGLIO, 2007, p. 115-116).

Assim, neste projeto de pesquisa, importa-nos saber se esse profissional da Pedagogia (coordenador pedagógico) está protagonizando a formação de seus professores na escola onde atua, especificamente, se nesta escola do município há matrícula regular concentrada de alunos e alunas em situação de deficiências. E como tem sido essa disseminação da democracia inclusiva nestes espaços públicos de ensino de Belém.

Pesquisas apontam para a realidade da população com deficiência no Brasil e a necessidade que os responsáveis pelo desenvolvimento educacional no País precisam ter para dar conta da demanda de acesso às escolas públicas e de qualidade. No Censo demográfico 2010⁴²¹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.606.048 de pessoas – aproximadamente 24% da nossa população, distribuídas entre a zona urbana e rural – declararam ter pelo menos algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual). Com relação as faixas etárias que compõem o público-alvo em fase de escolarização, temos, por exemplo, a população de 0 a 14 anos de idade, que soma 45.941.635 brasileiros. Desta composição etária, 3.459.402 apresentam pelo menos uma das deficiências supracitadas. Por conseguinte, a população de 10 a 14 anos de idade, que totaliza 17.167.135 brasileiros, desse grupo, 1.926.730 tem alguma deficiência investigada pelo IBGE, ou seja, são números e pessoas reais espalhadas pelos rincões do Brasil recebendo ou não uma educação que desejamos ser de qualidade.

O ano de 2016 marca na história da constituição do Estado Brasileiro o aniversário de 127 anos de Proclamação da República no nosso País. E para o debate teórico sobre os avanços que se tem feito para alcançar as metas de **qualidade social da nossa educação brasileira** neste processo político temporal, não chegamos a um denominador comum quando tratamos da valorização que tem o processo de inclusão educacional nas escolas públicas que ofertam a educação básica. Afinal, que professor estamos formando no chão da escola básica

⁴²¹ Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados> acesso em jul. 2014.

que atua na sala de aula com crianças e jovens que apresentam deficiências. O processo de inclusão diante desse mundo em constantes mudanças tem virado apenas discurso romântico daqueles que vivem a Escola? Que escola estamos vivendo com o avanço de matrículas de alunos e alunas com deficiência? Que ensino estamos praticando com este público estudantil?

Diante de dilemas como estes, temos uma coletiva certeza: desejamos formar sujeitos críticos, com o pleno exercício da cidadania e capaz de comprometer-se com a transformação social de sua realidade local e global. Um sujeito que aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser em um mundo de mudanças. Desejamos formar um sujeito – criança/jovem - protagonista de sua aprendizagem ao longo da vida, rompendo assim com a visão puramente instrumental da educação, de escolarizar para a sustentabilidade econômica, ranço de uma sociedade classista, puramente capitalista, como bem afirma Saviani (2007, p. 4, 6 e 10).

A educação inclusiva e pública na sociedade contemporânea, graças ao avanço de pesquisas e debates teóricos, produziu inúmeros dispositivos legais para que a tão almejada **educação de qualidade** aconteça na prática, haja vista que o Brasil tem leis suficientes para alcançarmos as mudanças necessárias para o mundo que sonhamos, a escola que desejamos e o ensino e professores que queremos. O grande mote, o principal desafio, entre educadores, especialistas e formuladores de políticas públicas educacionais, é cumpri-las na íntegra. Sabemos, no entanto, que não há caminho fácil para a educação. E nem para os nossos educadores (professores e coordenadores pedagógicos), sujeitos, também protagonistas, dessa sociedade plena em exigências, pois, como bem sabemos estes educadores, *“vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar nossa profissão (NÓVOA, 1992, p. 12).*

Ao traçar as estratégias ou meios para alcançar a qualidade na educação brasileira trazemos para este embasamento teórico o papel, substancial, que tem o coordenador pedagógico no processo de organização do trabalho escolar (GEGLIO, 2007; DOMINGUES, 2014). E aí partimos do pressuposto que este sujeito é, indubitavelmente, uma peça importante para proporcionar o efetivo, o real na qualidade de uma educação pública, subjetiva e plenamente democrática, pois ele é (ou deveria ser) o suporte pedagógico para que o trabalho docente acontecesse a pleno vapor, pois há de se entender que o professor na escola pública, não trabalha sozinho.

Diante de todo esse contexto, levantamos as seguintes **questões-problema** que norteiam este estudo: diante da legislação brasileira consolidada sobre o movimento pela

educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Belém, que nelas estão matriculadas crianças e jovens com deficiência, os coordenadores pedagógicos estão atuando como protagonistas na formação continuada de seus professores numa perspectiva da inclusão? Como os coordenadores pedagógicos da rede municipal de Belém vêm desenvolvendo ou disseminando a democracia inclusiva na formação de sua equipe de professores, considerando a matrícula efetiva de alunos com deficiência, do ensino fundamental, nas suas respectivas escolas de atuação? Diante destes questionamentos, objetivamos: conhecer e analisar se diante da legislação brasileira consolidada sobre o movimento pela educação inclusiva nas escolas públicas, que nela estão matriculadas crianças e jovens com deficiência, os coordenadores pedagógicos estão atuando como protagonistas na formação continuada de seus professores numa perspectiva da inclusão e verificar e analisar como os coordenadores pedagógicos da rede municipal de Belém vêm desenvolvendo ou disseminando a democracia inclusiva na formação de sua equipe de professores, considerando a matrícula efetiva de alunos com deficiência, do ensino fundamental, nas suas respectivas escolas de atuação.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Sabemos que as opções teórico-metodológicas são a expressão de uma postura frente ao que se pretende investigar e, portanto, implicam, fundamentalmente, na realização de escolhas ante um conjunto de possibilidades de abordagem de um determinado objeto de estudo. Sendo escolha, seu caráter é valorativo, pois aí se encontram implícitos e declarados os interesses a partir dos quais uma determinada busca é movida. E ainda uma escolha teórico-prática, encontra-se articulada a uma determinada concepção de realidade e deve ser o veio a partir do qual essa realidade venha a ser transformada e alterada ao nível do pensamento e do plano histórico-social. (OLIVEIRA, 2000, p. 25)

Primeiramente são levantadas três categorias de estudo que a princípio são propostas neste projeto: Educação inclusiva, Formação continuada de professores e coordenação pedagógica. Mas para este referencial teórico, foram selecionados, previamente, alguns autores que apoiam no debate inicial: Maria Mantoan (2003) que faz tratativas polêmicas sobre a inclusão radical das pessoas com deficiência nas escolas públicas brasileiras, Paulo Geglio (2008) que discute o papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor na perspectiva da inclusão e para fechar esse diálogo, contamos com a participação teórica de Antonio Nóvoa (1992, 2007), que coloca-nos sobre a necessidade de entender o papel paradoxal do professor em aceitar ou resistir às “modas” no terreno educativo, haja vista que, *“Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e*

que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente” (NÓVOA, 2007, p.17).

Desse modo, e considerando os apontamentos teóricos e práticos que este estudo nos demanda diante de uma temática factual da sociedade contemporânea que é a educação inclusiva e a formação continuada dos professores nas escolas públicas, entendemos que a pesquisa qualitativa é a melhor delineada para este estudo, tendo em vista que sua importância coloca o pesquisador no cerne da obtenção de informações esclarecedoras do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa objetiva-se, geralmente, a provocar o esclarecimento do nosso objeto de análise. Bogdan & Biklen, enfatizam este objetivo, destacando que

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49).

Deste modo, o estudo em sua abordagem qualitativa permite-nos olhar a realidade de forma profunda e contextualizada a partir das questões-problemas levantadas, pois entendemos a pesquisa qualitativa, como afirma Oliveira (2012, p. 37) como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva.

No trajeto de todo esse trabalho de pesquisa, o processo de análise dos dados tanto da documentação direta quanto da indireta estão sendo realizados concomitantemente, estando as pesquisadoras conscientes de todas as dificuldades inerentes a esse tipo de tratamento de análise. Enfatizando esse tipo de análise, Alves Mazzotti (1998) afirma “em outras palavras, o pesquisador pode informar que sua análise será desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados” (p. 41).

A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico Mikhail Bakhtin que previamente, é a opção de análise aplicada a este estudo no campo da educação inclusiva e formação de professores, pois entendemos que, a partir das questões norteadoras levantadas, temos a necessidade de analisar a rede de significações que permearam as práticas dos coordenadores pedagógicos.

A rede de significações é uma nova perspectiva teórico-metodológica para as ciências humanas que vem sendo elaborada de forma a construir uma ferramenta capaz de auxiliar nos procedimentos de investigação como na

compreensão do processo de desenvolvimento humano. Esses processos são construídos nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos sociais e culturalmente organizados (ALVES, 2005, p. 199).

PRIMEIROS APONTAMENTOS DA PESQUISA

Em se tratando da formação continuada de professores e o processo de inclusão escolar, o coordenador pedagógico enquanto profissional da pedagogia e protagonista nesta formação nas escolas públicas municipais de Belém, tem a função, pelo cargo que ocupa, de proporcionar uma formação continuada de professores na escola onde atua, sobretudo se, neste espaço, houver a matrícula significativa de alunos com alguma situação de deficiência.

Então pensar na formação de professores numa perspectiva da inclusão a partir da atuação do coordenador pedagógico é uma necessidade permanente de fazer cumprir a legislação brasileira e proporcionar de fato a verdadeira inclusão destes alunos que não podem ficar à margem das políticas de inclusão social e educacional. Assim, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na disseminação por uma educação inclusiva na escola básica contemporânea. Deste modo, concordamos com Geglio (2007, p. 115-116) quando afirma que a abrangência de sua atividade é caracterizada pelo tempo, diário e semanal, que ele permanece na instituição e, sobretudo, pelo relacionamento que mantém com o conjunto dos professores – tanto do ponto de vista pessoal como profissional – além do contato com os pais, com os alunos e com os demais funcionários. Isso significa afirmar que seu envolvimento com os problemas, ou melhor, com as contradições e incertezas inerentes a rotina da escola e seus sujeitos nela inseridos atingem uma magnitude e uma profundidade que extrapolam o âmbito de sua ação profissional.

Apesar dessas contradições e incertezas, todos nós podemos praticar a inclusão de alguma forma: coordenadores, professores e todos os sujeitos que trabalham a dinâmica da escola. Fazemos parte de um todo que é a sociedade e estamos inseridos em contextos diversos que nos permitem construir mais vida, constantes relações interpessoais e isso gera mais situações de humanidade, mais consciência de que precisamos saber respeitar o outro para nos sentirmos respeitados e acima de tudo incluídos. Isso é valorização do outro. É inclusão social. Quando admitirmos que o outro, o diferente também faz parte dessa sociedade, do coletivo e que formamos uma rede de interdependência estaremos praticando uma forma de inclusão. *“É importante ter em mente que a inclusão social só é social porque é interdependente, precisa de organização conjunta, de decisão comunitária, de coragem coletiva” (ALMEIDA, 1998, p.149).*

Nessa perspectiva, a questão desta educação inclusiva discutida na atualidade está constituída em preparar a estrutura organizacional da escola (aspectos físicos, curriculares, pedagógicos e administrativos) para que esta possa ter crédito de receber qualitativamente todas as crianças e jovens com ou sem deficiência. E o papel do coordenador pedagógico neste processo de qualificação continuada do professor da escola básica é substancial no preparo desta referida estrutura organizacional. Deste modo, as escolas precisam ultrapassar a barreira de resistência a todo esse processo de inclusão, haja vista que a implementação e a prática de uma educação inclusiva requer dos dirigentes escolares comprometimento e intencionalidade de buscar o melhor e/ou “o menos traumático” para o seu alunado em termos de sua inserção curricular em sala de aula, independentemente de peculiaridades ou necessidades especiais desse aluno (AMARAL, 2006). Afirmar que a escola comum não está preparada para se tornar “inclusiva”, não aceitando ou não mantendo a matrícula de uma criança com deficiência é assumir uma prática velada de discriminação como corrobora Fávero em seus estudos (2007, p. 98):

Já houve um tempo em que entendemos como plausível a recusa responsável de uma escola que nunca lidou com qualquer tipo de deficiência. Mas isso até verificarmos que as escolas que agem assim não estão preparadas e também não querem estar, pois não adotam nenhuma medida nesse sentido. Se passados dois ou três anos e a escola for consultada novamente a resposta continuará sendo a mesma. Portanto, o que inexistente é a intenção de estar preparada. Trata-se de discurso inaceitável, pois, na verdade, estamos diante de um caso de discriminação, já que a consequência dessa alegação é fazer com que a criança tenha sua matrícula recusada ou cancelada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. M. S. A. **A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin**. In: Margens: Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa – CUBT/UFPA. Abaetetuba, Pa: CUBT/UFPA, Belém: Pakatatu, vol. 2, nº 3, jun. 2005.
- ALVES MAZZOTTI, Alda J & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- AMARAL, M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém**. Belém/ PA: UFPA, 2006. (Dissertação de Mestrado)
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUTRA, C. P. & GRIBOSKI, C. M. **Educação Especial: a travessia na tempestade**. In: BRASIL. Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FÁVERO, E.A.G. **Direito a uma educação inclusiva**. In: GUGEL, M.A. & COSTA, W.M. da & RIBEIRO, L.L.G. Deficiência no Brasil: Uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. **A (Nova) Política de Formação de Professores**: a prioridade postergada. Educ.Soc. Campinas, V. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230. Out 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>

GEGLIO, P. C. **O Coordenador pedagógico e a questão da inclusão**. In: ALMEIDA L.R de & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002. (Cadernos de Pós-graduação: 7)

MOLLICA, A. J. P. & ALMEIDA, L. R. de. **O PROFESSOR ESPECIALISTA INICIANTE E O APOIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/.../trabalho-GT08-3806.pdf> . 17/out/2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2ª ed. Porto Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4ªed. Petrópolis: RJ, 2012.

OLIVEIRA, N. C. M. de. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar**: Um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-Pa. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

PARO, V. H. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PRIETO, R. G. **Políticas Públicas de Inclusão: Compromisso do poder público, da escola e dos professores**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_inclusao.asp>. Acesso: 23 nov. 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. 2ª ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, A. R. J. **Formação do Professor na contemporaneidade**: Repensando conceitos e possibilidades. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29/10/2009 – PUCPR.

SASSAKI, **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br> acesso em: 17 jun. 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. V. **Trabalho Docente na América Latina**: Desafios ao campo da Pesquisa e às políticas educacionais. Entrevista: Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira Hypolito. Revista Educação e Políticas em debate – V2 – Jul/Dez. 2012, p. 277-303.

SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. In: ALMEIDA L.R de & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2008.

WERNECK, C. **Sociedade Inclusiva**: Estamos preparados para as diferenças?. Disponível em: www.youtube.com/palestra/telecurso Acesso em: 10/09/2014.

A BIBLIOTECA ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Cleuza Diogo Antunes
cleuzadiogo@yahoo.com.br
UNIR

Jussara Santos Pimenta
jussara.pimenta@unir.br
UNIR

RESUMO: Aborda a acessibilidade nas bibliotecas escolares como meio de incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. Nesse sentido foi realizada uma pesquisa documental em dispositivos legais concernentes à educação especial, acessibilidade e bibliotecas escolares. Igualmente foram analisados os documentos que norteiam as ações educativas do Instituto Federal de Educação de Rondônia. O objetivo da pesquisa foi identificar em que medida a acessibilidade é contemplada nas políticas e diretrizes dessa modalidade de educação no âmbito do IFRO e como as bibliotecas se inserem sob essa perspectiva. Com base na análise da legislação e políticas públicas confrontadas com os documentos reguladores do instituto é possível considerar que a despeito dos esforços empreendidos pela instituição no sentido de incluir todos os alunos no ensino regular e profissional, existe a necessidade premente de reformular diretrizes incluindo nas mesmas orientações para a efetivação da acessibilidade e, ainda, uma atenção especial deve ser dispensada aos documentos reguladores das bibliotecas que são espaços indispensáveis no processo educativo e condição diretamente atrelada ao bom desempenho dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares. Educação inclusiva. Acessibilidade. IFRO.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do IBGE 2010, há no Brasil cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 23,92% da população. A participação efetiva dessas pessoas na definição de políticas públicas indica a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva. A última década proporcionou avanços e conquistas na sua inclusão na sociedade brasileira, por meio de ações afirmativas que os valorizam como cidadãos, respeitando suas características e individualidades. Esses avanços são decorrentes das reivindicações desses grupos que sob o lema: “nada sobre nós sem nós”, defenderam e defendem seus interesses políticos e sociais e tem conseguido ampliar seu espaço no cenário político nacional.

Nessa perspectiva vale ressaltar a elaboração de leis decretos e normas, voltados para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Desde a Constituição Federal de 1988 que foi o marco para a valorização dos direitos humanos que o estado e a sociedade civil têm se mobilizado em favor da inclusão social de todos os cidadãos sem distinção. A promoção da acessibilidade ao meio físico, transporte, comunicação e informação garante que todos, sem exceção, possam usufruir de seus direitos com equiparação de oportunidades, sendo o mais

fortemente defendido o direito à educação como meio de promoção da autonomia e formação plena do indivíduo.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) tem sido alvo de reiterados debates no meio acadêmico em decorrência da complexidade que envolve os conceitos de inclusão e atendimento educacional especializado. As políticas educacionais que defendem espaços segregados de ensino para as pessoas com deficiência não são mais aceitas, pois a proposta de uma educação inclusiva pressupõe a participação desses alunos nas escolas de ensino regular e, preferencialmente, nas classes comuns.

Além da PNEE, o ordenamento jurídico brasileiro dispõe de aparato legal que prescreve a prática da educação especial na perspectiva inclusiva. São previstas ações necessárias para garantir o acesso e permanência desses alunos na rede pública de ensino em todos os níveis. O desempenho dos mesmos dependerá, em grande parte, do preparo das escolas e dos profissionais que nelas atuam. Na legislação brasileira estão prescritas mudanças e adaptações necessárias nas escolas com vistas a se tornarem de fato inclusivas. É imprescindível que todos os espaços escolares sejam adaptados de forma que o educando com deficiência desenvolva seu aprendizado com máxima autonomia, inclusive no Ensino Técnico, para uma formação profissional condizente com os seus direitos de cidadão.

Arelado ao direito à educação está o direito à informação, também inerente a todo cidadão, e que deve ser garantido pelos equipamentos culturais como as bibliotecas. No âmbito escolar é responsabilidade da biblioteca escolar promover serviços e materiais que incluam os alunos com deficiência através da acessibilidade em seus distintos aspectos. Ante essa responsabilidade surge a questão: em que medida os instrumentos reguladores das instituições de Ensino Técnico Federal estão em sintonia com o PNEE a fim de contemplar a acessibilidade nas bibliotecas? Embora essa questão possa parecer óbvia e integrada ao processo de inclusão na escola, a prática tem mostrado que a preocupação em oferecer acessibilidade para a inclusão desses indivíduos não tem sido contemplada nas ações das bibliotecas. Ao contrário disso, parece haver um desconhecimento a respeito do papel das bibliotecas e bibliotecários nesse processo.

Os Institutos Federais de Educação de Rondônia (IFRO) oferecem o Ensino Técnico concomitante e subsequente ao Ensino Médio, PRONATEC, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), graduação e pós-graduação. Entretanto, apesar de garantir um leque de modalidades, inclusive com cursos a distância, a experiência demonstra a importância de não

apenas primar por esse oferecimento, mas imprimir na instituição a cultura da inclusão: nos seus tempos, espaços e currículos.

Considerando estas questões foi realizada uma pesquisa documental sobre a educação das pessoas com deficiência, as bibliotecas escolares e a acessibilidade no Ensino Tecnológico. O objetivo da pesquisa foi identificar em que medida a acessibilidade é contemplada nas políticas e diretrizes dessa modalidade de ensino no âmbito do IFRO e como as bibliotecas se inserem sob essa perspectiva.

Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: Constituição Federal/1988; Lei Nº 8.069/1989 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional da Educação (2001); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010); Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Plano Viver sem Limite (2011); Lei 10.098/2000 que estabelece as normas para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); ABNT NBR 9050/2015 - Acessibilidade às edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos; Lei Nº 12.244/2010 sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino; Diretrizes da IFLA/UNESCO/2005 para a biblioteca escolar e, ainda, a Resolução CFB Nº 119/2011, que estabelece as diretrizes para as bibliotecas escolares.

Quanto aos documentos que organizam o ensino na instituição consultamos os seguintes: Estatuto do IFRO; Regimento Geral do IFRO; Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); Regulamento de Funcionamento das Bibliotecas e a Política de Desenvolvimento de Coleções.

Devido à extensão dos documentos pesquisados, são mencionados brevemente os elementos legais, enquanto serão desdobradas de forma mais ampla as políticas públicas. Visando articulação das políticas com a realidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em repositórios institucionais de universidades brasileiras e em periódicos científicos no sentido de identificar as pesquisas e práticas que estão sendo desenvolvidas no Brasil sobre a acessibilidade em bibliotecas escolares.

Sem a pretensão de oferecer soluções para a questão da acessibilidade nas bibliotecas escolares espera-se que essa pesquisa subsidie reflexões que contribuam para melhorias relativas a esses aspectos.

1 A LEGISLAÇÃO FEDERAL E A ACESSIBILIDADE

Os direitos à educação são garantidos a todos os cidadãos brasileiros primariamente na Constituição Federal - CF (1988. Art. 206), que preconiza que, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.O direito a todas as crianças e adolescentes, inclusive à educação especial, é garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado pela Lei Nº 8.069 (1990, cap. 4, Art. 54) - “É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Seguindo os princípios constitucionais de direito à educação e igualdade de oportunidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394 (1996, cap. V, Art. 59) assegura os direitos dos educandos com deficiência abordando a formação dos professores, a necessidade de métodos e técnicas específicas sem, contudo, fazer alusão a acessibilidade como meio de possibilitar o ensino dos alunos com deficiência.

Já na esfera das reivindicações das pessoas com deficiência foram elaboradas leis que priorizam as condições de acesso nos mais distintos espaços urbanos. A Lei que estabelece as normas para promoção da acessibilidade, Lei 10.098 (2000, Art. 2º, inc. I), define:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A menção à condição de alcance aos equipamentos urbanos compreende, embora de forma implícita, o acesso às bibliotecas. Ainda analisando os desdobramentos legais, é pertinente destacar a NBR 9050/2015 da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Embora sem força de lei ela especifica de forma clara e direta os mais diversos aspectos da acessibilidade atentando para o que promulga o decreto que aprova as Leis 10.098 e 10.048, Decreto Nº 5.296 (2004, Art. 24):

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditório, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Esse decreto nos remete ao alvo da preocupação dessa pesquisa que é o acesso as bibliotecas escolares que nem sempre são mencionadas na legislação, possivelmente em decorrência do entendimento de que ela é parte integrante das instituições não necessitando de uma legislação específica. Essa omissão já vem de longa data, a contar do primeiro Decreto

no período imperial referente a bibliotecas escolares, Decreto Nº 7.247/1879, que determinava a criação de pequenas bibliotecas e museus escolares, voltam a ser consideradas apenas na Lei Nº 12.244/2010 em um texto breve que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Na esfera federal, encontramos a Resolução CFB Nº 119/2011 que estabelece os parâmetros para as bibliotecas escolares por meio do documento elaborado pelo Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares da UFMG.

Esse longo silêncio em relação à biblioteca escolar repercute também na formação de bibliotecas acessíveis para atender a todos os usuários de forma inclusiva. Muito embora não se possa falar em ensino de qualidade sem fazer referência à biblioteca, entendemos que a promoção da acessibilidade e a consequente eliminação de barreiras em atendimento à legislação só podem ser viabilizadas por meio de políticas públicas que priorizem a inclusão escolar em todos os seus aspectos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

As políticas públicas decorrentes da legislação (leis, decretos, normas e portarias) são ações afirmativas levadas a efeito nas diferentes instâncias do poder público visando efetivar as prescrições legais. A educação das pessoas com deficiência tem sido discutida nas últimas décadas no cenário educacional, motivada pela luta travada por essa classe de cidadãos em defesa dos seus direitos expressos na constituição brasileira. Os pressupostos até pouco tempo vigentes, que defendiam espaços segregados de ensino nos quais os alunos com necessidades específicas eram mantidos em classes especiais, não são mais aceitáveis, pois a proposta de uma educação inclusiva pressupõe a participação desses alunos nas escolas de ensino regular e, preferencialmente, nas classes comuns.

As reiteradas reivindicações desses grupos resultaram na formulação de uma legislação que tem sido desdobrada em políticas formuladas em favor da inclusão social e o amplo acesso das pessoas com deficiência ao ensino em todos os níveis ofertados pelo Estado como meio para o pleno desenvolvimento da autonomia e exercício da cidadania. Estas políticas estão sendo gradativamente incorporadas na agenda política e, consequentemente, tornaram-se demanda evidente dos agentes políticos que não podem mais se omitir diante dos direitos conquistados por essa minoria.

Analisamos, inicialmente, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Plano Viver sem Limite que tem a finalidade de promover por meio de programas e ações, o

pleno exercício dos direitos dessa minoria. Esse documento define pessoa com deficiência como aquela que tem algum impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, impedimentos esses que em interação com diferentes barreiras podem obstruir sua participação plena na sociedade em iguais condições com as demais (BRASIL, 2013a).

Duas das diretrizes desse plano visam garantir um sistema educacional inclusivo e o acesso facilitado aos equipamentos urbanos, subentendo-se aí o acesso às bibliotecas, considerando que as mesmas são equipamentos públicos culturais e de ensino. O quarto eixo de atuação do PVL é o da acessibilidade que faz alusão aos programas “Escola Acessível e Incluir” desenvolvidos de 2011 a 2014, destinando recursos para a implantação de acessibilidade nas escolas e universidades, bem como a viabilização da criação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de Ensino Superior, responsáveis por eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais (BRASIL, 2013a).

Nesse contexto, escolas e universidades aderiram aos programas mencionados. Nesse sentido o estudo de Gomes (2011) informa que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009, participava do Programa Incluir, recebendo o investimento anual de R\$ 100 mil para eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais para inclusão e permanência de pessoas com deficiência na universidade. Outras universidades brasileiras também participaram do programa, estabelecendo as condições mínimas de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência.

O Plano Nacional da Educação define os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis para os próximos dez anos. Em suas estratégias PNE (2014, 10.5) encontramos:

[...] implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

Esta estratégia indica a mudança da consciência política reconhecendo que ainda podemos avançar na garantia do acesso e permanência desses alunos na escola. Outra estratégia do plano é assegurar condições de acessibilidade em instituições de Ensino Superior. Com o objetivo de verificar a aplicação dessas estratégias nas bibliotecas, a Faculdade de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem orientado trabalhos sobre acessibilidade em distintas unidades de informação nos últimos anos. Trabalhos que buscaram identificar as condições de acessibilidade em bibliotecas na cidade de Porto Alegre como forma de assegurar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência nos mais diferentes espaços educacionais. De acordo

com estudo de Gomes (2011), intitulado “Acessibilidade e inclusão: um estudo da biblioteca Edgar Sperb da Escola de Educação Física da UFRGS” ficou evidenciado que a biblioteca e seu entorno não oferecem condições de acessibilidade para os usuários demonstrando as lacunas que precisam ser preenchidas nesse sentido.

O comprometimento do Plano com a temática é evidenciado em: “institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência” (PNE, 2014, it. 12.15). O Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará oferece serviços especializados como: digitalização e/ou conversão de materiais bibliográficos em formatos acessíveis, convertendo a bibliografia solicitada pelos professores em arquivo digital para ser disponibilizado no catálogo da biblioteca com acesso restrito aos deficientes visuais; orientação à pesquisa bibliográfica por meio de treinamentos de uso de bases de dados *online* do Portal da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e livros eletrônicos com o auxílio de *softwares* leitores de telas; levantamento bibliográfico que consiste na pesquisa bibliográfica demandada pelos usuários transformada em arquivo digital acessível para seu uso exclusivo. Dispõe das seguintes tecnologias assistivas: leitores de telas: NVD, DOSVOX; ORCA; impressora em Braille e janelas com intérprete de Libras (UNIVERSIDADE... *online*).

O PNE traz em seu escopo também o objetivo da universalização das bibliotecas em todas as instituições de ensino. Em estudo realizado em escolas de Brasília, Pessoa (2011) aponta que das quatro escolas analisadas apenas uma possui biblioteca e nenhuma delas oferece materiais diferenciados para alunos com deficiência. Esse estudo se constitui um pequeno recorte da realidade das redes municipais de ensino em todo o país. A política mencionada configura um esforço em cumprir com a legislação e garantir, de forma gradativa, o acesso à educação e à informação das pessoas com deficiência, por meio também da participação nas bibliotecas.

A Conferência Nacional de Educação de 2014 em seu documento final propõe a garantia de condições adequadas de acessibilidade a todas as instituições públicas de educação bem como a criação, renovação e manutenção das bibliotecas com espaços, acervos e profissionais habilitados para a formação de leitores, inclusive oferecendo tecnologia digital no atendimento às pessoas com deficiência (CONAE, 2014). Sobre essas questões, destacamos um estudo desenvolvido na Universidade Federal do Paraná que aborda as políticas de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, especificamente no Sistema de

Bibliotecas (SiBi), da UFPR. Foram observadas dez unidades e entrevistados os respectivos gestores de bibliotecas e 17 alunos com deficiência. Constatou-se que são efetivadas ações envolvendo a acessibilidade nas bibliotecas, porém ainda é necessária a quebra de barreiras, para que a inclusão de alunos com deficiência aconteça em todo o SiBi/UFPR. Verificou-se a necessidade de formação continuada e mudança de atitude dos bibliotecários para lidar com o diferente (STROPARO, 2014).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também prescrevem que a Educação Profissional das pessoas com deficiência deverá seguir as orientações e atos normativos da Educação Especial, devendo, portanto, assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2013b). Em cumprimento a essa diretriz os Institutos Federais de Educação em todo o território nacional incluem na educação profissional e técnica as pessoas com deficiência.

Em consonância com as leis e decretos que promulgam o direito à educação especial na perspectiva inclusiva está a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: [...] Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação...”

Embora esta política tenha sido formulada visando à inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, ela não faz alusão à biblioteca escolar.

Os Parâmetros para as Bibliotecas Escolares (2010) recomendados pelo Conselho Federal de Biblioteconomia, no manual, “Biblioteca escolar como espaço de produção de conhecimento: parâmetros para as bibliotecas escolares”, dispõe sobre os parâmetros para bibliotecas escolares indicando que as mesmas devam ser acessíveis a todos os alunos sem, no entanto, ser específico sobre os quesitos de acessibilidade necessários para uma biblioteca escolar. Da mesma forma nas Diretrizes da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar encontramos apenas duas menções aos usuários portadores de necessidades especiais. No item 2.2 - “Localização e espaço” orienta a importância de um projeto apropriado para atender aos usuários portadores de necessidades especiais. Já no item 2.4 - “Equipamentos eletrônicos e audiovisuais” indica computadores especialmente destinados a portadores de necessidades especiais (visuais e físicas) (IFLA/UNESCO, 2005). Diante de tal quadro cabe analisar

especificamente as diretrizes do IFRO sobre a inclusão e acessibilidade na instituição e mais especificamente, em sua rede de bibliotecas.

3 POLÍTICAS E DIRETRIZES SOBRE ACESSIBILIDADE NO IFRO

Buscando identificar em que medida as propostas das políticas públicas relativas à educação especial são contempladas nos instrumentos normativos e reguladores do processo de ensino do IFRO, foi realizada uma análise desses documentos. Observa-se que o Estatuto do IFRO (2015a) é o mais elevado instrumento que estabelece os princípios, finalidades e objetivos que norteiam a instituição. No capítulo 2, Art. 3º são dispostos os cinco princípios que embasam as ações educacionais no âmbito da instituição, sendo que o primeiro deles é o “compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática” e como quarto princípio está o da “inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas”.

A formulação dessas duas regras sugere um compromisso da instituição com o cumprimento da legislação, a adoção das políticas públicas e com a formação de espaços de ensino democráticos e inclusivos, que primam pela justiça social e formação plena do cidadão valorizando suas necessidades específicas de aprendizado. Na prática o instituto recebe todos os alunos sem nenhuma discriminação, procurando incluir os diferentes e honrar sua obrigação com a justiça social e equidade. Esses princípios também impulsionaram algumas alterações físicas e arquitetônicas nos *campi* que já receberam alunos com deficiência, tais como: adaptações nos banheiros, nas portas, construção de rampas e estacionamento reservado. Em 2015 foi realizado um levantamento geral sobre as necessidades de acessibilidade nos *campi* do IFRO. Embora esse levantamento não tenha contemplado todos os aspectos necessários se caracteriza como um empenho da instituição em avançar nesse aspecto.

Abaixo do estatuto o IFRO (2015b) tem um Regimento Geral conceituado em seu Art. 3º como o:

[...] conjunto de normas que disciplinam as atividades comuns aos *Campi*, Reitoria e aos vários setores e serviços integrantes da estrutura organizacional do IFRO, os planos administrativos, didático-pedagógico e disciplinar, com o objetivo de complementar as disposições estatutárias.

Esse documento é responsável pela normatização das atividades com vistas a efetivar os princípios do estatuto. Ele estabelece a estrutura organizacional e define as competências de seus órgãos e colegiados. Em seu Art. 93 estabelece a Coordenação de Educação Inclusiva, setor responsável pelas ações de educação inclusiva e diversidade no âmbito do instituto. O

Art. 94 determina as competências de seu coordenador, que abrangem todas as atividades voltadas para o princípio da inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas nas classes comuns como prevê a legislação já analisada. Dentre essas, vale ressaltar (IFRO, 2015b, p. 44):

VI. manter-se atualizado e divulgar as diretrizes, princípios e metas da educação inclusiva em salas regulares e no contexto da educação profissional, científica e tecnológica, estabelecidas pelo Ministério da Educação;

VII. incentivar e promover ações de apoio a alunos e professores no contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento em sala de aula ou outro ambiente de aprendizagem, independente do nível de ensino;

XIV. promover ações de inclusão, de forma a combater a discriminação e exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Embora na perspectiva inclusiva se faça referência aos alunos com necessidades educacionais especiais, os alunos com deficiência estão incluídos nesse grupo e estão sendo contemplados pela educação especial inclusiva nos *campi* do IFRO por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) regulados pela resolução nº30/CONSUP/2011.

O NAPNE é responsável por realizar o mapeamento dos alunos com necessidades educacionais específicas, promover ações de inclusão e combate à discriminação, orientar professores e servidores nas práticas pedagógicas para esses alunos, oferecer apoio multiprofissional aos alunos e seus familiares. O Art. 4º dispõe a finalidade do NAPNE, sendo “a promoção da educação para a convivência, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidade, que venha a eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas no IFRO” (IFRO, 2011).

No início do ano de 2016 o núcleo do *campus* Ji-Paraná realizou ações de sensibilização com a comunidade acadêmica. Apresentou o trabalho do NAPNE nas reuniões com professores, alunos e servidores. Visitou todas as salas de aula dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio apresentando uma oficina de inclusão. Da mesma forma no *campus* Porto Velho Zona Norte foram realizadas oficinas para sensibilização dos alunos para inclusão de uma aluna cega. Foram adquiridos materiais de Tecnologia Assistiva para todos os *campi*, incluindo impressoras Braille, Scanner com voz e livros em Braille. No entanto as mesmas estão inoperantes nas salas dos núcleos, pois não há servidores qualificados para operá-las. Enquanto isso as bibliotecas não possuem acervo em Braille para atender os alunos cegos.

Pessoa (2011) lembra que incluir o aluno com deficiência é mais do que cumprir a lei: é dar-lhe, acima de tudo, condições de viver as mesmas experiências que os demais. Para Gonzales (2002), isso implica que a biblioteca escolar como parte do sistema educacional deve, antes de tudo, ser um espaço democrático, prestando atendimento de qualidade e provendo informação para os diversos tipos de usuários, e os bibliotecários como mediadores nesse processo, devem promover ações que permitam o acesso às informações de forma autônoma e eficaz a todos.

A Política de Desenvolvimento de Coleções do IFRO (2015c) foi analisada com o intuito de averiguar se existe a previsão de aquisição de acervo adaptado para atender os usuários com deficiência. Nos diversos critérios estabelecidos na Política não foi identificada nenhuma alusão à aquisição de acervo especial para atender os alunos com deficiência ou necessidade educacional específica. Esse quadro legitima a ausência de relatos nos periódicos e produções científicas sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas bibliotecas escolares, bem como a lacuna existente entre as ações pedagógicas e as práticas bibliotecárias.

Quanto ao Regulamento das Bibliotecas (IFRO, 2015d) que estabelece as normas para funcionamento e serviços aos usuários também não foi dada nenhuma atenção aos usuários com deficiência demonstrando a omissão dos bibliotecários e demais profissionais que elaboraram e revisaram esse documento. Subentende-se por essas ações que o atendimento aos alunos com deficiência no âmbito do IFRO está limitado aos NAPNEs, e que setores como a biblioteca que está diretamente ligada ao ensino não tem a responsabilidade de oferecer condições para incluir em seu espaço, acervo e serviços todos os usuários sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da sociedade brasileira nas últimas décadas permitiu a garantia de muitos direitos aos cidadãos de forma igualitária. Minorias que eram marginalizadas pela sociedade passaram a ser ouvidas e atendidas por meio de leis e políticas públicas. Nesse contexto estão as pessoas com deficiência que por toda a história foram deixadas à margem da sociedade e que nas últimas décadas estão ganhando espaço e voz. Os movimentos sociais em favor desses cidadãos resultaram em um vasto aparato legal que garante seus direitos de participação com autonomia nos diferentes espaços.

A igualdade social alcança o direito à educação a todos sem distinção. Sustentada por esse pressuposto surge a concepção da Educação Inclusiva que defende a participação de

todos os alunos no mesmo espaço escolar, concedendo o direito aos alunos com necessidades educacionais específicas de estudar nas classes regulares até onde essa ação traga benefícios para eles. A acessibilidade é condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar, pois permite que todos os alunos tenham acesso aos diferentes espaços, processos, equipamentos e informações necessários para sua permanência e êxito no ambiente escolar.

A inserção de alunos com deficiência no ensino regular exige reformulações no processo educativo, preparação dos profissionais e adaptações arquitetônicas de todos os espaços da escola. Inclusive das bibliotecas escolares que devem ser espaços constituintes do processo de ensino oferecendo apoio pedagógico aos professores e informacional aos alunos. Esse apoio pressupõe a disponibilidade de espaço físico, acervo e serviços de informação que atendam as necessidades de todos os usuários. Isso requer dos bibliotecários, atenção e planejamento de ações para a inclusão dos usuários com necessidades específicas.

Mais do que ter acesso à educação e permanência na escola, ao aluno com deficiência devem ser oferecidas condições para que ele adquira crescente aprendizado que lhe permita desenvolver-se de forma plena em todos os aspectos da vida. Os dispositivos legais garantem esses direitos, porém na prática eles só poderão se tornar realidade se houver comprometimento de toda a equipe pedagógica da escola.

Com base na análise das prescrições legais e políticas públicas confrontadas com os documentos reguladores do IFRO é possível considerar que a despeito dos esforços empreendidos pela instituição no sentido de incluir todos os alunos no ensino regular e profissional, existe a necessidade premente de reformular diretrizes incluindo nas mesmas orientações para a efetivação da acessibilidade. Lembrando que essa condição está diretamente atrelada ao bom desempenho dos alunos e que uma atenção especial deve ser dispensada aos documentos reguladores das bibliotecas que são espaços indispensáveis no processo educativo. Aqueles que estão de maneira direta ou indireta comprometidos com a educação devem ter conhecimento dos direitos de todos os cidadãos e considerá-los quando da elaboração e revisão das diretrizes que regulam as ações da instituição. O quadro sugere que as pessoas imbuídas desse compromisso desconhecem os direitos de todos os envolvidos no processo de ensino e relegam apenas aos NAPNEs a responsabilidade de inclusão no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Poder Executivo. Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 maio, 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em: 26 maio 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Lei Federal Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio de 2016.

_____. **Lei Federal Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: Planalto da Casa Civil, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 20 maio de 2016.

_____. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Planalto da Casa Civil, 2000. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Poder Executivo. Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, part. II, p. 196, 1879. (Publicação original). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. **Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024**. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: < www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República. Secretaria nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. 4. ed. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Fórum Nacional de Educação. **Documento Final**. De Olho nos Planos, 2014. Disponível em: < <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Conae-2014-documento-final.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA (Brasil). **Resolução Nº 119 de 15 de julho de 2011**. Dispõe sobre os parâmetros para as bibliotecas escolares. Disponível em: <www.cfb.org.br/projetos.php?codigo=22>. Acesso em: 30 maio 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

IFLA/UNESCO. **As diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. Tradução Neusa Dias de Macedo; Helena Gomes de Oliveira. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Estatuto do IFRO**. Porto Velho, 2015a. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=41&Itemid=11>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. **Regimento Geral do IFRO**. Porto Velho, 2015b. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=41&Itemid=11>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. **Política de Desenvolvimento de Coleções do IFRO**. Porto Velho, 2015c.

_____. **Regulamento de Funcionamento das Bibliotecas do IFRO**. Porto Velho, 2015d.

_____. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**. Porto Velho, 2011.

GOMES, Gicele Farias. **Acessibilidade e inclusão: um estudo da biblioteca Edgar Sperb da Escola de Educação Física da UFRGS**. 2011. 98f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Biblioteconomia e Documentação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/37543>>. Acesso em: 20 maio 2016.

GONZALES, Camila Juliana. **Biblioteca Acessível: serviços de informação para usuários com deficiência**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Departamento de Biblioteconomia e Documentação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

PESSOA, Suzane Moura. **Acessibilidade informacional para o deficiente intelectual: desafios de uma biblioteca escolar pública**. 2011, 110f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia), Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/2502>>. Acesso em: 20 maio 2016.

STROPARO, Eliane Maria. **Políticas inclusivas e acessibilidade em bibliotecas universitárias: uma análise do sistema de bibliotecas (SiBi) da Universidade Federal do Paraná UFPR**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M14_Eliane%20Stroparo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. Biblioteca Acessível. [Portal]. Disponível em: < <http://www.biblioteca.ufc.br/biblioteca-acessivel>>. Acesso em: 21 maio 2016.

NARRATIVAS DE MÃES SOBRE O AUTISMO

Suellen Christina Prestes de Souza⁴²²
profasuellenprestes@gmail.com
UEPA

José Anchieta de Oliveira Bentes⁴²³
anchieta2005@yahoo.com.br
UEPA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo conhecer as narrativas orais de quatro mães sobre seus filhos autistas. A pesquisa de natureza descritiva e de materialidade discursiva partiu da identificação da possível origem do espectro, do posicionamento dos responsáveis acerca do diagnóstico, da indicação das características manifestadas, e por último da análise dos fatores relacionados ao processo de escolarização, incluindo o atendimento educacional especializado para o desenvolvimento desses alunos. Os procedimentos metodológicos adotados para a geração de dados aconteceram sob o tipo de pesquisa narrativa oral, que contemplou a utilização das observações, descrições e conversas informais, ocorridas no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (NATEE), instituição que funciona em uma escola pública estadual em Belém-Pa. Diante da realização do estudo, foi possível conhecer alguns fatores que interferem ou podem facilitar na inclusão, com destaque para a importância do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento desses alunos.

Palavras-chave: Autismo. Narrativas orais. Atendimento educacional especializado.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das narrativas orais de quatro mães a respeito dos seus filhos que apresentam o espectro do autismo. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de janeiro e abril de 2015, no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (NATEE), órgão pertencente à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), do Estado do Pará.

A questão problema é “O que a narrativa das mães pode informar sobre o autismo?”. Para este estudo, os alunos selecionados tiveram alguns fatores componentes de suas narrativas orais analisadas: a) a possível origem do espectro do autismo; b) o posicionamento dos responsáveis após a descoberta do diagnóstico de autismo e após o trabalho desenvolvido pelo serviço de atendimento educacional especializado familiar; e c) as contribuições do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento destes alunos autistas.

⁴²² Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Email: prestes.suellen@gmail.com

⁴²³ Professor do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Email: anchieta2005@yahoo.com.br

2REFERENCIAL TEÓRICO

Ao pensar em um indivíduo autista, associa-se a um ser desprovido de linguagem ou de realização de qualquer contato social. Pensa-se em suas limitações e em seus comprometimentos comportamentais e interacionais. Afinal, o que é autismo? Quem é o autista? Conhecer as narrativas a respeito de indivíduos autistas, a partir dos relatos das mães destes, é o interesse primário deste trabalho.

Quanto à primeira pergunta, há pelo menos três teorias que abordam a questão do autismo, são elas: a) a teoria psicodinâmica ou psicanalítica; b) a teoria organicista; e c) a teoria da neurodiversidade.

Segundo Ortega (2009), os principais autores da teoria psicodinâmica ou psicanalítica são Bruno Bettelheim; Margareth Mahler; Francis Tustin. Basicamente estes autores conceituam o autismo como um transtorno psicótico, culpabilizando as mães, como demonstrado nas seguintes metáforas: “Mãe geladeira”; “Fortaleza vazia”; “Tomada desligada”; “Conchas”.

Os autores da segunda teoria conceituam o termo autismo como déficit cognitivo ou disfunção cerebral. São denominados de organicista, com alguns expoentes em destaque: Allan Leslie; Uta Frith; Baron-Cohen,

Já a terceira, a teoria da neurodiversidade, tem como principal autora Judy Singer (1999), que discute a síndrome de Asperger, a partir das seguintes formulações: a) os autistas são um grupo social minoritário e compõem a cultura autista; b) eles não aceitam a cura e os tratamentos reabilitatórios; c) fazem comparação com grupos de homossexuais, negros, etc. d) tratam a deficiência como uma construção social; e) os fatores desencadeadores passam a ser o feminismo, o questionamento da culpabilização das mães; f) estão representados pelos grupos criados na internet, que pode ser um indicador do crescimento dos movimentos de deficientes e de outros tipos de indivíduos, particularmente os autistas, na atualidade.

Neste trabalho, não se desenvolverá comparações entre estas abordagens, mesmo porque já existem muitas pesquisas na perspectiva comportamental, psicanalítica e cognitiva, que têm como objetivo estabelecer comparações com o corpo perfeito, a linguagem e as atitudes normais. Neste trabalho, busca-se as histórias desses indivíduos, contada por seus mães, no sentido de conceber seus posicionamentos sobre as formas de ser do autista. Concebe-se o autismo como um espectro e, portanto, relacionado a uma série de variáveis. Estas crianças não podem ser tratadas com uma classificação ou descrição fechada, como o faz grande parte das abordagens médicas e psicológicas.

Para ter uma ideia dessa classificação, há as definições da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2007, p. 367-368), a respeito do **autismo clássico, do autismo atípico e da síndrome de Asperger**:

Autismo Infantil (F84.0): Transtorno global de desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações de sono ou alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Autismo atípico (F.84.1): Transtorno global de desenvolvimento, ocorrendo após a idade de três anos ou que não responde a todos os três grupos de critérios diagnósticos do autismo infantil. Esta categoria deve ser utilizada para classificar um desenvolvimento anormal ou alterado, aparecendo após a idade de três anos e não apresentando manifestações patológicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos) implicados no autismo infantil; existem sempre anomalias características em um ou em vários destes domínios. O autismo atípico ocorre habitualmente em crianças que apresentam um retardo mental profundo ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo (OMS, 2007, p. 368).

Síndrome de Asperger (F84. 5): Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta.

2 OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo apresentar as narrativas de quatro mães de alunos autistas, cuja questão problema objetivou conhecer o que as narrativas das mães podem informar sobre o autismo e a partir de tais narrativas, analisar alguns pontos preponderantes acerca de alguns componentes das narrativas selecionadas, como: a possível origem do espectro autista, o posicionamento manifestado pelas mães diante do fato de ter um filho com o espectro do autismo, com laudo ou não, as características apresentadas por estes alunos que influenciam diretamente em seus comportamentos, os fatores relativos ao processo de escolarização e as contribuições do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento dos mesmos.

3 METODOLOGIA

Sobre o tipo de pesquisa história de vida, Bosi (1994), afirma que se trata de uma narrativa da vida de cada um, da maneira como ele, o narrador reconstrói e do modo como pretende que seja a vida assim contada.

Todas as narrativas encerram um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões, ou a esboçar um roteiro temático é o narrador que decide o que narrar (QUEIROZ, 1988).

Para Becker (1994), esse tipo de pesquisa valoriza a própria pessoa, uma vez que os narradores é que dão forma e conteúdo as narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são por elas vividas.

Assim sendo, o tipo de pesquisa as narrativas orais utilizadas neste trabalho, coletou os dados contidos nas narrativas dos responsáveis pelos alunos selecionados para a realização da pesquisa acerca sobre o espectro do autismo.

Como categorias de análises foram elencadas: a possível origem do espectro autista, o posicionamento dos responsáveis acerca da descoberta de ter um filho com autismo, as características manifestadas pelos alunos, os fatores relacionados à escolarização destes alunos e as contribuições do atendimento educacional especializado.

Apresenta-se a seguir as narrativas orais das mães sobre seus filhos, tais como foi contada aos pesquisadores. Todas as narrativas foram feitas por suas mães, biológicas ou não, nos quais é possível observar as diversas situações já vivenciadas por elas na condição de mães de filhos com o espectro do autismo. As responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando o uso da gravação em áudio (entrevista) da história de vida. Os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por pseudônimos.

HV 01 – Ronald, 8 anos. Autismo clássico.

No começo ela [a mãe biológica] ficava só enquanto ela ia pro trabalho, depois ele [Ronald] foi ficando, ficando, ela ainda ia visitar ele e levar pra passear, mas com o tempo, ela abandonou mesmo, não tá nem aí pra ele.

Eu [Rosa] achei estranho porque tenho uma filha com a mesma idade dele e comparando os dois, vi que ele não falava, não andava, por isso levamos ele no médico pra ver que problema ele tinha.

Quando eu fui matricular, não tinha mais vaga de manhã, o jeito foi ele estudar à tarde. Quando ele estudava de manhã ele gostava mais, reagia melhor, agora ele fica muito irritado, quase não fica na sala, passa mais tempo na diretoria porque lá tem ar condicionado e ele gosta.

Uma vez deu um temporal lá pra onde a gente mora que foi destelhando todas as casas, inclusive a nossa. O Ronald ficou muito assustado, ficou traumatizado mesmo depois disso, toda vez que chove ele fica com muito medo.

A porteira e a merendeira da escola quando olham pra ele ficam dizendo “ninguém merece”. Elas não entendem, acham que é birra.

Ele gosta de vim pra cá. Ele diz que vem pra escola do brinquedo.

Já aconteceu de várias pessoas dizerem que ele precisava apanhar porque isso era tolice. As pessoas não entendem. Uma vez o ônibus deu prego e o Ronald começou a ficar agitado, gritar... As pessoas diziam “dá uma palmada que passa, isso é birra”.

Depois que ele veio pra cá [o NATEE], ele melhorou muito, parece até outra criança, ele gosta muito daqui, isso ajuda muito ele e a gente também (ROSA, Entrevista realizada em 05/03/2015).

HV 02-Guilherme, 9 anos. Autismo atípico.

Ele era um bebê muito bonzinho, quase não chorava, era muito quieto.

Ele brincava com todas as crianças da rua, gostava muito de brincar com elas, todo dia ele tinha que sair pra brincar na rua, se dava bem com as crianças.

O Guilherme era uma criança normal, quando foi um dia ele caiu no colégio e bateu a cabeça, eu até levei ele no médico, mas a médica disse que foi um corte superficial. Desde aí ele ficou muito diferente, parou de falar, de comer, de brincar, ele parou de crescer. Quando tinha cinco anos, ficou parece uma criança de três.

No começo foi muito difícil trazer ele pra cá [NATEE], ele não queria entrar, era um sacrifício passar na porta, eu não podia me afastar dele, ele gritava, chorava, deu muito trabalho pras tias daqui, não aceitava nem que ninguém tocasse nele, ele ficava muito nervoso.

Hoje em dia ele tá bem melhor, quando ele chegou aqui foi muito difícil, mas agora ele melhorou muito, já conversa com as pessoas, voltou a brincar, a comer mais e a professora do colégio disse que ele tá mais concentrado, só a fala dele que ainda é um pouco embolada, mas mesmo assim já é melhor.

Eu nem sei se o que o Guilherme tem é autismo mesmo, porque ele tem um laudo que não é o final, ele ainda tá fazendo exames pra saber o que é que ele tem. Eu quero saber o que o meu filho tem, quero um exame ou um laudo que diga se ele é autista, ou seja, lá o que for que ele tenha, eu queria um exame que mostrasse qual é o problema do meu filho. Eu assisto até palestra sobre autismo, eu me informo, mas se tiver o exame vai ser melhor.

Eu guardo tudo que ele faz, tudo o que ele desenha e ele nem sabe que eu faço isso, mas tenho tudo guardado. Eu to fazendo tudo o que eu posso pra ajudar ele, eu vou até perguntar como é que faz aquele calendário que tem aqui, que eu quero fazer pra ele. Ele ainda não sabe direito o tempo, vou fazer porque aquele quadro de rotina que eles me ensinaram a fazer tem ajudado muito meu filho a entender a hora de fazer as coisas todo dia (MARIA, Entrevista realizada em 05/03/12).

HV 03-Érick, 15 anos. Autista clássico.

Eu [Joana] precisava trabalhar e ele ficava na casa da minha vizinha. Ela cuidava dele, foi ela que percebeu que ele era diferente. Com dois anos ele ainda não andava nem falava. Ela dizia que ele era uma criança quieta demais, que não gostava de brincar e ela achava isso muito estranho.

Eu levei ele no médico, eu tinha muito medo da doutora que cuidava dele, tinha medo do que ela ia dizer que meu filho tinha, quando ela me disse que ele era autista eu fiquei triste. Eu nem sabia o que era autismo. Se hoje as pessoas ainda não sabem, imagina como era antigamente.

Saber que meu filho era autista me assustou muito, mas depois eu aceitei, principalmente quando eu vejo como ele está hoje.

Eu atrasei a série do Érick por dois anos. Eu tinha medo dele ir pra uma escola maior e os colegas dele ficarem mexendo com ele, zombando dele, eu tinha medo que ele sofresse preconceito e isso afetasse ele.

O Érick gosta muito daqui do NATEE, ele sempre me pergunta na segunda feira quando eu chego do trabalho se no outro dia a gente vai lá pro NATEE, ele melhorou muito aqui. Teve uma época que eu parei de trazer ele pra cá e aí ele ficou muito agressivo, irritado, ansioso. Quando eu voltei a trazer ele melhorou de novo, o trabalho daqui ajuda muito.

Ele está bem na escola, ele ficou meio irritado por causa da greve. Ele gosta de ir pra lá. Ele não se dá com muitos colegas e não fica tanto tempo na sala de aula, mas ele já fica mais que antes e ele tá se saindo bem lá.

Ele adora o pai dele. Quando o pai chega do trabalho ele vai perguntar se ele já jantou, leva toalha pra ele, pergunta se ele tá bem, se quer alguma coisa. Ele gosta muito da irmã também, ele adora a Nega, eu fico até com ciúme, porque eu queria que ele fosse assim também, ele é muito carinhoso comigo também, mas eu queria que ele fosse como é com pai dele.

Os filhos dos vizinhos estudam na mesma escola que ele, por isso eu fico mais tranquila, além dele ir e voltar com eles da escola, eles olham ele lá pra mim. O Érick se dá muito bem com eles, ele adora entrar na casa deles. Ele entra, olha tudo, mas não mexe se tiver música em alguma casa, ele vai seguindo até achar, ele adora música, gosta muito de música do passado, são as preferidas dele.

Tem horas que o Érick gosta de ficar sozinho, ele fica brincando com canudinhos, adora esses canudinhos, ele vai lá pro fundo do quintal e fica lá naquela escuridão. Eu fico preocupada dele ficar no escuro, mas ele gosta muito de ficar lá.

Hoje o Érick já fala com as pessoas, sai pra todos os lugares. Antes dele vir pro NATEE, ele não fazia nada disso. Ele melhorou muito vindo pra cá, tudo que ele tinha dificuldade de fazer, ele já consegue, nem que seja só um pouco (JOANA, Entrevista realizada em 10/01/2015).

HV 04-Emanuel, 15 anos. Síndrome de Asperger.

O Emanuel era muito agitado, tudo que ele via, ele queria mexer, prestava atenção em tudo.

Ele gostava de ver televisão... Quando foi um dia, ele começou a ler o que tava escrito na tevê, sozinho sem ninguém ensinar. Nós ficamos assustados porque ele só tinha dois anos.

Todo mundo via que ele era diferente. As pessoas perguntavam, mas eu não sabia o que ele tinha. Eu só dizia que ele era especial. Aí depois, quando eu soube que ele tinha autismo, eu já falava, mas as pessoas não entendiam, nem eu sabia o que era autismo.

Eu tinha medo de colocar ele na escola, ela era aberta, não tinha muro. Eu ficava preocupada que ele sumisse de La, porque quando ele ia brincar na rua ele sumia, pois isso eu até coloquei ele mais tarde na escola.

Ele sempre estudou com o irmão caçula. Ele não se envolve muito com os outros meninos, ele prefere ficar isolado, sozinho, mas ele melhorou bastante lá, já participa bem, melhorou depois que veio pra cá [NATEE]

Já diziam que ele tinha síndrome de Asperger, mas a gente não sabia o que era o autismo, nem que síndrome era essa. Eu demorei muito pra aceitar quando soube, já o pai dele aceitou bem mais rápido.

Ele trata o Emanuel com muito carinho, tem muito cuidado com ele, as meninas, irmãs dele, não entendem, elas acham que ele é mimado, não tem paciência com ele, mas mesmo assim, ele só quer saber de estar junto delas.

Eu entendo melhor agora o autismo, mas eu sempre acho que se tivesse descoberto mais cedo que meu filho era autista, eu podia ter corrido atrás de tratamento, pra ele se desenvolver melhor. Eu olho essas crianças que vem aqui pro NATEE e lembro quando ele tinha essa idade, ele também era

assim, elas como já estão em tratamento podem se desenvolver melhor, porque desde que ele veio pra cá, ele evoluiu muito!

O Emanuel é muito carinhoso, gentil e é obediente também, mas quando ele não tem nenhuma atividade pra fazer, ele fica muito agitado, fica violento, é por isso que ele sempre tem que tá ocupado com alguma coisa. Ele gosta muito também de assistir DVD, principalmente gospel e filmes que não sejam violentos (ROSINEIDE, Entrevista realizada em 13/03/2015)

4 RESULTADOS

Ao analisar a possível **origem do espectro autista**, pode-se fazer uma relação com algum acontecimento ocorrido ainda na fase de vida intrauterina, visto que três responsáveis relataram alguma intercorrência na gravidez. Das três, a mãe de Guilherme ressalta que o filho começou a apresentar características de autismo, após sofrer uma queda na escola, na qual bateu a cabeça. Somente a mãe de Emanuel não relata nenhuma alteração na gravidez, embora admita que tenha tido períodos gestacionais muito próximos. A partir dos relatos é possível concluir que a origem do autismo pode estar ligada a acontecimentos ocorridos ainda na gravidez ou na primeira infância.

As causas do autismo ainda não são conhecidas, contudo alguns autores, a partir de estudos já feitos sobre essa questão, relatam alguma associação do autismo com episódios ocorridos durante a gravidez ou na primeira infância: como Schwartzman (1995, p. 44) descreve:

Podemos concluir a partir dos estudos descritos que há algumas evidências sugerindo que certas condições anormais da gestação e dos primeiros dias de vida podem ser encontradas, mais frequentemente, entre crianças que apresentarão o quadro do Autismo infantil do que em crianças normais. As alterações descritas, entretanto, parecem ser inconsistentes e inespecíficas, não podendo em nenhuma hipótese, servir para uma previsão de um possível quadro autista no futuro. Voltamos a insistir no fato de que, mesmo quando presentes sua relação enquanto “causa” do autismo infantil não pode ser afirmada.

Sumarizando, a possível origem do autismo, segundo a narração das responsáveis:

- **Ronald** - Nasceu após os 9 meses de gestação; teve duas convulsões.
- **Guilherme** - A mãe fez uso de medicamentos para controlar contrações. Aos cinco anos sofreu uma queda e bateu a cabeça.
- **Erick** - Sua mãe sofreu queda no oitavo mês de gestação e bateu a barriga.
- **Emanuel** - Gravidez tranquila. Períodos gestacionais muito próximos.

O segundo item analisado foi o **posicionamento dos responsáveis**, o qual foi dividido em dois momentos: o período de descoberta do espectro autista em seus filhos e

posteriormente as orientações do serviço de atendimento educacional especializado de orientação familiar.

Todos os responsáveis admitem terem tido muita dificuldade em aceitar que tinham um filho autista quando descobriram a presença deste transtorno global de desenvolvimento. Uma fala consonante a essa dificuldade decorre da falta de informações acerca da espectro do autismo, o que evidenciou o período denominado de luto, que é constituído pela negação dos mães em acreditar e aceitar que tem um filho diferente.

Depois do trabalho desenvolvido pelo NATEE, três mães relatam uma aceitação acerca do espectro do autismo, dadas as explicações e orientações recebidas no núcleo para melhor entender e contribuir para o desenvolvimento de seus filhos. A mãe de Guilherme, frente a aceitação, relata que gostaria de um laudo definitivo, comprovado através de um exame médico que atestasse de fato o que seu filho tem, embora ela siga as orientações e participe ativamente das atividades do filho.

A mãe de Guilherme afirma que possui um laudo não definitivo, sugerindo que o aluno possua autismo atípico. Nesta declaração, pode-se notar a importância do laudo diagnóstico, visto que não possuí-lo acaba criando nesta mãe um quadro de ansiedade, por fazê-la nutrir esperanças de que o filho não tenha autismo, que possua uma doença passível de cura e que não o que os médicos e outros profissionais que assistem o garoto desconfiam.

Sobre o posicionamento dos responsáveis acerca do laudo, Schwartzman (1995, p. 69) relata que:

É claro que, confrontados com a possibilidade de ser seu filho portador de uma condição grave e crônica como o autismo infantil, os familiares aceitam, em geral, a realização de vários exames tentando comprovar o referido diagnóstico. Apesar da necessidade de estes exames serem realizados por tudo o que já foi apresentado anteriormente, é preciso deixar bastante claro, desde o início, que o diagnóstico de autismo infantil é, antes de mais nada, um diagnóstico clínico que se baseia, primordialmente, no achado dos distúrbios, mais ou menos característicos, nas áreas de relação interpessoal, comunicação e comportamento. Os responsáveis pela criança deverão entender que os exames solicitados não se destinam a decidir ou comprovar o diagnóstico, mas sim a identificar várias condições clínicas ou mesmo alterações, nos exames, que podem estar presentes em um número dado de crianças autistas.

O autismo leva o contexto familiar à ruptura entre os seus membros, pois interrompe suas atividades sociais normais, o clima emocional transforma-se, no interior e exterior. Diante destes relatos, é possível concluir que os mães sentem-se assustados ao receber o diagnóstico de autismo de seus filhos ou mesmo de um laudo sugestivo acerca do mesmo, visto que o autismo, além de ter alta complexidade, de difícil diagnóstico ainda é pouco

conhecido pela sociedade em geral, o que evidencia a importância do atendimento educacional especializado voltado para a orientação familiar, pois nele são explicadas as características do autismo, as formas de intervenções positivas, as limitações e potencialidades a serem exploradas nos seus filhos.

Sumarizando o posicionamento dos responsáveis:

- **Ronald** - Susto inicial por não saberem o que é o autismo.
- **Guilherme** - Negação inicial; Reclamam de um laudo definitivo.
- **Erick** - Susto inicial, com desconhecimento sobre autismo. Boa aceitação na atualidade.
- **Emanuel** - Susto inicial. Boa aceitação na atualidade, porém com um pouco de culpa.

Quanto às **características dos alunos**, terceiro item analisado neste estudo, é possível notar que todos os alunos apresentaram ausência ou dificuldade na fala em algum período da infância, bem como dificuldade em aceitar mudanças de rotinas, de socialização, interação e tolerância com atividades repetitivas. Erick e Ronald, por exemplo, apresentam episódios de isolamento e apego por objetos. Todos os alunos pesquisados demonstraram interesse por jogos eletrônicos. Guilherme apresentou dificuldade de alimentação.

Sumarizando as características dos alunos:

- **Ronald** - Até dois anos não falou. Isolamento. Apego por objetos. Não aceita mudanças de rotina.
- **Guilherme** - Aos cinco anos parou de falar, brincar, comer e interagir. Irritação. Não aceitava mudanças de rotinas.
- **Erick** - Não falou até os quatro anos de idade. Não andou até os dois anos de idade. Tem apego por objetos. É carinhoso e obediente com a família.
- **Emanuel** - Criança muito agitada e observadora. Aprendeu a ler sozinho aos dois anos de idade. Sumia ao brincar na rua.

No quarto item analisado, foram verificados os fatores referentes à **escolarização** destes alunos, nos quais foi possível perceber que três alunos demonstraram dificuldades em realizar este processo, tanto é que na maioria dos casos o encaminhamento ao NATEE foi justamente dado pela instituição em que os alunos estudam. Somente a mãe de Guilherme relata que o filho não apresentou problemas de adaptação nem de permanência na escola. As demais responsáveis relataram que os filhos apresentam dificuldade em permanecer na sala de aula, de realizar as atividades no tempo destinado as mesmas.

Por fim, o trabalho dedica-se a ressaltar as contribuições do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento dos alunos autistas, uma vez que o núcleo em que a pesquisa foi realizada e que subsidiou toda a construção de análise de histórias de vida é referência no atendimento educacional especializado a alunos autistas e a partir dos relatos aqui contidos, possibilita notar que todos os alunos conseguiram grandes avanços no desenvolvimento das áreas comprometidas pelo espectro autista, como a melhora da interação, da socialização, da linguagem, do tempo de tolerância e nos aspectos relacionados à escolarização.

A seguir sumariza-se o processo de escolarização dos alunos.

- **Ronald** - Sofreu preconceitos. Repetiu a 1ª série. Mudança de escolas. No NATEE houve progressos na interação, leitura e escrita.

- **Guilherme** - Não apresentou problemas de adaptação e rendimento. Voltou a interagir a aceitar a alimentação e melhorou o rendimento na escola.

- **Erick** - Atrasou a escolarização por dois anos. Não tem relação afetiva com os colegas. Melhorou o rendimento e aumentou a tolerância na escola.

- **Emanuel** - Crises de choro e irritação na escola. Pouca tolerância com as atividades. Apresentou desenvolvimento na interação e no comportamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi possível notar que o desconhecimento sobre o autismo foi uma fala recorrente, o que levou os responsáveis a terem muitas dúvidas com relação ao que de fato seus filhos apresentavam, o que faz sentido, uma vez que há várias concepções sobre autismo e ainda não há uma definição totalmente formada acerca do assunto.

Vale destacar a importância que o trabalho agregou ao processo de subjetividade, pois permitiu que de uma forma bem espontânea, os participantes da pesquisa pudessem expor os fatos componentes de suas histórias de vida e assim externar questões que alguns deles, até o momento, guardavam somente para si, como um eventual sentimento de culpa, as expectativas em relação ao futuro, a sobrecarga emocional a que são ou foram expostos ao longo dos anos, dentre outros.

Um dos aspectos mais relevantes evidenciados neste estudo foi o fato de conhecer as diversas possibilidades de tratamento que atualmente são oferecidas pela rede pública tanto de saúde quanto de educação, para alunos autistas, visto que todos os alunos abordados neste estudo, além de contarem com o serviço de atendimento educacional especializado oferecido

pelo Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos transtornos globais de desenvolvimento (NATEE), são também assistidos pelo programa Caminhar, iniciativa do Hospital Universitário Betina Ferro de Souza, para atender crianças autistas, no Estado do Pará.

Desta forma, pode-se concluir que atualmente, ter um filho diagnosticado com autismo, ainda assusta, causa ansiedade, medo, sobretudo porque pelo fato de tratar-se de um espectro e não de uma doença, não há cura, e será necessário conviver com as características manifestadas pelo autismo pelo resto da vida. Porém quando há assistência adequada, como ocorre no trabalho desenvolvido pelo NATEE, há grandes chances de amenizar o quadro caótico, implicado pelo autismo, além de potencializar as áreas que não foram afetadas pelo espectro do autismo e desenvolver ao máximo as áreas comprometidas, lógico que salvaguardando as peculiaridades apresentadas em cada caso, tornando assim o autismo uma diferença possível de ser tratada.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3a.ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

OMS. **Cid-10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10ª versão. São Paulo: Edusp, 2007.

ORTEGA, Francisco. *Deficiência, autismo e neurodiversidade*. In: **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2009, vol.14, n.1, p. 67-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012>. Acesso em 05 jun. 2015.

QUEIROZ, M. I. **Relatos Orais**: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.) *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia do autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S, ASSUMPÇÃO-JR., F. B. (Eds.) **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon Editora; 1995. p.15-78.

OS ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA TÊM DIREITO A ACESSAR E PERMANECER NA ESCOLA

Andréia Maria Pereira⁴²⁴

RESUMO: O presente texto apresenta algumas reflexões sobre questões conceituais na área da Educação escolar indígena, Educação especial e Educação inclusiva, com o objetivo de compreendermos melhor a complexidade e especificidade existente nessas áreas da educação. Para desenvolvimento deste estudo utilizou-se como metodologia análise bibliográfica e levantamento de dados referentes aos indicadores de indígenas com deficiência da Terra Indígena Igarapé Lourdes que estão ou não matriculados nas escolas indígenas, realizado junto a Casa de Apoio à Saúde Indígena (Casai), Censo Escolar de 2015 e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conclui-se que existem vários estudantes indígenas em idade escolar que não estão matriculados na escola, no que se refere ao atendimento educacional especializado, existem estudantes com deficiência nas escolas indígenas, porém não há atendimento diferenciado e específico para esses estudantes.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Especial; Educação Inclusiva.

1 – Introdução

Como pesquisadora na área da Educação Escolar Indígena, temos feito algumas indagações em relação à Educação Especial em Contextos Indígenas: Quantos são os estudantes deficientes? Como são atendidos os estudantes indígenas deficientes? Onde eles são atendidos? O que as famílias sabem sobre o direito a educação inclusiva para seus filhos?

Buscando respostas a estas e outras indagações este estudo pretende apresentar algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelas famílias indígenas da Terra Indígena Igarapé Lourdes no seu cotidiano em relação ao acesso e permanência ao ensino de suas crianças com deficiência.

A referida Terra Indígena está situada no município de Ji-Paraná-RO. Território dividido por dois Povos Indígenas Arara - Karo e Gavião - Ikolen. As reflexões aqui apresentadas fazem parte de estudos e pesquisas realizadas nesta área com o intuito de aprofundar-se nesta dupla temática.

Assim, cada uma com sua complexidade e especificidade que é a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Contextos Indígenas, sendo duas áreas marcadas pelo descaso na área de políticas públicas.

⁴²⁴ Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) – floresdeandrea@gmail.com

Apesar de diversas legislações e outros documentos surgirem para nortear as ações da educação especial e da educação escolar indígena, isso não significa que essas duas importantes áreas da educação tiveram a atenção necessária dos poderes públicos para avançarem e atenderem com dignidade os estudantes indígenas com deficiência e suas famílias até o presente momento. Não podemos negar que legalmente houve avanço, porém a implementação das legislações ainda deixam a desejar.

Neste contexto, torna-se fundamental abordarmos algumas questões conceituais sobre: Educação escolar indígena, Educação especial e Educação inclusiva para compreendermos melhor a complexidade e especificidade existente nessas duas áreas da educação. Apresentaremos também o levantamento de dados referentes ao número de indígenas com deficiência da terra Indígena Igarape Lourdes realizado junto a Casa de Apoio à Saúde Indígena (Casai), Censo Escolar de 2015 e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

2. Educação Escolar Indígena

Desde a invasão das terras brasileiras pelos europeus, houve oferta de educação aos povos indígenas, a qual estava pautada pela catequização, integração e civilização forçada dos indígenas à sociedade nacional. O objetivo era único: negar a diferença, transformar os diferentes em todos iguais. Nesse processo, a escola foi um instrumento de imposição de valores e negação de identidades.

Mas com o passar dos anos esse quadro começou a mudar. Alguns grupos da sociedade civil passaram a discutir junto com as comunidades indígenas, alternativas e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre ambos, transformando a educação escolar indígena menos nociva aos Povos Indígenas.

Desta forma, a educação escolar indígena passou a ter um novo significado para a maioria das comunidades indígenas. Uma nova concepção de educação escolar indígena foi assegurada pela Constituição Federal de 1988, a qual assegurou uma educação diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no contexto das escolas indígenas (Art. 210).

A educação escolar indígena é hoje realidade para milhares de indígenas no Brasil. Na maioria das terras indígenas há construção de prédios escolares.

Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao seu projeto de futuro. (BRASIL, 2005, p.29)

Assim, a educação escolar indígena abandona sua postura integracionista e assimilacionista e se transforma como meio para assegurar o acesso ao conhecimento ocidental sem precisar negar as especificidades e diferentes identidades de cada Povo.

Todas as sociedades indígenas, muito antes da introdução da educação escolar indígena já possuíam seus processos próprios de socialização e produção de conhecimentos. Por isso a escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado dentro de uma comunidade indígena. Mas um espaço que existe e deve ter como objetivo valorizar os aspectos socioculturais de cada comunidade indígena, onde está inserida.

3. Educação Especial

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDB/1996) define a educação especial como modalidade de educação transversal que perpassa todos os níveis de ensino, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. A LDB 9394/96, assegura ainda:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos,

especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Diante da Lei supracitada a educação especial se constitui como uma modalidade de ensino e também como possibilidade de uma educação aberta para todos, deixando para trás a educação que exclui o diferente. Dando lugar ao respeito à diversidade e especificidade de cada estudante com ou sem deficiência, considerando as diferenças existentes entre eles.

No entanto, apesar do atendimento preferencial na rede regular para os estudantes com deficiência, a legislação educacional considera a existência de atendimento especializado. Sendo assim, quando não for possível a integração dos estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, deve ser oferecido atendimento em classes, escolas ou serviços especializados.

O atendimento educacional especializado tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem e/ou eliminem os empecilhos para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado complementa a formação dos estudantes visando à autonomia e independência nas atividades escolares e sociais.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 19)

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar e melhorar o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive dos estudantes indígenas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi o primeiro documento nacional, referente à educação especial, que apresenta o debate sobre a interface da educação especial na educação escolar indígena. Este documento assegura:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços, e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.19).

Essa interface da educação especial na educação escolar indígena aponta a redução da invisibilidade dos estudantes indígenas com deficiência, reconhecendo o direito desses estudantes de receberem atendimento educacional especializado. Levando em consideração suas diferenças socioculturais.

4. Educação Inclusiva

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de sua deficiência, origem socioeconômica ou cultural, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades em salas de aula, onde a necessidade desses estudantes seja satisfeita respeitando suas diferenças e especificidades. Para o autor Mitler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

É um movimento empenhado em repensar e construir uma escola que compreenda e aceite a heterogeneidade, deixando de ser uma escola que discrimina e exclui para ser uma escola aberta a todos e todas.

No decorrer da história da humanidade, observa-se que as concepções sobre as deficiências foram se modificando “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25).

Existem diversos textos legais, inclusive internacionais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (MEC, 2001), que orientam ações voltadas para implantação e implementação de políticas de educação inclusiva, que rejeitam toda e qualquer forma de exclusão da pessoa com deficiência, independente de gênero, idade, raça, classe social e etnia.

Amparam ainda, a efetivação do respeito à diversidade. No entanto, nos deparamos com uma prática contraditória ao que está garantido nas legislações.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o Art. 206, assegura que “o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E o Art. 208, prevê “o atendimento educacional especializado, e a inclusão escolar,

fundamentada na atenção à diversidade, exigindo mudanças estruturais nas escolas”.

Os princípios e diretrizes da Educação Especial na Educação Básica contidos na Constituição Federal, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais repudiam toda e qualquer forma de exclusão, no entanto será que as políticas implementadas conseguem consolidar essa igualdade de oportunidades garantidas na legislação? Para Pires (2008, p. 114)

A escola, como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção. Assim, ao construir seu projeto político pedagógico, inspirados nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças.

No que diz respeito aos princípios da inclusão, vale ressaltar que não basta todo estudante ter acesso à escola, mas é necessário assegurar uma escola que dê atenção à diversidade existente na educação brasileira. Podendo assim, ser chamada de escola para todos e todas.

A Declaração de Salamanca aponta as formas eficazes de desenvolvimento da verdadeira educação inclusiva:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41)

Diante desses apontamentos, fica explícito a necessidade do compromisso político para garantir a efetivação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Possibilitando assim, a inclusão social através de recursos e atendimento de qualidade na educação. Nesse sentido, é importante que as comunidades também, assumam esse compromisso junto às autoridades governamentais.

5. Indicadores da Educação Especial na Educação Escolar Indígena da Terra Indígena Igarapé Lourdes

Os indicadores da Educação Especial na Educação Escolar Indígena da Terra Indígena Igarapé Lourdes foram analisados com base no levantamento de dados referentes ao número

de indígenas com deficiência. Outro ponto central da análise foi o número de deficientes em idade escolar que estão ou não matriculados nas escolas indígenas da referida terra indígena.

Os dados apresentados foram disponibilizados parte pela Casa de Apoio à Saúde Indígena (Casai) e outros que estão disponíveis no Censo Escolar de 2015 e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Tabela 1 apresenta os dados gerais da população indígena residentes na Terra Indígena Igarapé Lourdes, situada no município de Ji-Paraná-RO. Esses dados serviram de base para as análises subsequentes.

Tabela 1- População da Terra Indígena Igarapé Lourdes no ano de 2016

ETNIA	TOTAL
Arara	369
Gavião	602
Total	971

Fonte: IBGE/2016

O Povo Ikolen, também conhecidos como Gavião, é falante de uma língua Tupi-Mondé. Habitam a bacia do Igarapé Lourdes e outros afluentes do rio Machado, no município de Ji-Paraná-RO. Sua população distribui-se em varias pequenas aldeias, todas localizadas no interior da Terra Indígena Igarapé Lourdes, que compartilham com outro Povo Indígena: os Arara-Karo.

O Povo Arara – Karo vivem na parte sul da Terra Indígena Igarapé Lourdes. “A mesma terra, onde mora o Povo Gavião, seus tradicionais inimigos. Os Arara foram contactados no final dos anos 1940, quando centenas deles morreram de doenças contagiosas e os sobreviventes foram morar nos seringais da região”. (SOCIOAMBIENTAL, 2016)

Apesar de todos esses enfrentamentos e dificuldades sofridas por esses dois Povos Indígenas. Resistência e superação têm sido características peculiares aos povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen.

Para um maior detalhamento da situação encontrada, a Tabela 2 apresenta as diferentes deficiências existentes na Terra Indígena Igarapé Lourdes.

Tabela 2 – Diferentes deficiências existentes na Terra Indígena Igarapé Lourdes

Deficiência	Total
Doenças neurológicas e transtornos	27
Hemiparesia esquerda	01
Dificuldade de ambular	01
Paralisia cerebral/quadriplegia	01
Retardo mental grave	01
Paralisia cerebral	01
Síndrome de down	03
Má-formação congênita	02
Hidrocefalia	01
Catarata traumática	01
Úlcera de córnea	01
Cegueira de um olho	02
Perda auditiva	02

Fonte: CASAI de Ji-Paraná/2015

Os dados mostram a existência de diversas deficiências encontradas entre a população indígena Arara e Gavião de Rondônia.

Segundo o Decreto nº 3.298/99 deficiência é “Toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Vale ressaltar que os dados da Tabela 2 confirma a existência de indígenas deficientes o que para a sociedade não indígena parece impossível, haja vista o preconceito e desconhecimento sobre as diferentes culturas indígenas existentes em nosso país.

A sociedade não indígena excluiu e discrimina os povos indígenas, mas para Venere (2005) os indígenas deficientes sofrem um preconceito duplo, ou seja, são discriminados por que são indígenas e são discriminados mais uma vez, porque são indígenas deficientes. Segundo Venere (p. 110), “É comum inclusive, como já frisamos que de uma maneira apressada, se justifique o preconceito alegando-se que as populações indígenas eliminam suas crianças deficientes”.

Essa ideia equivocada sobre o tratamento que os Povos Indígenas dão as crianças que nascem com deficiência é muito comum na sociedade não indígena. No entanto, os dados apresentados na Tabela 2 comprovam o contrário.

A Tabela 3 informa o número de pessoas com deficiência da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Apresenta também o número de pessoas com deficiência que estão ou não em idade escolar.

Tabela 3 – Número de pessoas com deficiência da Terra Indígena Igarapé Lourdes

Número de pessoas com deficiência	Número de pessoas com deficiência em idade escolar
44	21

Fonte: CASAI de Ji-Paraná/2015

Podemos observar que os dados da Tabela 3 demonstram que entre os indígenas com deficiência vários estão em idade escolar. A próxima Tabela nos informará quantas dessas crianças estão matriculadas na escola indígena.

Tabela 4 – Número de estudantes da Terra Indígena Igarapé Lourdes, número de pessoas com deficiência em idade escolar e número de matriculados na Escola Indígena

Total de estudantes	Número de pessoas com deficiência em idade escolar	Estudantes com deficiência matriculados
496	21	12

Fonte: Censo Escolar/ 2015

Os dados da Tabela 4 revela que vários estudantes indígenas com deficiência não estão matriculados na escola. Diante, dessa realidade é necessário estabelecer com as comunidades indígenas o diálogo sobre educação especial.

Sendo assim, é preciso criar condições para que todas as crianças e adolescentes indígenas com deficiência acessem e permaneçam na escola. Essa demanda reprimida que existe não pode ser ignorada. Precisam ocupar os seus espaços que são de direito, ressaltando ainda, que o direito é de ocupar e permanecer com qualidade de aprendizagem.

A análise dos dados nos indica que os estudantes indígenas com deficiência existem nas comunidades indígenas, alguns estão matriculados na escola outros não. Cabe questionar os motivos de tal situação, o desconhecimento do direito ao acesso, as dificuldades de deslocamento, dentre outros.

6. Considerações Finais

Diante do exposto, torna-se imprescindível no campo das políticas educacionais o diálogo sobre a interface da educação especial na educação escolar indígena, pois pouco se discute sobre as condições reais de atendimento educacional especializado aos estudantes indígenas com deficiência.

A educação escolar indígena, almejada por muitos povos indígenas, que veem, na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, ainda não venceu o desafio de superar o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas,

principalmente em relação ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

Diante dessa realidade nosso leque de responsabilidade social aumenta, pois precisamos pesquisar e divulgar as informações encontradas, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento, desmistificando assim, alguns preconceitos e intolerâncias em relação às diferentes culturas indígenas.

A inclusão dos estudantes não indígenas nas classes de ensino regular é uma política que ainda está se desenvolvendo e fortalecendo em todo o Brasil. Nas escolas indígenas o momento é de superação da invisibilidade em que vivem os indígenas com deficiência. Embora reconhecendo todos os dispositivos legais que estabelecem a educação especial para todos. É preciso avançar no que se refere à inclusão dos estudantes indígenas com deficiência.

A implantação da educação especial em contextos indígenas é um processo em desenvolvimento que exige estudos, reflexões e especialmente ações concretas para alcançar práticas eficientes. Desse modo, pensar a educação especial significa ofertar uma educação específica e diferenciada dentro da cultura de cada povo que promovam a aprendizagem com qualidade dos estudantes indígenas com deficiência. (PEREIRA, 2015, p. 20)

O atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência torna-se um desafio a ser superado dentro das escolas brasileiras, principalmente nas escolas indígenas. Os sistemas de ensino precisam organizar e dar condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos, de maneira a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Assim, promovendo a aprendizagem, respeitando as especificidades e valorizando as diferenças.

7. Referências

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1999.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **As Leis e a educação escolar indígena**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** MEC SEESP, 2001.

_____. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1999.

MARTINS, Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, A. M. Educação Especial: Desafios enfrentados pelos Professores Indígenas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, VIII, Rolim de Moura, p. 13-21, 2015. CD-ROM.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. **O cotidiano escolar na escola inclusiva.** In MARTINS, Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2008.

POVOS Indígenas no Brasil. **Quadro geral dos Povos.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas Públicas para Populações Indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença.** Porto Velho, 2005. 139 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós – Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2005.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
nmfrs@ufpa.br
UFPA

Ivany Pinto Nascimento
ivany.pinto@gmail.com
UFPA

RESUMO: O estudo tem como temática a deficiência física e a relação professor-aluno. A pesquisa objetiva apreender as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre relação professor-aluno no ensino fundamental e médio. Os sujeitos foram seis alunos com deficiência física, usuários de cadeira de rodas que frequentam os cursos de ensino superior da Universidade Federal do Pará. Utilizamos como técnica a entrevista e o formulário. E para análise dos dados usamos a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2011). Nos resultados as representações sociais (RS) dos sujeitos sobre a relação professor-aluno se direcionaram relações positivas (acolhimento, atendimento as necessidades, defesa contra o *bullying*) e relações negativas (preconceito, indiferença e agressão). As RS indicaram que as relações interpessoais entre professores e alunos influenciaram no processo escolar e formativo dos sujeitos, seja pelo aspecto positivo ou negativo. Nesse sentido, precisamos refletir no cotidiano, propostas de ações que venham discutir as relações interpessoais entre professores e alunos.

Palavras-chave: Representações sociais. Deficiência física. Relação professor- aluno.

INTRODUÇÃO

Esse estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a deficiência física e aspectos da escolarização e formação. Nesse recorte trazemos como temática o aluno com deficiência física e a relação professor-aluno. O objetivo da pesquisa foi apreender as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas sobre relação professor-aluno.

O estudo em proposição pode trazer uma contribuição nas discussões sobre a deficiência física, escolarização e para o campo de estudo da educação inclusiva e educação especial; tem como foco a discussão sobre a relação professor-aluno e a importância no processo formativo integral do aluno.

A deficiência foi tradicionalmente associada à falta ou anormalidade. A noção da deficiência enquanto um fenômeno patológico foi fortalecido pelo paradigma médico a partir do século XIX. Esse paradigma ou modelo compreende-a a partir de uma ótica privada, individual e de um padrão de normatização com restrição corporal precisando de tratamento e uso da medicalização. Em oposição ao paradigma médico surgiu na década de 1960 do século

passado o modelo social no qual a deficiência passa a ser vista a partir da relação indivíduo e as condições da sociedade, mudando o foco das limitações funcionais para os problemas sociais e as limitações ambientais, as barreiras culturais e econômicas (DINIZ, 2007; SANTOS, 2008).

O paradigma social discute socialmente a questão da desigualdade no estudo da deficiência e desloca a visão individual para uma visão social, no qual são consideradas toda uma organização social e política, saúde e direitos, a opressão, exclusão e discriminação que uma com deficiência vivencia. (DINIZ, 2007).

A deficiência física, assim como as demais deficiências historicamente foi vivenciada pelo olhar da desigualdade social, do preconceito, da discriminação, do estigma e da anormalidade. Essas se caracterizam a nível motor por uma perda de funções motoras e por práticas culturais mais amplas, assim como a experiência pessoal de cada pessoa com deficiência. A partir de uma perspectiva biológica as deficiências físicas podem ser congênita, adquiridas, temporárias, recuperáveis, definitivas ou compensáveis.

A pessoa com deficiência física adquirida reinterpreta valores e resignifica sua vida, podendo ou não, reproduzir o modo como o grupo convive com a diferença corporal, que pode ser um modo estigmatizante e preconceituoso. Pensar o deficiente físico como diferente é vê-lo pela perspectiva da patologização, da exclusão e de todo um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro.

No atendimento educacional a pessoas com deficiência entre as décadas de 1960 a 1980 do século XX o modelo de integração escolar foi o orientador das práticas escolares. Tinha como princípios e características a homogeneização, normalização e individualização e um caráter individual e seletivo (a sociedade não era a responsável principal no processo de escolarização e sim a pessoa com deficiência). Nesse modelo havia um conjunto de atendimentos educacionais diferenciados (desde a sala de aula regular até as escolas especiais) e, dependendo da avaliação das suas condições do aluno, era inserido em um tipo específico de atendimento escolar (MANTOAN, 2003).

O Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970 do século passado, vivenciava um modelo nacional - desenvolvimentista fundamentado na teoria do capital humano (THC), com o interesse no mercado de trabalho. A TCH partia do pressuposto de que se fazia necessário investir no homem enquanto capital humano (treinamento prático, instrução e saúde) para um maior desenvolvimento econômico. A partir do golpe militar de 1964, no âmbito educacional, ocorreu a implantação de uma educação tecnicista, tendo como princípios a racionalidade,

eficiência e produtividade. A educação passou a ser vinculada ao setor produtivo e subordinada ao projeto de desenvolvimento implantado, sendo a escola produtora de recursos humanos (JANNUZZI, 2004).

O modelo tecnológico de ensino tinha como base os ideais do racionalismo e da concepção taylorista, com características específicas em relação à organização do ensino-aprendizagem e ao papel do professor e do aluno. Na organização do ensino, o aprender era uma questão de modificação de desempenho, as variações individuais foram deixadas de lado, focalizando os objetivos, estratégias e os resultados objetivados. Houve a implantação da técnica de ensino programado ou instrução programada. Assim também, nesse modelo as atividades em grupo como debates, discussões, questionamentos não foram priorizadas e nem as relações afetivas entre as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem.

Na relação professor-aluno, o professor tinha o papel de um técnico que administrava as condições de transmissão da matéria e o aluno executava os objetivos instrucionais (recebia, aprendia e fixava as informações), essa comunicação entre ambos era técnica e objetiva (GOULART, 2003).

O enfoque da integração foi considerado insuficiente, com críticas de vários setores sociais. No final da década de 1980 e início da década de 1990, houve a formulação de uma educação inclusiva. A base da educação inclusiva fundamenta-se na declaração universal dos direitos humanos e no compromisso de garantir uma educação de qualidade para todos. Os princípios norteadores são a heterogeneidade, a diversidade, a normalização e o respeito às diferenças (WERNECK, 1997).

Para Mantoan (2003), na perspectiva inclusiva o enfoque é institucional, não mais individual, condicionado a mudanças estruturais na escola. Nesse sentido, na inclusão a escola se adapta ao aluno. A inclusão é comparada metaforicamente a um caleidoscópio, pois precisa de todos os pedaços que o compõem, envolvendo a todos: alunos, professores, pessoal administrativo, pais, comunidade para que se obtenha sucesso no sistema educacional geral, com a meta de não deixar ninguém fora da escola regular.

A construção de um sistema educacional inclusivo tomou impulso a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien-Tailândia, no ano de 1990 (UNICEF, 1991) e da Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na Espanha, em 1994, que culminou com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva é uma construção, um desafio constante que envolve questionar valores, crenças, concepções, normas, resistências, atitudes, abandonar modelos que

discriminem pessoas com deficiência, descontinuar práticas que segregam e rever os tipos de relações interpessoais existentes. Para Ribeiro (2003), a escola deve buscar o estabelecimento de um espaço educativo diversificado para proporcionar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e profissionais.

Segundo Pletsch (2011), aumentaram as políticas focalizadas na inclusão, há o reconhecimento dos direitos individuais; contudo não se disponibilizaram condições efetivas para que de fato ocorra a inclusão; o que acarreta responsabilizar o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social gerando como consequência a exclusão.

As práticas na realidade educacional não se alinham às diretrizes políticas. Pesquisas como as de Glat, Pletsch e Fontes (2007) indicam uma descontinuidade na inserção de alunos com deficiências no ensino regular. Há um discurso de aceitação à diversidade, mas em muitas ocasiões observam-se nas práticas pedagógicas os preceitos da integração, e o não atendimento às especificidades do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Na discussão sobre a educação escolar um dos aspectos relevantes a ser considerado é a relação professor-aluno. Essa relação é influenciada por outras relações que ocorrem entre pessoas e grupos e fenômenos no sistema de ensino e entre sistemas e a sociedade (nos aspectos econômico, cultural e político (FURLANI, 2006)).

Essa relação envolve as trocas comunicativas face a face entre professor e alunos, assim também as atuações de um e outro em situações concretas. Nessa direção, os sujeitos envolvidos exercem determinados papéis, constroem significados e valores, assim também tem capacidades psicossociais promovidas.

A mediação positiva do professor, sua participação guiada é importante para alunos apropriarem-se de conhecimentos e ferramentas culturais. Assim também, fornece bases para desenvolver no aluno crenças adaptativas sobre si e sobre o mundo social e a aquisição de comportamentos e competências socioemocionais e cognitivas importantes para o sucesso na aprendizagem e sua formação integral (BAKER, 2006).

Furlani (2004) indicou como os alunos veem em sua relação cotidiana o professor: com características positivas (como cordialidade, a valorização do aluno e domínio da matéria, aceitação do aluno) e negativas (distância e impessoalidade, indiferença, ironia etc.) e muitas vezes não se sentem sujeitos no processo de aprendizagem.

A MATRIZ TEÓRICO- METODOLÓGICA

Utilizamos como aporte do estudo a Teoria das Representações Sociais (TRS) na abordagem processual. As representações sociais (RS) são modalidades de conhecimento prático resultante das interações e comunicação dos indivíduos. Uma forma de organizar imagens e linguagens, realçando e simbolizando atos e situações que nos tornam comuns. Tem como particularidade ser socialmente construída e partilhada, um modo de compreender e comunicar o que nos já sabemos. São formadas no cotidiano dos sujeitos, inscritas dentro de um referencial e de um pensamento pré-existente, dependentes de um sistema de crenças, ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência e se apresentam dinamicamente com uma rede de ideias, metáforas, valores, experiências práticas e imagens mais ou menos interligadas. As RS constituem a realidade, o self, as características de uma pessoa ou grupo e revelam as crenças, costumes, valores e o imaginário de um grupo (MOSCOVICI, 2009; JODELET, 2001).

As RS caracterizam-se por ser representação de um objeto, apresentar um caráter imagético, simbólico, significativo, construtivo, autônomo e criativo, sendo intercambiáveis a sensação e a idéia, a percepção e o conceito. Tem uma relação de simbolização, confere significações e essas significações são decorrentes de uma atividade, fazendo da representação ao mesmo tempo construção e expressão do sujeito.

Os processos constituidores das RS que se encontram em relação dialética são: ancoragem e objetivação. A objetivação refere-se às informações e noções relativas ao objeto, abstratas e complexas que são filtradas e transformadas em imagens concretas, significativas e familiares. A ancoragem refere-se a assimilação do objeto da representação em um sistema de valores de um indivíduo através da denominação, classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo e dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão.

O CENÁRIO METODOLÓGICO

Neste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa descritiva interpretativa, o que possibilita o aprofundamento dos significados das ações e relações humanas.

SUJEITOS DO ESTUDO

Participaram do estudo seis (6) alunos da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Belém com deficiência física, usuários de cadeira de rodas, com idade entre 19 e

60 anos. Desse grupo dois (2) eram do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino; quatro (4) têm deficiência congênita e dois (2) têm deficiência adquirida, e dessa amostra um (1) adquiriu a deficiência depois de adulto. Em relação ao estado civil, quatro (4) são solteiros, uma (1) é casada e um (1) é divorciado.

Para garantir a confidencialidade dos participantes do estudo anonimizamos os nomes; desse modo, utilizamos os seguintes nomes fictícios: Maria, Pedro, Paulo, José, João e Nazaré.

LÓCUS

A instituição lócus da pesquisa foi a Universidade Federal do Pará (UFPA) - campus de Belém, uma instituição federal de ensino superior, sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO DE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

Os instrumentos

No levantamento adotamos dois instrumentos: o formulário (para caracterização do perfil socioeconômico dos participantes) e a entrevista narrativa.

Questões éticas

Enviamos o projeto para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através da Plataforma Brasil (anexo B). Assim também solicitamos autorização dos participantes através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo A).

PROCEDIMENTO DE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

O procedimento envolveu duas fases: na 1ª fase: Reconhecimento do universo populacional, localização dos alunos usuários de cadeira de rodas e seleção da amostra. Na 2ª fase solicitamos autorização para pesquisa, levantamento do perfil e realização das entrevistas. Realizamos duas entrevistas em dias alternados para cada participante. As entrevistas foram gravadas com a concordância dos participantes com duração aproximada de duas horas.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Fizemos a análise qualitativa dos conteúdos segundo a metodologia proposta por Bardin (2004). O procedimento envolveu a pré-análise; exploração do material e tratamento das informações. Na pré-análise inicialmente fizemos as transcrições de cada uma das entrevistas; em seguida, efetuamos a leitura flutuante. Na exploração e tratamento do material, utilizamos o critério temas ou palavras-tema para retirar as unidades de sentido de cada participante e atribuímos o nome de dimensão temática *a relação professor-aluno*. Essa dimensão temática foi estruturada nos eixos: *relações positivas e relações negativas*.

A *relação professor-aluno* foi definida como microrelações com uma bidirecionalidade de ações, implicando lembranças de expressões, gestos, posturas, atitudes, comportamentos e vocalizações. O eixo *relações positivas* foi definido como interação amistosa dos professores, para com os alunos, expressas em atitudes, comportamentos, gestos e expressões com uma bidirecionalidade entre ambos (professores e alunos). O eixo *relações negativas* foi definido como interações não amistosas, com conflitos e atitudes e comportamento de agressividade, grosseria (de professores para os alunos com deficiência física), com uma bidirecionalidade. As ações dos professores provocavam tristeza, constrangimento e mal estar no aluno com deficiência física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas dos sujeitos possibilitou a localização de fatos significativos, importantes para uma maior compreensão das representações sociais sobre a relação professor-aluno dos sujeitos. Inicialmente mostraremos o perfil, em seguida as ancoragens e objetivações sobre a relação professor-aluno.

O PERFIL

Quadro 1: Perfil socioeconômico dos sujeitos

Dados	Participantes					
	Maria	Pedro	Paulo	José	Nazaré	João
Tipo de Deficiência	Paraplegia Congênita	Paraplegia Congênita	Paraplegia Congênita (mielomeningocele ou espinha bífida) e Hidrocefalia	Paraplegia Adquirida (AVC na medula e má formação congênita)	Poliomielite (Paralisia Infantil)	Paraplegia Congênita e Paralisia cerebral
Idade	35 anos	19 anos	23 anos	33 anos	60 anos	24 anos
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Cor	Parda	Branca	Parda	Parda	Parda	Branca
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Separado	Casada	Solteiro
Filhos	Não	Não	Não	Não	4 Filhos	Não
Religião	Católica	Católica	Católica	Adventista	Evangélica	Não possui
Nível de Escolaridade	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto	Superior Incompleto
Nível Escolar dos pais	*Fund. Incompleto	*Fund. Incompleto	**Ens. Méd.	Fund. Incompleto (Pai) e Ens. Méd. (Mãe).	Fund. Incompleto	Ens. Méd. (Pai) e ***Ens. Sup. (Mãe)
Emprego/Trabalho	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Residência própria	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Renda mensal Familiar	3 salários mínimos	3 a 4 salários mínimos	4 salários mínimos	2 salários mínimos	2 salários mínimos	3 a 4 salários mínimos
Renda Mensal Individua	1 salário mínimo	1 salário e 1/2	1 salário e 1/2	1 salário mínimo	1 salário mínimo	Não tem
Benefício social	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Nº pessoas que vivem com renda	7 pessoas	3 pessoas	5 pessoas	3 pessoas	6 pessoas	4 pessoas
Saúde Pública ou Privada	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública	Saúde Pública
Transporte Público ou Privado	Transporte Privado (táxi)	Transporte público/Privado (táxi)	Transporte Privado (táxi)	Transporte público/Privado (táxi)	Transporte Privado	Transporte Privado (táxi)

Fonte: Elaborado pela autora

*Fund. Incompleto: fundamental incompleto. **Ens. Méd.: ensino médio. *** Ens. Sup.: ensino superior.

AS ANCORAGENS E OBJETIVAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Nas representações sociais articulam-se elementos afetivos, mentais e sociais com a integração da linguagem, da comunicação, das relações sociais e da realidade material (JODELET, 2001). As representações sociais sobre *a relação professor-aluno* se

direcionaram para os eixos *relação positiva e negativa* como indica o quadro 2. Quatro sujeitos narraram aspectos positivos sobre a relação com as professoras (Pedro, Paulo, Nazaré, João). Maria situou em seu relato tanto relações positivas quanto negativas, ela enfatizou maior ocorrência de relações negativas com professores.

Quadro 2 - Ancoragens e objetivações do grupo sobre a relação professor-aluno

Eixos	Ancoragens	Objetivações
Relação negativa	Relação difícil, ausentes, indiferentes, agressivos, grosseiras.	- Atitudes das professoras: gritar, não questionar as dificuldades, ignorar; tratar mal, rir da aluna com deficiência; chamar de burra, comparar negativamente com outros alunos. - Atitude do aluno: Sentir medo, incapaz e desmotivada.
Relação positiva	Não faziam diferença, respeito, acolhimento, entendiam as dificuldades. Ótimos, atenciosos, pacientes, generosos, tratavam bem, abriu uma porta profissional.	- tratar todos os alunos iguais, ter atitudes de respeito, entendiam as dificuldades de coordenação motora. Passavam trabalhos ou provas que não exigiam a escrita perfeita e sim o domínio do conteúdo. Contratou para um emprego, indicou-a para trabalhar em uma escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras

As relações negativas com professores – Interpretação das narrativas enquanto caso único

Maria narrou como maior frequência situações de relações negativas com os professores. As vivências foram fundantes para as ancoragens. Os sentidos (ancoragens) estão ancorados nos temas: professoras agressivas, ausentes, grosseiras, indiferentes. As imagens (objetivações) retratadas envolvem as seguintes atitudes de professores: gritar, não questionar suas dificuldades, ignorar, tratar mal, rir dela, chamar de burra, comparar negativamente com outros alunos. As atitudes das professoras provocava no sujeito um sentimento de medo, incapacidade e desmotivação.

As representações sociais (RS) enquanto um conhecimento prático guia nossas interações, práticas e comunicações. Essas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos. Em um processo de ancoragem conseguimos interpretar características e formar opiniões. (MOSCOVICI, 2009).

Professores e alunos apresentam RS e essas tem um papel importante nas relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar. Na construção dessas RS estão envolvidos valores, crenças, opiniões, imagens, formas de pensar, papel no grupo, atitudes, expectativas sobre o outro, informações (principalmente sobre a educação, o aluno, o processo de ensino-aprendizagem, a pessoa com deficiência e educação especial) e que

podem conter preconceitos e estereótipos. A partir dessas representações professores e alunos apresentam expectativas, modos de atuação e estabelecem determinadas relações.

Diante do exposto, podemos questionar se as professoras dos sujeitos não apresentavam representações sociais permeada de estereótipos e preconceitos sobre a pessoa com deficiência física e sua escolarização? Outra questão refere-se aos papéis exigidos das professoras para Maria (como por exemplo, ter uma letra bonita ou fazer um cabeçalho bonito). Esses papéis eram difíceis de cumprir pela própria condição da deficiência física, e como a aluna não se enquadrava ao estereótipo de bom aluno de algumas professoras, Maria era discriminada no processo ensino-aprendizagem. A representação negativa de alguns professores sobre Maria poderia ter influenciado a relação consigo mesmo (ou a o autoconceito da aluna) e sua motivação para aprender.

Na narrativa de Maria destacamos o ensino-aprendizagem da leitura e escrita e a preocupação das professoras com aspectos não formais ou pouco relevantes para aquisição da leitura e escrita, como por exemplo, a exigência da copia ou a letra bonita e a minimização de competências como a compreensão da leitura e escrita pelo sujeito.

A discussão sobre RS e afeto nos ajuda a compreender os dados. A escola e a sala de aula é um espaço de construção das relações afetivas, de construção de representações sociais e da fala e escuta entre professor e aluno. A partir das interações, da convivência, da partilha e das trocas, observamos a mediação entre RS, sala de aula e afeto. Nesse sentido, as representações de alunos e professores são revestidas de subjetividade, no qual esses afetos são percebidos no campo do prazer (alegria, realização, satisfação) e do desprazer (tristeza, desatenção, agressividade, etc.). Conhecer as representações sociais de alunos e professores sobre o afeto (prazeroso ou não) em sala de aula pode auxiliar para eficiência dos projetos pedagógico da escola (ORNELLAS, 2010).

O afeto é aspecto essencial na relação professor-aluno, visto que as interações não são emocionalmente neutras. Alunos e professores experimentam tanto emoções positivas, quanto negativas e em muitos momentos os alunos aprendem a esconder as emoções negativas para sobreviver no contexto escolar e quando esses estados afetivos atingem certa intensidade provavelmente se concentram mais nele dos que no aspecto cognitivo do ensino-aprendizagem.

A informação afetiva que o aluno recebe do professor auxilia a interpretar e regular as próprias relações. As reações emocionais dos professores diante do fracasso ou êxito

influencia a expectativa de êxito do aluno. Os afetos estão relacionados com o próprio ato de aprender (MIRAS, 2004).

Outro ponto de reflexão importante para o entendimento das representações sobre a relação professor-aluno é o autoconceito do aluno. Esse está relacionado ao sentimento de competência em relação às atividades escolares. Essa percepção de competência necessariamente não está vinculada à ideia de fazer de maneira autônoma e individual, o sentido de competência de uma tarefa pode advir da ajuda do outro mais experiente, sejam colegas ou professores (VIGOTSKI, 2003). Maria narra poucos episódios de ajuda de professores. O fator indiferença do professor pode auxiliar no autoconceito negativo do aluno.

A escolarização de Maria (ensino Fundamental e Médio) ocorreu entre 1986 a 2002, aproximadamente em um contexto de uma política educacional inclusiva. O Brasil foi signatário do modelo inclusivo educacional desde o início da década de 90 do século passado.

A escola inclusiva tem como fundamento os princípios da heterogeneidade, diversidade e normalização e o respeito às diferenças com uma proposta de oferecer oportunidades educacionais, sociais e profissionais, romper com a situação de exclusão e de discriminação, garantir um ensino não segregador e oferecer um ensino de qualidade para todos, de preferência nas escolas regulares. O contexto inclusivo nas escolas caracteriza-se por varias modificações na cultura escolar, dentre essas modificações, podemos citar as transformações atitudinais de todos os atores que participam da comunidade escolar, com características de cooperação, respeito e solidariedade entre eles. (WERNECK, 1997; MARCHESI, 2004).

Pelo depoimento de Maria podemos sugerir que a escola não se preparou para o modelo inclusivo. Não houve modificações do trabalho docente (valores, significados, atitudes, praticas dos professores) para a inclusão escolar. A formação e o desenvolvimento do professor é um dos aspectos importantes para se produzir praticas inclusivas no cotidiano escolar. Essa formação deve focalizar a questão das diferenças e diversidade em sala de aula, a competência para ensinar todos os alunos, a capacidade de modificar estratégias metodológicas, as atitudes e as relações que estabelece em sala de aula. O professor, quando se percebe com competência limitada para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais; assim também trabalhar com grupos heterogêneos e não tem o apoio da instituição, tenderá a desenvolver expectativas negativas, a estabelecer menor interação e dar menos atenção a esses alunos, apresentando atitudes de medo, insegurança, dúvida, ansiedade e rejeição diante da criança com deficiência no ensino regular.

Relação positiva com professores

Os sujeitos Pedro, Paulo, Nazaré e João indicaram uma convivência positiva com professores no ensino fundamental e médio. Maria narrou em menor frequência episódios de relações positivas.

A representação positiva está ancorada tanto no aspecto sócio-afetivo positivo quanto no cognitivo. Os temas mais recorrentes foram: boa, positiva, trata com respeito, acolhimento. A imagem positiva dos professores foi retratada como: pessoas atenciosas, não faziam diferença entre alunos, entendiam as dificuldades de coordenação motora, ajudavam na aprendizagem, tratavam com respeito, proporcionavam acolhimento, tratavam com carinho, tratavam bem, ajudavam, abriu as portas profissionais; associado a determinadas imagens das atitudes dos professores, como: preparou e entregou um documento a direção sobre o *bullying* que a aluna estava sofrendo, ofereceu trabalho remunerado, ajudou na aprendizagem, resolveu o atraso na impressão do material do aluno (quadro 2).

A escolarização dos participantes ocorreu em períodos distintos. Nazaré cursou o ensino médio na década de 70 do século passado, em uma escola militar. No período em que Nazaré cursou o nível médio a política educacional era voltada para uma visão tecnicista, uma concepção produtivista de educação, baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e na educação especial o paradigma utilizado era o da integração escolar, com princípios como a homogeneidade e a adaptação do aluno aos diferentes tipos de escolarização. Apesar das características do sistema educacional vivenciada por Nazaré, é sugestivo pensar que o professor adotava uma perspectiva humanista na relação com os alunos. O professor teve atitudes com denunciar o *bullying*, auxiliar na aprendizagem e ajudar na profissionalização.

Nas representações sociais estão envolvidos racionalidade, emotividade e afetividade. Para Jodelet (2001)

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, ideal sobre as quais elas intervirão.

A escola se constitui num espaço de construção de relações afetivas e no contexto da sala de aula os aspectos afetivos emergem. O professor pode estabelecer uma relação de intersubjetividade com os alunos baseado em premissas como: respeito mútuo,

intersubjetividade, compreensão empática, desenvolvimento do potencial do aluno e centralidade na aprendizagem (GOULART, 2003; ROGERS, 1985).

Os outros sujeitos cursaram entre 2006 e 2012, período caracterizado por uma política de educação inclusiva. A inclusão escolar se baseia em vários princípios/condições, como: heterogeneidade; mudanças nos projetos pedagógicos, na cultura escolar e nos currículos; formação de professores e modificações atitudinais. As atitudes do professor envolvem afeto positivo, o compromisso, o trabalho em equipe e a vontade ajudar os alunos (MARCHESI, 2004; RODRIGUES, 2004).

Outro aspecto evidenciado é o tipo de escola (público ou privado) frequentado pelos sujeitos. Dos quatro (4) sujeitos, dois estudaram em escolas privadas e duas em escolas públicas. O sujeito Maria, estudante de escola pública relatou as experiências negativas com as professoras. Os dados são poucos para sugerirmos que a relação professor-aluno sofre a influência do tipo de escola (privada ou pública), mas fica um ponto de reflexão.

O relacionamento positivo entre alunos e professores é um fator importante para amenizar problemas de aprendizagem e gerar consequências como: motivação para aprender e autoconfiança dos alunos em suas capacidades (BAKER, 2006).

Burow e Scherpp (1985) destaca o estabelecimento da intersubjetividade entre professores e alunos, com ênfase primeiramente na relação professor-aluno, em seguida o tema. Nessa relação intersubjetiva, o professor percebe o aluno como um ser humano total, a partir de uma unidade sentir, pensar e agir, em seus diferentes papéis: aluno, criança ou jovem, filho, etc.

Por fim, há que se destacar que as RS sobre a relação professor-aluno foram importantes na construção do processo escolar e formativo dos sujeitos. Esses dados são indicativos de que o ambiente socioafetivo positivo e prazeroso proporcionado pelas professoras de Pedro, Paulo, Nazaré e João auxiliaram no sucesso da escolarização. E como podemos repensar a prática docente no que tange as relações interpessoais, dentro de uma perspectiva de ação, reflexão e ação no sentido de exercitar habilidades que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

As ancoragens e objetivações dos sujeitos sobre a escolarização no ensino fundamental, médio indicaram o quanto às relações interpessoais dos professores influenciaram no processo formativo, seja pelo aspecto positivo ou negativo e a importância desse aspecto para o ensino-aprendizagem e o sucesso na escolarização dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKER, J. A. Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. **Journal of School Psychology**, v.44, p. 211-229. 2006.
- BUROW, O. A., & Scherpp, K. **Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação**. São Paulo: Summus. 1985
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FURLANI, L.M.T. A parceria e a aproximação na realção professor-aluno na universidade. In: ALMEIDA, L; PLACCO, V. M. **As relações interpessoais na relação de professores**. São Paulo. Ed. Loyola, 2004
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.
- GOULART, Í. B. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- JANNUZZI, G. S Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna. 2003.
- MARCHESE, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3. 2004,
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ORNELLAS, M. L. O lugar da representação social de professor sobre o afeto em sala de aula: uma escuta psicanalítica. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 183-193, jan./dez. 2009.
- ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SANTOS, W. R. Pessoa com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008.
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mônica de Nazaré Carvalho
monicanacar@gmail.com
UEPA

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir o conceito de inclusão do ponto de vista filosófico e enquanto política pública e de exclusão a partir de uma análise documental da legislação, fazendo uma interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial Inclusiva (EEI). Como caminho metodológico deste estudo, utilizou-se a análise bibliográfica e documentos oficiais como legislações que normatizam a política pública das bases legais para compreensão da Educação de Jovens e Adultos e da sua interface com a Educação Especial Inclusiva. Para tanto se faz necessário compreender o cenário educacional e como a modalidade Educação de Jovens e Adultos vem se organizando para atender o público da Educação Especial. Esta análise traz ainda um quadro comparativo da EJA e da EEI que nos ajuda compreender a aplicabilidade das políticas públicas e a carência dos serviços de apoio que deveriam dar suporte para a efetivação do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência. Neste estudo, verificou-se que a Educação Especial Inclusiva é um processo complexo por envolver diversos aspectos na sua concretude, e que estão relacionados à fatores e questões subjetivas que envolvem o coletivo e o sujeito. Palavras-chave: Eja; Educação Especial; Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir o conceito de inclusão – do ponto de vista filosófico e enquanto política pública – e de exclusão, para em seguida estabelecer a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial Inclusiva (EEI) de Pessoas com Deficiência⁴²⁵.

O debate se insere na discussão que envolve a complexidade entre estas duas modalidades a EJA e a EEI em razão de acreditarmos que a sala de aula seja um ambiente repleto de diferenças sociais, históricas e culturais, espaço em que as pessoas passam a experimentar diferentes e importantes vivências para seu desenvolvimento. Por isso, esse espaço passa a ser objeto de nosso interesse.

Dessa forma, sentimos a necessidade de realizar uma análise dos diplomas legais que discutem a política de inclusão para entender o contexto em que a Educação de Jovens e Adultos vem se delineando, e porque este cenário reflete a negação de direitos, imbricada em omissões, descasos, negligências e preconceitos, que tem a educação como cerne e que se

⁴²⁵Adotamos a terminologia atual Pessoa com Deficiência. No entanto, o termo "deficiente" pode trazer uma carga imensa no desenvolvimento e nas suas relações sociais, pois em muitos casos, a deficiência encontra-se em situação de "invisibilidade" no contexto escolar (OLIVEIRA, 2005; BENTES, 2012).

estende ao longo dos anos, alargando a desigualdade social e a exclusão das chamadas minorias sociais.

Dessa forma, este artigo traz ainda os seguintes eixos estruturantes: o conceito de exclusão e de inclusão; a concepção da EJA e da EEI e algumas comparações entre EJA e EEI.

2 O CONCEITO DE EXCLUSÃO E DE INCLUSÃO

Iniciamos refletindo sobre a exclusão a partir do aspecto filosófico e posteriormente de um ponto de vista relacionado ao direito da pessoa com deficiência participar da educação de jovens e adultos.

A porta de entrada da discussão filosófica é o confronto entre os conceitos de inclusão e a exclusão.

Macedo (2005) em ‘Fundamentos para uma educação Inclusiva’, para discutir o conceito de inclusão e de exclusão compara este segundo ao de classe – que pressupõe a classificação. Para o autor,

A lógica da exclusão apoia-se na lógica das classes. [...] Classificar é, portanto, uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que respondem ao mesmo critério, em um mesmo lugar, em uma mesma caixa. Iguais, significa, aqui, que os elementos – por terem sido reunidos e por se enquadrarem no mesmo critério, não guardam diferenças e por isso são equivalentes entre si, isto é, substituem-se uns aos outros. “Caixa” é uma metáfora da pertinência, pois os objetos, distantes ou inexistentes, podem estar dentro de uma caixa (a criança “normal”, que ainda não nasceu, já pertence à caixa dos normais). Fora da “caixa” ficam os que não se ajustam ao critério. Classificar, portanto, é reunir pessoas, objetos, que tenham uma propriedade comum e, por terem uma propriedade comum, são substituíveis uns pelos outros (MACEDO, 2005, p. 18).

Diríamos, então, que a lógica da exclusão ou classificação excludente faz parte da lógica do sistema capitalista que é fundamentada na divisão de classes. De acordo com Marx (1980), a classe social é definida por sua relação com os meios de produção. Assim, no capitalismo existiriam duas classes sociais, uma que é proprietária dos meios de produção – a burguesia – e outra que é constituída pelos trabalhadores, expropriados de suas ferramentas de trabalho, se configurando como classe oprimida que se vê obrigada a vender sua força de trabalho para satisfazer suas necessidades objetivas de sobrevivência, neste processo de venda o seu labor é explorado pela realização da mais – valia.

Utilizando conceitos mais amplos, diríamos que a classe patronal – donos de empresas, bancos, fábricas e comércios – beneficiam-se da exploração da classe trabalhadora – que recebe baixos salários e grande parte vive ou sobrevive em situações indignas.

Desta forma a lógica do sistema capitalista impõe uma classificação que se configura da seguinte forma de um lado apresenta-se os ricos donos dos meios de produção e de outro lado a grande massa de trabalhadores que vivem em situação de pobreza.

Mas classificar para além da lógica econômica, conforme Macedo (2005) é colocar em caixa os iguais, os que são privilegiados de um sistema opressor, e excluindo desta os diferentes. Pela classificação, é possível formar agrupamentos, que podem servir para melhor conhecimento da lógica da exclusão:

Demonstraremos a seguir uma série de relações assimétricas e desiguais entre os seres humanos. Queremos, com isso, responder duas questões: quais os fatores que implicam na exclusão? Quem são as pessoas excluídas?

Os fatores e os excluídos estão postos a seguir:

a) fatores socioeconômicos – os excluídos são os explorados no trabalho, no processo produtivo, constituindo o ‘exercito’ de desempregados a ‘espera’ de um emprego e os excluídos da cidadania que são os sem vez e sem voz na sociedade, resultante do *apartheid* social: as pessoas que passam fome ou se alimentam muito mal, as pessoas que não tem moradia e/ou vivem precariamente em áreas inundáveis sem infraestrutura, os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, as crianças, jovens e adultos que vivem de esmola, trabalhando ou se prostituindo para sustentar a família.

b) fatores relacionados à questão de gênero – as mulheres por conta da ideologia "machista" – que prega que o homem é melhor que a mulher – estariam excluídas da sociedade, sofrendo violência doméstica, ganhando menos, embora execute o mesmo trabalho, e, servindo como mero objeto sexual. Também estariam excluídos/as os/as homossexuais, por conta das ideologias sexistas e heterossexistas.

c) fatores relacionados à etnia – aqui estariam excluídas as pessoas ou comunidades de negros, de indígenas e outros demais povos que lutam contra a xenofobia, expressando ódio para com pessoas estrangeiras ou racismo.

d) fatores relacionados ao uso da língua e a baixa escolarização – estariam excluídas as pessoas que não falam o padrão ‘culto’, que é a variante de língua instituída como ideal, ‘perfeita’, pura. Estariam excluídos aqui os chamados pejorativamente de ‘ignorantes’ e de ‘analfabetos’ que, segundo a ideologia dominante, ‘não podem opinar e decidir’ sobre os destinos do país. Esta poderia também ser a causa dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade obrigatória na idade correspondente a seriação, no ensino fundamental.

e) fatores relacionados à religião – estariam excluídas as pessoas que professam religiões minoritárias e não oficiais. Nesse caso temos conflitos que apresentam causas decorrentes de intolerâncias religiosas.

f) fatores relacionados ao padrão de normalidade instituído – aqui estariam os que não estão no padrão de identidade social, no padrão de beleza e no comportamento vigente que é imposto pela classe dominante, referendado pela mídia e (re) transmitida ideologicamente na família, no espaço da sala de aula e no espaço do trabalho. Estariam excluídos gordos, cegos, surdos, cadeirantes e as pessoas com síndromes. Também poderiam estar fora os excluídos da sociedade ‘decente’ que são os que ‘não prestam’ ou seja, todos que não estão enquadrados na ordem ou que se recusam a seguir o modelo de vida imposto pelos padrões de consumo da sociedade dominante.

É claro que estes fatores se sobrepõem. É o caso, por exemplo, de um jovem com deficiência intelectual de classe pobre, analfabeto que precisa estudar na EJA para concluir seus estudos.

O contraponto da exclusão ou classificação excludente é a inclusão. O conceito de inclusão está entrelaçado ao de relação, ou seja, uma pessoa é “definida em função de outra”. E o que é relação? “Relação é uma forma de interação, de organizar o conhecimento, ou de pensar o que quer que seja, na perspectiva de outro” (MACEDO, 2005, p. 20).

E este autor complementa que: “na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns e em relação a outros, de diversos modos” (MACEDO, 2005, p. 22).

Nos termos de Martin Buber, filósofo da relação dialógica, os elementos da inclusão são:

primeiro, uma relação levada a cabo por duas pessoas entre si; segundo um acontecimento experimentado por ambos simultaneamente, e se for o caso, um dos dois se comporta ativamente; terceiro, dessa forma, essa pessoa experimenta simultaneamente o mesmo acontecimento que a outra pessoa, sem sacrificar nada da realidade sentida em sua própria atividade. À relação de duas pessoas que em maior ou menor medida se encontra determinada pela inclusão podemos denominá-la como dialógica” (BUBER, 2004, p. 25, 26)

Para Buber (2004), na palavra-princípio Eu-tu acontece o diálogo, a inclusão; já na palavra-princípio Eu-isso temos a ocorrência da exclusão. Por conseguinte os elementos da inclusão são: a) a relação; b) um acontecimento simultâneo; e c) o não sacrificar de nada da realidade. Então, portanto, todo ato educativo é permeado por relações Eu-Tu e/ou por eu-Isso.

A lógica da inclusão estaria para a lógica das relações em que não ocorra discriminações, classificações e nem desníveis sociais. A inclusão, portanto, é construída no dia-a-dia, não interações sociais, não se trata de mera política pública ou de previsão para uma sociedade futura ideal. A inclusão é possível nas ações das pessoas e comunidades que já praticam a solidariedade e a luta conjunta pelos bens coletivos, quando praticam a partilha dos bens produzidos, quando transformam a realidade local.

Nesses termos, fica mais claro o que é inclusão. Ela não ocorre só no âmbito educacional. Ela não é um mero slogan. Para se concretizar o princípio filosófico da inclusão social é preciso: concretizar a transformação da realidade, não aceitar a exploração, a humilhação, o desemprego, a fome; Defender uma mudança em nós e no nosso trabalho, nas nossas estratégias, nos recursos e no modo como organizamos o espaço e o tempo em sala de aula, revendo a grade curricular e a forma de avaliação; Defender a autonomia e a busca de novas possibilidades, para a construção da identidade relacional.

Isso implica defender uma sociedade onde todos tenham oportunidades de viver com dignidade, fundada na partilha social das riquezas produzidas pelos trabalhadores; e romper com o preconceito. Conviver, interagir e aceitar pessoas que não são como nós. Aceitando-as como são. Nesse caso, exercer sistematicamente o respeito às diferenças.

Incluir, portanto, significa relacionar-se, abrir-se para o que o outro é. Pois, construímos nossa identidade na relação com o outro.

Dito isso, pasemos para enumerar a concepção de inclusão conforme as políticas públicas oficiais em nosso país, além da enumeração dos princípios postos na legislação que a fundamenta.

3 LEGISLAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO DA EJA E DA EEI

3.1 A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA EJA

A inclusão é um dos princípios posto no parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), aprovado no dia 10 de maio de 2000.

Nestas diretrizes a inclusão refere-se ao não acesso à leitura e ao direito de escolaridade e cidadania. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos (BRASIL, 2000, p. 8).

Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais

e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (BRASIL, 2000, p. 67).

A EJA aparece como uma oferta educacional de inclusão de jovens e adultos pela via do acesso à leitura e, por conseguinte, de uma escolaridade, uma vez que estão com idade avançada e não possuem um diploma escolar que favoreça entrar no mercado de trabalho ou concorrer a um emprego de melhor remuneração.

Nesse contexto, o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em ações inclusivas que considera os jovens e adultos com deficiência, constitui uma política compensatória para amenizar a situação de exclusão social de ampla parcela de pessoas em situação de analfabetismo que não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada, fornecendo oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (FERREIRA, 2008; 2009).

Isso porque, em um cenário de profundas desigualdades socioeconômicas e políticas entre grupos sociais, como o brasileiro, reconhecer os direitos de setores excluídos, constitui ainda um significativo desafio democrático. Nesse sentido a educação inclusiva na EJA caracteriza-se como acesso à educação das pessoas historicamente excluídas por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência, ou seja, a EJA para pessoas com deficiência é uma área em que seus beneficiários são membros de grupos sociais com extrema vulnerabilidade.

Neste sentido o modelo inclusivo desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior as diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais.

A concepção inclusiva, por meio de mudanças na escola, pode vir a transformar a sociedade, quando possibilita a convivência de indivíduos que: [...] trazem consigo a compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social da qual fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Essa ideia também é defendida por Arroyo (2005):

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida juventude e vida adulta e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p.22)

3.2 A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA EEI

Ao que tudo indica, a concepção de inclusão das pessoas com deficiências reduziu-se na política pública oficial à oferta de um serviço especializado para supostamente atender as necessidades de aprendizagem. Dito de outro modo, a inclusão aplicada a Educação Especial reduziu-se a oferta de “serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades especiais” (GARCIA, 2008, p. 19).

Garcia (2008) argumenta que desde quando foi implantada a política de inclusão via preceitos dos organismos internacionais – da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos – ocorrida em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, em 1990 –, que estabeleceu a Universalização da educação básica e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – ocorrida em Salamanca, na Espanha, UNESCO, 1994 –, que estabeleceu o princípio de “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Defendemos que a inclusão assumiu a partir desses eventos uma matriz neoliberal, cujo objetivo, em grande medida, foi de “obscurecer as diferenças de classe” (GARCIA, 2008, p. 20-21), uma vez que se reduziu a oferta de um serviço nas escolas – o Atendimento Educacional Especializado – para atender os alunos com deficiência.

No Brasil, a política de educação especial inclusiva está, sobretudo, posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em que se institucionalizou o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Conforme os parágrafos do Art. 58 da LDB:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21).

A seguir esse serviço é regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Trata-se de um serviço cujo objetivo é oferecer de forma complementar e suplementar à escola pública um “Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” (BRASIL, 2011, p. 2).

Para se ter uma ideia a função do AEE é diversa para cada deficiência ou transtorno – para algumas categorias é permitido ensinar o mesmo conteúdo da sala de aula, para outras, não. Vejamos em síntese o que diz o manual de 2010 a esse respeito:

a) Para alunos com baixa visão a função do AEE está na elaboração e produção de recursos pedagógicos, na avaliação dos estudantes, na oferta de recursos de ampliação, contraste, iluminação, sintetizadores de voz e outros materiais específicos, “bem como a habilitação/formação e a reabilitação/reformulação” (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010, p. 11).

b) Para os alunos cegos a função é de alfabetizar; de elaborar e produzir recursos pedagógicos (SÁ; SIMÃO, 2010).

c) Para os surdos é estabelecer parceria com a sala de aula, além de. traduzir para Libras o conteúdo da sala e ensinar Libras e ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

d) Para o aluno com deficiência intelectual a função é de estimular “o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem” (GOMES; POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 9).

e) Para o aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento, por exemplo, com autismo, a função é de oportunizar relações de troca, de interação, de convivência.

Algumas críticas a esse serviço são que a remoção das barreiras nas escolas brasileiras, particularmente no Estado do Pará, ainda são ínfimas; as mudanças curriculares também tem baixa ocorrência, a relação professor da sala de aula comum com os professores da sala de recurso ainda não está clara e estabelecida, resultando na Sala de aula permanecer desprezada na proposta; acresce que também não está claro o que os alunos que apresentam uma deficiência mais acentuada, como a múltipla deficiência, a deficiência intelectual, o autismo e a surdocegueira, vão fazer na sala de aula comum, apenas frequentar? Apenas socializar? Parece não ser central essas questões ou as respostas ainda são insuficientes. E além destas questões outras também ocorrem: os recursos da Sala de Recurso vão resolver todos os problemas? Por que eles não vão para a sala de aula? Como o professor de sala de aula deve avaliar os alunos que são “atendidos” pelo AEE? Por que a Libras, o Braille e a Comunicação Alternativa ficaram reduzidas quase que totalmente para a sala de recurso?

4 ALGUMAS COMPARAÇÕES ENTRE A INCLUSÃO DA EJA E DA EEI

A complexidade da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial Inclusiva, mostra que as nossas escolas", estão enquadradas em um sistema educacional excludente. Fato evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 1: comparação entre a EJA e a EEI

	EJA	EEI
Ênfase	Ensino diferenciado, de acordo com as necessidades dos alunos.	Serviços especializado.
Função	Acesso a escolaridade.	Apoiar, complementar, suplementar, substituir.
Onde	No lugar em que vive.	Sala de recursos.
Quando	Tempo flexível.	No contra turno.
Público	Jovens e adultos.	Pessoas deficientes, TGD e altas habilidades.
Professor	Do local ou comprometido com a realidade local.	Especializado.
Instrumentos	Exigências de materiais didáticos apropriados.	Recursos, equipamentos especializados.
Como	Conteúdos relacionados a realidade do aluno e a realidade local. Métodos flexíveis.	Individualmente ou pequenos grupos na sala de recursos multifuncionais.

Fonte: Acervo do pesquisador

Uma das semelhanças entre a EJA e a EEI está no fato desses jovens não terem concluído o Ensino Fundamental na idade estabelecida por lei, que no caso do Brasil é de quinze anos. Isto se deve a vários fatores como sócio econômico, étnico e falta de estrutura do próprio sistema educacional. Outro aspecto é que esses alunos tanto na EJA quanto na EEI, demandam um ensino diferenciado, ou seja, partindo da sua realidade do seu contexto de modo a potencializar sua aprendizagem.

Outro fator importante diz respeito aos profissionais que atuam tanto na EJA quanto na EEI, pois, revela que a maioria das escolas parece não estar preparada pedagogicamente, nem estruturada fisicamente para receber e atender de forma adequada a essa nova demanda, ou seja, a diversidade, em particular a de jovens e adultos que em função de uma maior limitação nas suas capacidades intelectuais, sensoriais e motoras, ainda podem encontrar resistências por parte da comunidade escolar, em relação a sua aceitação na sala regular. Muito embora os professores tentem adequar suas práticas para atender essa diversidade, muitos profissionais revelam que se sentem desassistidos no aspecto da formação continuada, fazendo com que eles não desenvolvam estratégias e metodologias diversificadas, como forma de facilitar a aprendizagem desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carência no campo dos estudos e pesquisas sobre a Educação de jovens e adultos, de modo particular, em torno das legislações, das diretrizes curriculares e das políticas nessa modalidade, de certa forma, são fatores que comprometem a qualidade desse ensino.

A dimensão dos sujeitos jovens e adultos não pode estar desatrelada da discussão das políticas públicas e dos marcos históricos que foram delineando a história da educação de jovens e adultos, que em alguns momentos se afastaram e em outros momentos se aproximaram de ações democráticas que visassem a inclusão e a efetiva participação e aprendizagem destes sujeitos no sistema escolar.

Analisar a realidade da EJA, por outra perspectiva oportunizou a reflexão e a discussão sobre as implicações no processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência.

Constata-se que a política não permite discussão. Ocorre a precarização do trabalho docente, devido a carência de formação continuada.

Por isso permanecem os pressupostos de que os alunos são incapazes de aprender e de desenvolver, em virtude da fragilidade nos serviços de Educação Especial Inclusiva que ofereçam atividades curriculares enriquecedoras e que potencializem a aprendizagem destes jovens e adultos no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ARROYO, Miguel G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, 2005. P.22, Belo Horizonte, Editora :Autêntica.

BENTES, J. A. O; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade**: Formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A Educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CEB nº: 11/2000** das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 26 mai 2016.

BUBER, M. Discurso sobre lo educativo. In : BUBER, M. **El caminho del ser humano y otros escritos**, Traducion y notas de Carlos Díaz. Salamanca: Kadmos, 2004, p. 11-31.

BURKE, P. **O que é historia cultural?** . Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB. Movimento de Educação de Base (1961/1966).Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2006.

FERREIRA,W. B. **Avaliação das Condições da Oferta da Educação Especialna Rede de Ensino do Governo do Distrito Federal**. Brasília,: Fundação Cesgranrio,2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.-R.; FIGUEIREDO, R. V. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial**: a problemática ética da "diferença" e da inclusão social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, I. A. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. 2008. Disponível em: <[http:// www.cereja.org.br/pdf/20041116_ivanilde.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_ivanilde.pdf)>. Acesso em 30 jul. 2015.

MACEDO, L. Fundamentos para uma educação inclusiva. In: MACEDO, L. **Ensaio Pedagógicos**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.p. 17-30.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Volume I. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA. V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

IMAGENS E SENTIDOS DE EDUCANDOS SURDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Waldma Máira Menezes de Oliveira⁴²⁶
waldmamaira@hotmail.com
UEPA

RESUMO: Esta pesquisa versa acerca de representações sociais sobre a atuação do intérprete educacional, por parte de educandos surdos matriculados no Ensino Superior. O objetivo geral é analisar as representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais, no contexto educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Os objetivos específicos são: verificar as especificidades profissionais da prática do Intérprete de Língua de Sinais no processo de inclusão educacional do surdo universitário; investigar as imagens e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos ao Intérprete de Língua de Sinais na prática educacional; identificar como as Representações Sociais sobre os Intérpretes, por parte dos educandos surdos, interferem no processo de sua aprendizagem educacional. Os sujeitos da pesquisa são dez educandos surdos que compartilharam suas representações sobre atuação do intérprete educacional no nível superior. A investigação apresenta enfoque qualitativo, com o uso, nos seus procedimentos, de um roteiro de entrevista semiestruturada e da técnica do desenho. A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009). O trabalho fundamenta-se, também, nas perspectivas de Lacerda (2000, 2007), Gurgel (2010) e Dorziat (2009). De acordo com os resultados das representações sociais dos educandos surdos, o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a este profissional é atribuída a responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior.

Palavras-Chaves: Representações Sociais. Intérprete educacional. Educando surdo. Inclusão educacional.

Sinalização Inicial

A educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade, os sujeitos *com* ou *sem* deficiência, possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo com o outro.

Assim, ao pensar na educação de surdos na conjuntura da educação inclusiva, deve-se considerar as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isto significa que o

⁴²⁶Professora Assistente I da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de estudos surdos na Amazônia Tocantina- GESAT da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. Email: waldma@ufpa.br

educando surdo deve conviver em um ambiente bilíngue que favoreça a construção de sua identidade e valorize na comunicação a Libras.

Todavia, pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitam um ambiente efetivamente bilíngue. (LACERDA (2000); LIMA (2011); DORZIAT (2009))

Entende-se que, estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa que o surdo esteja efetivamente incluído, haja vista que, posso estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica. É pertinente mencionar que, a criação de um ambiente bilíngue, deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo, todavia, faz-se necessário, outras mediadas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: um currículo flexível, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diferenciadas, etc.

Para que ocorra a participação do educando surdo no ensino superior, é importante que os outros sujeitos se comuniquem também em Libras, todavia tal condição raramente é atendida, na medida em que são poucos ainda os ouvintes que conhecem a Libras, para isso faz-se necessário a presença do intérprete de Libras.

A problemática, então, que levantamos para investigação é: quais são as representações sociais de educandos surdos acerca do profissional intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional e quais implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos mesmos?

Metodologia Sinalizada

Realizou-se pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009), por tratar o foco da gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação considerando a historicidade e o contexto de produção, formando assim dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura simbólica.

Os dados foram coletados em uma Instituição de Ensino Superior particular na região metropolitana de Belém por meio de entrevista, de caráter semiestruturada e o uso da técnica do desenho. Os sujeitos da pesquisa são 10 educandos surdos do Curso de Pedagogia, pertencentes ao 1º, 3º e 5º semestre, correspondendo à 30% de educandos no 1º semestre, 20% no 3º semestre e 50% no 5º semestre, sendo 30% vespertino e 20% noturno. Neste estudo os sujeitos são mencionados por nomes fictícios.

Utilizamos, também, a técnica de elaboração do desenho com intuito de elucidar, nos sujeitos da pesquisa, conceitos, saberes e representações sobre o intérprete educacional, complementando as informações obtidas nas entrevistas. Dessa maneira, a técnica do desenho aparece como base na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram expressar de maneira sinalizada.

Os dez sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realização da pesquisa e divulgação das imagens produzidas.

Na análise dos dados se trabalhou “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa. Os dados coletados foram sistematizados em eixos temáticos. Neste artigo iremos apresentar apenas uma imagem e sentido da educanda Laís sobre sua interrelação com a intérprete educacional, bem como o quadro de representações sociais dos surdos entrevistados sobre a prática do intérprete educacional.

Intérprete Educacional: função técnica ou pedagógica?

O intérprete de língua de sinais se faz presente, visto que é através dele que a história/mensagem do interlocutor chega ao receptor, isto é, é nas mãos desse profissional que a informação é repassada de uma língua à outra. Agora, será que ser apenas fluente em uma língua, requisito básico para o exercício do intérprete educacional, é suficiente?

A partir deste questionamento para ilustrar dois segmentos de interpretação: **pedagógica e técnica**, destacamos algumas características em suas ações, exemplificada no quadro a seguir:

O ato de interpretar

INTERPRETAÇÃO ATO PEDAGÓGICO	INTERPRETAÇÃO ATO TÉCNICO
Ação pedagógica	Ação técnica
Recurso humano de acessibilidade	Máquina de acessibilidade
Dialogismo	Monologismo
Eu – tu	Eu – isso

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p.85.

Partimos do pressuposto de Lodi (2006), que o sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre sujeitos. Entendemos tal como Bakhtin (1997) que o ser humano, desde o início da vida está presente em um ambiente linguístico e a formação de sua consciência se dá pelas condições concretas de existência em uma sociedade.

Assim, a atuação do intérprete educacional com o educando surdo marca um diálogo face a face. O autor destaca que esse é apenas um tipo de relação dialógica, pois as interações por meio do discurso podem abranger pessoas que não se fazem presentes, existindo ainda a possibilidade de um diálogo da pessoa com ela mesma.

Valendo-se desse pensamento, quando a relação entre o IE e o surdo estabelece uma ação marcada pela autenticidade e alteridade, no que versa o sentido de relação eu-tu, no respeito, na valorização da língua de sinais, na aceitação das identidades surdas, estamos diante de um dialogismo, nesse caso, encarado e entendido como uma **interpretação pedagógica**.

A noção de recepção/compreensão da mensagem pensada por Bakhtin (1992, 1997) ilustra um movimento dialógico da enunciação, o qual constitui um território comum entre o sujeito do discurso para com o sujeito que recebe o discurso, podendo colocar assim, a linguagem contida frente a um e ao outro.

Nesse caso, o ato de interpretar apresenta em cena dois sujeitos: locutor (educando surdo) e interlocutor (IE), os quais, nas suas relações e mediações, apropriam-se da linguagem. Essa linguagem por sua vez, é entendida como uma relação de poder, já que o intérprete educacional tem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (LP), podendo ou não favorecer ao educando surdo uma situação de dependência.

Mas de fato, antes de iniciar a explicação da atuação do IE no sentido pedagógico, é preciso entender a sua principal constituição, que é o diálogo. Para isso, usamos como pressuposto o pensamento de Bakhtin (1992), que trata do diálogo:

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Bakhtin (1992, 1997) pensou no diálogo não somente de pessoas frente a frente, no diálogo face a face, mas, toda a comunicação verbal, seja ela qual for. Comungando do pensamento da dialogia, entendemos a linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos como fator preponderante da constituição humana.

Lacerda (2007) afirma que quando diferentes falantes estão comunicando-se entre si, aquilo que dizem está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. O mundo interior e a reflexão de cada sujeito têm um auditório social próprio. Assim, essa troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica, portanto, aprender algo sobre a linguagem é refletir sobre ela, compreendendo a fala do outro e sendo compreendido por ele por meio do diálogo.

Posto isso, quando o intérprete educacional está exercendo sua função, ele representa socialmente antigos enunciados ao educando surdo e isso só ocorre, pois os mesmos estão presentes em uma teia dialógica, em que ocorre uma relação de reciprocidade, alteridade e *eu-tu* no sentido do discurso e da relação humana.

Ao ilustrar o ato de interpretar, necessita-se da presença do outro (IE), pois, que é por meio do outro (IE), que o educando surdo constitui seu eu. Nesse viés, Bakhtin (1992, 1997) revela a relação do eu/outro como uma ação dialética, isto é, o eu e o outro se constituem mutuamente, um não existe sem o outro. Neste caso, constituem-se através das relações interpessoais, linguísticas e pedagógicas que fazem.

Na categoria - interpretação como ato pedagógico - o intérprete educacional surge como um recurso humano de acessibilidade. É por meio de sua ação que a acessibilidade comunicacional do sujeito surdo é obtida. E esta não deve se restringir somente pela língua, mas como um dos elementos que compõe as identidades surdas, sua posição ética, moral e cultural. Sob este prisma, para Dussel (2000),

Aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é, também uma aceitação da pessoa do outro (DUSSEL, 2000, p. 8).

Nesse sentido, a relação com o outro, discutida por Dussel, retrata a necessidade de o intérprete educacional exercer sua função partindo da concepção de que esse outro (educando surdo) é usuário de uma língua minoritária, que por muitas vezes foi negada em sua escolarização deixando uma lacuna em sua formação escolar.

No instante em que o surdo adentra o espaço acadêmico, não se pode reduzir o processo de inclusão educacional, partindo da ideia de que o intérprete é única medida necessária para garantir a permanência e a qualidade na formação deste educando. Este processo necessita de outras ações, como: currículo voltado para as diferenças, metodologias que favorecem a compreensão do educando surdo e um espaço verdadeiramente bilíngue.

No momento em que o ato de intérprete for visto pelo IE como um ato de ensinar, a dimensão gerada é marcada por um fazer pedagógico humanitário. O IE terá o compromisso ético com o educando surdo, se preocupando verdadeiramente com a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo do mesmo. Corroborado isso, estará intrínseca uma relação dialógica, autêntica e de aceitação do outro.

Essas reflexões vão ao encontro da teoria de Buber (2007), que trata a relação Eu-Tu, pautada na reciprocidade, amorosidade e reconhecimento do outro. A palavra princípio EU-TU, acontece no encontro, no presente imediato; esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo que permite uma relação do horizonte eu-outro. O falante cede lugar, dá oportunidade ao interlocutor, com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Revela-se, assim, uma prática educativa-crítica entre o IE e o educando surdo, e, com isso, em seguida, entre o educando surdo e o professor, e os demais alunos. É por meio das mediações feitas pelo IE entre o educando surdo e o professor, que o mesmo vai se afirmando no espaço universitário com ser Surdo, usuário de uma língua de sinais e tendo uma identidade surda. Desse modo, a função do intérprete vai além de interpretar, ele é responsável pela interação do surdo ao meio ouvinte universitário.

Acreditamos que o ato de interpretar no espaço universitário não é nem deve ser algo mecânico/técnico, pois o intérprete educacional não irá somente traduzir o que está sendo falado pelo educador, mas, sim, deverá se preocupar com a compreensão do educando surdo acerca do conteúdo, ato este pedagógico. Com isso, Gurgel (2010) afirma que o intérprete educacional precisa se preocupar “com as dificuldades e dúvidas dos alunos para então se dirigir ao professor e favorecer o diálogo entre professor e aluno surdo; estabelecer uma posição adequada em sala de aula diante dos alunos surdos” (GURGEL, 2010, p.73).

Lima (2006) discute que a atuação deste profissional é de extrema responsabilidade, já que ele é mediador do conhecimento que será aprendido pelo educando surdo:

Em se tratando das pessoas surdas, cabe ao (à) intérprete de Língua de Sinais toda a responsabilidade de tornar as informações e os saberes que circulam no ambiente acadêmico acessíveis àqueles que não ouvem e comunicam-se pela Língua de Sinais, além de incluir os (as) surdos (as) na rotina cotidiana dentro de uma faculdade ou universidade (LIMA, 2006, p.34).

O ato de interpretar no ambiente educacional vai para além de simplesmente traduzir de uma língua a outra, mas apresenta intrinsecamente uma responsabilidade significativa, visto que o intérprete educacional deve, além de realizar uma boa interpretação, favorecer a interação entre o educando surdo com os alunos ouvintes e com o professor, participar e planejar as atividades que serão proferidas em sala de aula, conhecer e compreender os conteúdos que serão interpretados e assessorar o educando surdo nas atividades.

Essas competências descritas ao intérprete educacional no nível superior são mencionadas pela autora como conhecimentos necessários para atuação. Percebe-se que a atuação deste profissional não é uma tarefa fácil, ainda mais no campo da educação. O seu trabalho carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do educando surdo. Lacerda (2007) afirma que:

neste contexto, o intérprete de língua de sinais em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, alunos ouvintes/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evitando omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos, e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2007, p.19).

Sobre o cargo do intérprete educacional está a responsabilidade de ser fluente em língua de sinais e na língua portuguesa, bem como nos conhecimentos técnicos e científicos no ato de interpretar. Além disso, na sua atuação, está à circulação de conteúdos complexos e necessários à formação do educando surdo. Assim, entende-se que “quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. (GURGEL, 2010, p. 72).

Somando-se a isso, a discussão acerca da atuação do intérprete educacional não se restringe apenas nessa visão pedagógica, mas sim da formação específica, valorização e reconhecimento profissional e atribuições ao cargo. Essa discussão é inesgotável e se faz presente a todo momento, “porque a luta pela formação, pelo respeito e reconhecimento desse

profissional se torna mais difícil quando os próprios profissionais não percebem o valor da formação, inerente a qualquer área de atuação profissional”. (GURGEL, 2010, p. 72-73).

Desta forma, partindo do pressuposto dos conteúdos abrangentes no ambiente acadêmico, caberá ao IE interpretar em sala de aula ao educando surdo, de maneira pedagógica ou não. Caso este profissional não se importe com a compreensão do educando acerca do discurso/mensagem referida, estaremos em um ato de interpretação mecânica.

Valendo-se desse pensamento, quando a relação entre o IE e o surdo estabelece uma ação marcada pelo desinteresse e desconsideração pelo outro, no que versa o sentido de relação eu-isso, como, transmitir a mensagem mecanicamente, cumprir uma atribuição técnica e a não aceitação do outro com um ser, estamos diante de um monologismo, nesse caso, encarado e entendido como uma **interpretação técnica**.

Desse modo, a interpretação é entendida como um modelo mecânico, em que o intérprete educacional assume uma condição neutra, imparcial para as relações entre o educador e o educando surdo, sem participar das escolhas dos conteúdos e das metodologias utilizadas para o ensino. O seu trabalho unicamente está centrado na transmissão de informações entre as línguas, a compreensão do discurso/mensagem não está atrelada às suas atribuições, assim o aprendizado, as relações interpessoais e a inclusão educacional do surdo no nível superior não lhe cabe.

Com isso, a relação entre o IE e o educando surdo está marcada por um pensamento e uma ação técnica, em que há apenas o cumprimento de atribuições com o ato de interpretar, desconsiderando-se o outro (surdo) no processo. Já que, nesse prisma, a aprendizagem do educando surdo não está entrelaçada com a interpretação, isto é, não é responsabilidade do IE possibilitar a aprendizagem do surdo.

Caso a aprendizagem do educando surdo ocorra no processo ou não da interpretação, isso não interfere no trabalho técnico do IE. Com este pensar, marca uma possibilidade do monologismo, que representa a ausência de relação eu-outro, o desinteresse e desvalorização pelo outro (surdo).

Segundo Bakhtin (1992), mesmo em produções monológicas, observamos sempre uma relação dialógica; portanto todo gênero é dialógico. Partindo desse princípio, o dialogismo é constitutivo da linguagem.

A linguagem/discurso está presente na interpretação feita por este profissional ao educando surdo. Agora, quando este discurso se torna uma relação vertical, em que é marcada

pela negação do outro e o falante não cede lugar/oportunidade ao seu interlocutor, engrena uma relação Eu-isso, monológica e técnica.

A teoria de Buber (2007) trata a relação Eu-isso, pautada na desvalorização, desinteresse e o não reconhecimento/aceitação do outro. A palavra princípio EU-ISSO acontece no passado, diante de objetos (ausência de relação, ausência de presença); esse fazer ocorre no discurso/mensagem entre o IE e o educando surdo que permite uma relação vertical eu-outro. O falante não cede lugar, não dá oportunidade ao interlocutor agir com liberdade para expressar-se e intervir na ação.

Já que esta ação não considera o outro como sujeito ativo, falante e pensante, o Eu (sujeito) enxerga o ISSO (objeto) como um não-ser, não tem relação afetiva, nem sentimento sobre o objeto. Com essa ação entende-se que o IE (EU) parte da ideia de que seu trabalho tem que ser técnico, profissional e mecânico, não podendo criar relações com o seu ISSO (educando surdo).

Sob este pensamento, o intérprete educacional torna-se assim uma máquina de acessibilidade, pois não se “afeta”, não interage e nem se preocupa com a aprendizagem do surdo. O seu trabalho é puramente técnico, não enxerga no outro (educando surdo) um ser autêntico, falante de uma língua minoritária (Libras) e pertencente a uma comunidade surda⁴²⁷.

Depois de descrita as duas frentes de atuação do intérprete educacional, pedagógica e técnica é perceptível que sua prática diária no nível superior é desafiadora, uma vez que há uma enorme demanda de informações, conteúdos e trabalhos a ser feito, no que tange o saber pedagógico, linguístico e interpessoal (as interações promovias entre pessoas surdas e ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais).

Assim, se faz de suma importância que o intérprete reconheça suas competências e as condições que reúne para desempenhar ou não a atividade que se lhe apresentar.

Algumas Sinalizações e suas Representações Sociais

Quais as representações dos sujeitos da pesquisa sobre a prática do intérprete na sala de aula inclusiva?

⁴²⁷ Strobel (2008, p.28 a 35), conceitua e discute os termos povo e comunidade surda, trata como “povo surdo, todas as pessoas surdas, independente do nível de evolução linguística, do lugar de origem, mas que estão ligadas por um código ético de formação visual tais como: a língua de sinais, cultura surda e outros laços, compartilham histórias, tradições, a própria cultura. Comunidade surda é formada de surdos e ouvintes: intérpretes, amigos, familiares, professores, enfim outras pessoas que compartilham os mesmos interesses, exercem influência mútua, aprendem juntos em um mesmo espaço”.

Perguntamos aos graduandos surdos como visualizavam a prática do intérprete educacional e obtivemos as informações descritas em torno de duas categorias: ancoragem e objetivação, no quadro a seguir:

A prática do Intérprete Educacional é?

Entrevistados	Ancoragem	Objetivação
Mille	Importante	Porque ele é ouvinte e sabe Libras e eu sou surda... Ele me informa das coisas dos ouvintes.
Úrsula	Pessoa Boa	Porque ele usa Libras e ajuda o surdo. Aí eu entendo o que as pessoas falam.
Lucas	Pessoa Boa	Porque ele sabe Libras e ajuda os surdos daqui. É uma pessoa solidária e que respeita o surdo e a Libras.
Laís	Fundamental	 porque ele dá acessibilidade ao aluno surdo.
Tati	Pessoa Boa	Porque ele faz a tradução de duas línguas. Ele faz a inclusão tanto dos surdos como dos ouvintes.
Paty	Importante	...Porque torna o ambiente linguisticamente acessível.
Gabi	Importante	Ele sabe o português e a Libras...ele é mediador do surdo com o professor ouvinte, com o aluno ouvinte...
Luiza	Pessoa rápida	Porque ele consegue entender e trabalhar com duas línguas. Ele ouve o português e na hora passa rapidamente tudo para Libras..
Mauro	Importante	Ele usa Libras e o surdo entende! E se ele não tivesse aqui? Eu não entenderia nada, nada mesmo...
José	Fundamental	Porque ele sabe duas línguas... porque ele ensina os conteúdos que a gente não entende com o professor ... porque ensina sinal para surdos não tão fluentes....

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p. 157.

Obtivemos como representações do intérprete de libras: uma *pessoa boa*, *pessoa rápida*, *fundamental* e *importante* no processo de inclusão universitária dos surdos.

Os graduandos Úrsula, Lucas e Tati ancoraram o IE sendo uma pessoa boa e objetivaram tal informação não somente porque o profissional sabe língua de sinais, mas também por auxiliá-los no ensino-aprendizado. Desse modo, o intérprete educacional se torna uma pessoa boa por ajudar o surdo, por respeitar sua particularidade linguística, por ser um ser solidário as necessidades dos surdos e, principalmente por facilitar a sua aprendizagem.

Tarefa em que muitas vezes o intérprete educacional se vê envolvido pode ter uma complexidade muito maior do que traduzir de uma língua para outra. Theodor (1976) afirma que traduzir não significa substituir palavras de uma língua por palavras da outra, neste caso sinais, mas transferir o sentido de um texto utilizando os meios próprios de outra língua em seu contexto discursivo.

O ato de interpretar torna possível a fala dos outros para os outros diferentes de mim, assim inclui o sujeito do discurso em uma teia afetiva e social, em que o mesmo consegue se reconhecer ativo no processo dialógico e afetivo com o outro, isto é, interpretar impregna-se de ações e relações cognitivas e afetivas.

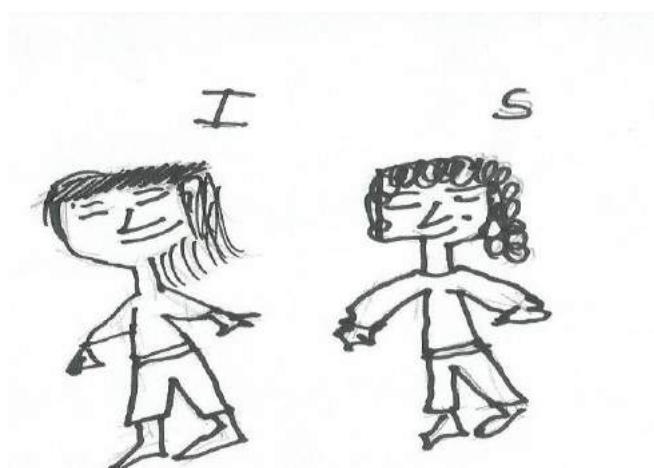
Lacerda (2000) descreve que será pela atuação do intérprete que o surdo será “falado” e “ouvirá” o outro, compreendendo seu papel e as relações existentes em sala de aula. Relações essas, profissionais e pessoais, que imbricam a atuação do intérprete frente ao processo de inclusão do graduando surdo. Quais os limites dessas relações? Tal situação irá ser problematizada na fala da entrevistada Laís, que afirmou sobre a intérprete educacional:

A intérprete é meu apoio para entender as coisas, por exemplo: o professor está falando, e às vezes só o professor usando o português eu não entendo, pois as palavras ficam soltas e não tem sentido, a intérprete usa Libras e eu entendo e, ela ainda me diz o conceito das coisas. Ela é minha amiga, conversamos e aprendemos juntas. Eu estudo de noite com ela e se tenho dúvida vou a tarde com ela no setor de inclusão. (Laís)

Essa aproximação da intérprete educacional com a graduanda surda é explicada pelo extenso contato que ambas têm. Laís representa o sentido da prática educativa da IE como apoio, torna-se assim, um apoio de acessibilidade, de adequações de materiais, de professor de reforço e, um apoio afetivo para se relacionar com o meio ouvinte presente na instituição de ensino superior.

Desse modo, entende-se que “ao atuar constantemente em sala de aula, o intérprete cria vínculos afetivos muito fortes com os alunos surdos e a interpretação passa a envolver uma relação afetiva”. (LIMA, 2011, p.167).

A graduanda atribuiu à prática da intérprete educacional o sentido de **apoio** e **afetividade**, bem como representou esse profissional no prisma de “ajudante da surda” e “amiga da surda”, conforme apresentamos no desenho a seguir:



Desenho 10 – Graduanda Laís

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p. 194

Bom meu desenho eu me desenhei com a intérprete, porque ela é meu apoio em sala de aula, com o que ela faz, ela usa libras aí eu entendo o que ela que falar aí fica tudo claro eu consigo entender. Se for só oralização aí fica difícil, porque ficam palavras soltas.. Eu tenho dificuldades, não entendo totalmente as palavras, eu preciso também que ela me explique os significados, a intérprete é minha amiga, é como se tivesse em sala de aula só nós duas, porque ela faz a língua de sinais aí eu entendo. Eu confio nela, porque sempre ela me ajuda, me entende e sabe Libras (Laís).

O desenho da Laís expressa uma relação afetiva entre os sujeitos envolvidos, isto porque vivenciam experiências solidárias, fraternas e cooperativas. De acordo com Moura; Cavalcante (2013)

É notável com as pessoas surdas constroem um laço muito forte de amizade com um determinado intérprete, a ponto de lhe confiar seus segredos mais profundos e interagir com ele em determinadas situações do cotidiano. (MOURA, CAVALCANTE, 2013, p. 85).

O laço afetivo é construído diariamente pelo contato entre a surda e a intérprete. Tal relação pode ser desenvolvida apenas com aquele profissional mais próximo do surdo, que respeite sua particularidade linguística e que queira compartilhar e experienciar o mundo através de uma relação horizontal com o outro diferente de si.

Para além de sua explicação, observa-se no desenho que a intérprete é intitulada pela letra “I” de intérprete e Laís pela letra “S” de surda, há o sentido de felicidade, também dimensionado pelo encontro com o outro conhecedor e usuário da língua de sinais, por meio da expressão fácil da intérprete e da surda: sorrisos, mãos, olhos, corpos completos e próximos entre si.

A graduanda Laís representa a imagem da prática educativa da IE sendo afetiva, posto que a intérprete ajuda nas atividades, explica os conceitos das palavras e os sinais correspondentes. Em seu discurso afirma que: “é como se tivesse em sala de aula só nós duas”, marcando uma relação horizontal recíproca entre as mesmas.

Além disso, a intérprete educacional torna-se sua amiga, pela confiança que Laís atribuí a sua prática educativa e na reciprocidade ao entendê-la como ser surdo que possui uma língua e, que é através dela que suas relações de aprendizagem e afetividade devem estar pautadas.

Essa confiança deve ser conquistada pelo intérprete educacional ao graduando surdo diariamente, nas atividades em sala, no setor de inclusão e nos momentos descontraídos entre surdos e intérpretes. Assim, é de extrema importância que o profissional conheça a pessoa

surda, sua história e, principalmente sua língua, para assim adquirir fluência na Libras e conhecimento acerca da Surdez.

De acordo com Moura e Cavalcante (2013, p. 85) “é recomendável que o intérprete conheça de forma profunda a pessoa surda, as práticas de sua cultura e da sua comunidade, suas crenças e valores.” Cria-se assim, um laço de confiança, respeito e afetividade entre o intérprete educacional e o educando surdo, este laço favorecerá a interpretar e a relação entre os sujeitos. De acordo com as autoras a não participação do intérprete na comunidade surda prejudicará seu trabalho, posto que:

Quando o intérprete não pertence a uma comunidade surda, seu trabalho apresentará dificuldades e, geralmente, estará predestinado ao fracasso, uma vez que sua fala não terá crédito, tendo em vista que Le poderá perder elementos importantes partilhados num contexto subjetivo e cultural. (MOURA, CAVALCANTE, 2013, p. 85)

Denota-se com esse pensamento que, a função do intérprete educacional não é somente mediar conhecimentos através de um ato linguístico, mas também estabelecer relações socioculturais afetivas. Para isso, deverá estar em contato direto com o surdo e com sua comunidade, para compreender seus traços culturais e linguísticos, favorecendo assim uma interpretação reflexiva, libertadora e crítica.

O contato com a comunidade surda, no meu modo de ver, propiciará ao intérprete uma práxis educativa democrática e uma relação dialógica com os educandos surdos.

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa compartilham e conhecem os usos e as normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKILIAR, 2010, p. 100)

Assim sendo, a comunidade surda é gerada a partir das familiaridades linguísticas e identitárias dos surdos com outros surdos, posto que:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo o uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação com o surdo, reconhecer-se como diferente [...] A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. (SKILIAR, 2010, p. 100)

A comunidade surda torna-se um movimento de resistência do direito de ser surdo e da valorização do pertencimento linguístico minoritário. Nesse sentido, a participação do profissional IE na comunidade exerce uma ferramenta de poder na construção das representações sociais da sociedade acerca do surdo, bem como, em sua concepção dele mesmo.

Assim, a relação solidária, amorosa e recíproca da graduanda Laís com a intérprete educacional, demonstra a confiança, a dialogicidade e o respeito que ambas possuem uma com a outra, em que compartilham experiências com o mundo através do diálogo em Libras, constituem e reconstituem suas identidades pela relação *eu- tu* e partilham a esperança no ser humano e no mundo. Freire (2005) trabalha com uma visão do diálogo entre as diferenças, o caminho da interculturalidade é a relação dialógica

Somando-se a isso, o diálogo é uma relação horizontal de A (Laís) com B (intérprete educacional), que “nutri-se do amor, da humildade, da esperança e da fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos.” (FREIRE, 1994, p. 107)

Para Mounier (1964) “a verdade de cada um existe quando em união com todos os outros” (p.99) e a comunicação, o existir para o outro, que se identifica com o amor, constitui o ser humano, já que “ser é amar” (p.104). Dessa forma, o amor faz parte da compreensão da pessoa humana, contrapondo-se ao individualismo, ouvintismo e eurocentrismo, em que o ser humano isola-se, cerca-se de tabus e preconceitos, é massificado e determinado.

Freire (1980) já descrevia que o diálogo é encontro amoroso dos homens, assim a amizade descrita por Laís com a intérprete educacional é o encontro dos sujeitos para serem mais, não pode fazer-se na desesperança, isto é, participar do diálogo significa ter “voz”, não ser silenciado nem sofrer eticamente pela não inclusão social, identitária e linguística. Nesse sentido,

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (FREIRE, 1993, 118)

Ao me relacionar com outro diferente de mim, eu reconstituo o *meu eu* e o outro o *seu*. Quando o eu (surdo) se relaciona com o outro (ouvinte) possibilita um movimento plural, dialético e criativo na reconstrução de identidades, em que ambos aprendem no contato um

com o outro, possibilitando-lhes discutir sobre sua problemática existencial, social e linguística, em diálogo constante.

Infelizmente, o encontro dialógico delimita-se na figura de dois sujeitos: o surdo (Laís) e o intérprete (IE). O ideal seria que esse encontro se estendesse aos demais sujeitos que compõe o espaço educativo superior, para que assim favorecesse as dimensões existencial, ético - político e inclusiva do ser humano e, a partir do diálogo, o encontro de sujeitos serviria para ressignificar representações marginalizadas, preconceituosas e opressoras acerca da pessoa surda.

Sinalização final

Inferimos que as Representações Sociais de graduandos surdos sobre o profissional intérprete educacional apontam que sua prática vai para além de um ato técnico, haja vista que sua atuação é impregnada de sentidos afetivos, colaborativos e socioculturais. A esse profissional é ancorado em seu fazer educativo as seguintes representações: importante, necessário e o que possibilita o acesso ao conhecimento escolar e amigo.

Entendemos que a presença do intérprete é de extrema importância frente ao processo de inclusão do aluno surdo, apesar de não ser o único elemento a considerar. Já que um espaço educativo implica a ação de sujeitos que se encontrem conectados, isto é, a responsabilidade engloba todos os sujeitos que compõe o espaço, neste caso, todos os graduandos (surdos e ouvintes), professores, intérprete educacional, técnicos, familiares e todos que compõe direta ou indiretamente o local.

Todavia, as representações sociais dos graduandos surdos sobre o intérprete educacional o coloca com o único sujeito capaz de promover a inclusão educativa, linguística, afetiva e sociocultural do surdo, haja vista que ancoram sua atuação na acessibilidade e objetivam ao dizer “ sem intérprete sem acesso”; “não entendo nada sem o intérprete” e “ele explica a fala do professor”.

Desta forma, os surdos ancoram o imaginário do processo de inclusão única e exclusivamente à acessibilidade comunicacional, mesmo que esta seja fragmentada. Consideram que estão incluídos no espaço educacional pela presença do intérprete em sala.

Entretanto, é pertinente pontuar que o processo de inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas, etc. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade na classe escolar.

É resignificar representações sociais marginalizadas, estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro surdo. É conviver com o outro diferente de mim, ou seja, ter uma prática educativa de convivência para além da diversidade, e sim para as diferenças socioculturais e individuais.

Referências

BAKHTIN, M.M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M.M. (1979). **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 23-220.

BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV, V.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: o método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BUBER, Martin; ZUBEN, Newton Aquiles von. **Eu e tu**. São Paulo, SP: Centauro, 2007.

DOZIART, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença, Currículo e Inclusão. Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 1993

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **Extensão ou comunicação?** 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior**. 2010. 168p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP.

LACERDA, Cristina Broglia. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

_____. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão**. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84

LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Inclusão escolar de surdos: o dito e feito**. In: DORZIAT, A. **Estudos surdos diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de LIBRAS na Educação Superior**. 2006. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

LODI, Ana Claudia B. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais**. Anais do VI Congresso IBERO-AMERICANO de Tradução e Interpretação. São Paulo: Unibero CD Rom, 2006.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Lisboa: Martins fontes, 1964.

MOURA, Izaulina César; CAVALCANTE, Fátima Ginçalves. **O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras**. Espaço Rio de Janeiro, n.38, jul/dez, p.82-90, 2013.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010, p. 73-111.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora da UFSC. 2008.

THEODOR, E. **Tradução: ofício e arte**. São Paulo: 3ed. Cultrix, 1986.

A INTERFACE ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS ESTUDOS CULTURAIS: O OBJETO DE ESTUDO EM TESSITURA COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Andréa Pereira Silveira⁴²⁸
silveiraandrea@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: Neste artigo objetivamos identificar elementos teóricos presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais a fim de realizar a interface entre estas. Quanto às questões metodológicas, esclarecemos que realizamos um levantamento bibliográfico de elementos que fossem comuns nos Estudos Culturais e nas Representações Sociais. Como resultado obtivemos o enlace dos elementos contexto e interdisciplinaridade em ambas teorias. Este movimento de interface entre os Estudos Culturais e as Representações Sociais foi suscitado a partir do problema de pesquisa, vislumbrando cercar o objeto de estudo no campo das Representações Sociais, vinculado à linha de Educação, Cultura e Sociedade. Isto posto, consideramos que este movimento de aproximação entre as teorias supracitadas indica um caminho plausível com vistas a discutir a Educação de Surdos entrelaçada as categorias contexto e interdisciplinaridade, ora apontadas.

Palavras-chave: Representações Sociais; Estudos Culturais; Contexto; Interdisciplinaridade; Educação de Surdos.

1. Introdução

O objeto de estudo⁴²⁹ anunciado neste artigo compreende uma investigação no campo da Teoria das Representações Sociais (TRS). Esta, por sua vez, será concatenada a alguns elementos dos Estudos Culturais, em especial à vertente britânica que corresponde ao primeiro movimento destes. Tal relação é suscitada pelo vínculo da pesquisa com a linha “Educação, Cultura e Sociedade” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

No debate ora levantado propomos a seguinte questão fulcral: **quais elementos teóricos estão presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais?** Isto posto, neste artigo, objetivamos identificar elementos teóricos presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais a fim de realizar a interface entre estas.

Quanto as questões metodológicas referentes à definição dos elementos a serem concatenados nas duas teorias, esclarecemos que a escolha se deu após o levantamento

⁴²⁸ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, vinculada à linha Educação, Cultura e Sociedade.

⁴²⁹ Concernente ao projeto de tese intitulado “Representações sociais de professores bilíngues universitários acerca do ensino de Libras”.

bibliográfico de obras que tratavam sobre: (a) Representações Sociais; e (b) Estudos Culturais. Diante disso, emergiram os seguintes elementos de aproximação: **contexto** e **interdisciplinaridade**.

Assim, propomos articular estes elementos na interface entre as Representações Sociais e os Estudos Culturais na discussão a seguir. Para tanto, apresentaremos inicialmente o problema de pesquisa levantado no delineamento da tese, em seguida situaremos os estudos culturais e posteriormente realizaremos a interface destes estudos com as Representações Sociais no recorte dos elementos supracitados.

2. O delineamento do objeto de estudo em Representações Sociais e Educação de Surdos

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi inicialmente formulada por Moscovici (1981). Para esse percussor, “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (p.46). Afirma ainda que, essas representações ocupam “uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2009, p.46).

Dessa maneira, as Representações Sociais (RS) são percepções forjadas nos processos de comunicação, onde se conversa sobre aquilo que se sabe, bem como se busca conceituar de forma significativa, aquilo que ainda não se sabe. Em vista disso, consiste em uma incursão psicossocial para compreender o mundo significativamente.

Jodelet (1989 apud SÁ, 2004, p.20) conceitua as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nessa perspectiva, compreender como são elaborados e compartilhados o pensar sobre o ensino de Libras implica em analisar o movimento de produção das representações sociais no contexto da atuação de professores de Língua Brasileira de Sinais.

Nesse prisma, Spink (2004) aborda o contexto como um aspecto fundamental na pesquisa em Representações Sociais: “seja porque as representações são campos estruturados pelos *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social” (p.09).

Nascimento (2009) assevera que “a pesquisa em representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual o fenômeno se reveste” (p.29). Neste sentido, não se pode

perder de vista os sujeitos (quem representa), o objeto (o que é representado) e o contexto em que as representações emergem, bem como devemos atentar aos possíveis entraves, superações e aprendizagens que podem permear os contextos de partilhas e as práticas correntes no cotidiano.

Assim, é pertinente contextualizar que o ensino de Libras está associado à política de educação inclusiva, a qual foi implementada no Brasil na década de 90 e tem por objetivo acolher a todos os alunos, respeitando suas diferenças, rompendo com práticas estáticas, descontextualizadas e homogeneizantes, dando espaço para práticas criativas e ousadas, que despertem o interesse e viabilizem o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. No campo da Educação Especial, essa política visa promover a superação da histórica exclusão socioeducacional sofrida pelas pessoas com deficiência⁴³⁰.

Beyer (2006, p.73) conceitua que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Desse modo, abordo a necessidade de práticas de ensino serem redimensionadas diante das diferenças. Dentre essas diferenças, na presente discussão, foco no debate sobre a surdez, haja vista que a inserção da pessoa surda no ensino regular prescinde de atenção e metodologias apropriadas, a fim de que as práticas desenvolvidas na implantação da inclusão escolar não se convertam apenas em falaciosos discursos inclusivos.

Nesta conjuntura, a pessoa surda deve ser compreendida e considerada na dimensão de sua experiência visual (PERLIN, 2000, 2005). A partir da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente como língua da comunidade surda no Brasil, de modo que os cidadãos surdos brasileiros estão amparados legalmente no seu direito ao uso e difusão da Libras.

A disciplina Libras corresponde a um componente curricular obrigatório nos cursos demais cursos de licenciatura, educação especial e fonoaudiologia, cuja inserção desta disciplina nos currículos destes cursos está assegurada pelo Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Esta legislação regulamenta ainda a formação inicial do

⁴³⁰ Termo adotado pelo MEC na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

professor de Libras, assegurando que esta deve ser ofertada mediante os cursos de licenciatura em Libras ou licenciatura em Libras/ Português L2.

No contexto de implementação dessa disciplina no Ensino Superior compreendemos que os professores que atuam na docência de Libras, ora denominados professores bilíngues, vêm elaborando partilhas de saber e aproximações com o ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais. Isto posto, eles desenvolvem estratégias metodológicas de ensino dessa língua, tanto para ouvintes, quanto para surdos.

Nessa via, o estudo das Representações Sociais (RS) sobre o ensino de Libras no Ensino Superior para a compreensão de como estes sujeitos, professores, em seu grupo de pertença, elaboram e partilham conhecimentos em suas práticas docentes se faz necessário.

Oliveira (2004, p.16) explica que o professor utiliza as representações como “filtros interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para o conteúdo da disciplina que leciona”. Assim, as representações norteiam ações, tais como: a organização do trabalho pedagógico, planejamento e elaboração das atividades, bem como as interações em sala de aula, ou seja, as representações materializam-se nos discursos e nas práticas educativas. Por isso, a pertinência de problematizar as representações sociais elaboradas pelos professores universitários bilíngues acerca do ensino de Libras, de modo que possamos vislumbrar como estes atores sociais compreendem o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a modalidade visuoespacial dessa língua e a experiência visual da pessoa surda.

Para Perlin (2000, 2005) a identidade surda é mediada pelo encontro surdo-surdo e a experiência visual se configura no modo da pessoa surda interagir. Nesta perspectiva, Skliar (2009) esclarece que a “experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.” (p. 11). Diante disto, o professor bilíngue no contexto da educação de surdos perpassa pela constituição de um sujeito crítico e reflexivo no que tange ao papel da Libras para a comunidade surda, bem como para a constituição de identidade(s) surda(s) mediadas pela partilha da experiência visual.

Assim, é pertinente analisar como as representações sociais são elaboradas, forjadas, comunicadas e se são problematizadas no cotidiano, além de identificar como orientam as práticas no contexto delineado, por meio do uso de difusão da Libras mediado pela formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas.

Vale retomar que esse é um momento propício para investigar as representações sociais de professores bilíngues sobre o ensino de Libras, por representar o acompanhamento de uma década de implantação das proposições do Decreto Federal nº 5.626/05, o qual instituiu a disciplina Libras como obrigatória em todas as licenciaturas, nos cursos de educação especial e fonoaudiologia.

Assim, nos propomos a realizar uma investigação no campo da Educação de Surdos que considere os contextos de partilhas, o saber experiencial e as práticas culturais. Nesse viés, a seguir trazemos para o debate, de modo lacônico, algumas contribuições dos estudos culturais.

3. Os Estudos Culturais: traçando a origem

Segundo Costa (2000), na segunda metade do século XX, registra-se a emergência do rompimento da ideia das chamadas “alta cultura” e “baixa cultura”. Este movimento de ruptura compreende o início do que conhecemos como Estudos Culturais. Nessa via, possivelmente a contribuição mais marcante dos Estudos Culturais “seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura” (p. 13).

Silva (2011) afirma que os Estudos Culturais se originam na Inglaterra, em 1964, a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham. Este Centro primava por questionar a ideia de cultura dominante presente na literatura britânica, cuja mesma, relacionava a cultura às “grandes obras” e as artes em geral, ou seja, a cultura erudita.

As principais obras que marcam a produção deste Centro são “*Culture and society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957” (SILVA, 2011, p. 131). A concepção de cultura apresentada por Williams, na supracitada obra, bem como em outras de suas produções norteiam a teorização e metodologia dos Estudos Culturais empregada nesse Centro (SILVA, 2011).

Nessa vertente, Costa (2000) destaca que a obra Williams assevera “o sentido de rejeitar uma noção singular e dominante de cultura” (p.18). Para tanto, Williams discute uma teoria marxista de cultura que considera os fatos da estrutura econômica, bem como as relações sociais estabelecidas nos contextos culturais:

Uma teoria marxista de cultura admitirá diversidade e complexidade, levará em conta a continuidade dentro da mudança, aceitará o acaso e certas autonomias limitadas; mas com essas ressalvas, considerará os fatos da estrutura econômica e as relações sociais deles decorrentes como o fio condutor que entretece uma cultura e, acompanhando-o, é que podemos

compreendê-la. Isto que é mais uma ênfase do que a formulação de uma teoria, é o que os marxistas de nosso tempo recebem de sua tradição (WILLIAMS, 1969, p.279-280).

Assim, a cultura está pautada no domínio econômico e político. Nessa via, “a cultura nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estético ou humanístico (do espírito “cultivado”), está ligada ao domínio político” (COSTA, 2000, p.23). Essa discussão pauta o delineamento dos estudos culturais, que se articula a uma posição crítica:

Os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que resultem os interesses dos grupos dominantes (COSTA, 2012, p.25).

As contestações e resistências marcam estes estudos em articulação com vários campos do conhecimento. Silva (1999 *apud* GUARESCHI; MEDEIROS & BRUSCHI, 2013, p. 134) afirma que as análises realizadas nos Estudos Culturais se pretendem críticas quanto a desvelar as relações de poder, assim estes estudos ocupam-se de “tomar claramente partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como intervenção na vida política e social”. Neste sentido, expressa um comprometimento destes estudos com a denúncia das relações de poder e opressão nos contextos culturais, mobilizando problematizações que contribuam para a superação destes conflitos.

Costa (2000) aponta que existe a dispersão deste primeiro movimento dos estudos culturais tanto para o eixo que denomina americanização, quanto na academia da latino-americana. Entretanto, esta dispersão não será aqui debatida, pois interessa-nos a vertente dos estudos culturais britânicos, ora exposta, na medida em que vislumbramos traçar concatenações entre este e as Representações Sociais.

4. Interface entre os Estudos Culturais e as Representações Sociais

Nos Estudos Culturais, Williams (2011) aponta o “modo de vida” como fundante para a compreensão das práticas culturais, alertando sobre a importância do contexto histórico e econômico na análise deste modo social. Nessa via, Guareschi Guareschi, Medeiros e Bruschi (2013) afirmam que “essa visão de conhecimento como resultado de um processo de criação e interpretação social está relacionada diretamente com a maneira de ver a cultura dos Estudos

Culturais. [...] a cultura compreende os processos que dão sentido ao nosso modo de vida.” (p.36).

Destacamos que nesses estudos o elemento contexto emerge atrelado à compreensão do(s) modo(s) de vida, já que “uma das características dos Estudos Culturais é reconhecer a capacidade dos sujeitos sociais de manifestar diferentes práticas simbólicas, sendo que estas estão situadas em um determinado contexto histórico.” (GUARESCHI; MEDEIROS & BRUSCHI, 2013. p.36).

Na emergência da valorização de diferentes modos de vida, de práticas simbólicas e, portanto, culturais: “não faz mais sentido o viés dicotômico entre alta cultura (música clássica, literatura dos grandes nomes, cinema de arte) e baixa cultura (música popular, literatura de folhetim, cinema popular, grafites).” (GUARESCHI; MEDEIROS & BRUSCHI, 2013, p. 36-37). Apesar do marcado viés econômico impresso no valor simbólico da cultura erudita, as práticas sociais tidas como populares emergem enquanto processos de produção cultural engendrados na vida cotidiana, que imprimem os modos de vida e o saber popular.

Nas Representações Sociais os elementos contexto histórico, conhecimento popular e o saber do senso comum são evidenciados. Nessa via, Oliveira e Werba (2013) asseveram que:

- a) a teoria das RS trata do conhecimento construído e compartilhado entre pessoas, saberes específicos à realidade social, que surgem na vida cotidiana no decorrer das comunicações interpessoais, buscando a compreensão de fenômenos sociais;
- b) a teoria das RS colocou os saberes do senso comum em uma categoria científica. Ela veio valorizar este conhecimento popular, tornando possível e relevante sua investigação (p. 114).

Assim, o eixo vida cotidiana é fundante na produção das representações, nos processos de comunicação engendrados pelos saberes do senso comum. Destacando o elemento contexto de produção das Representações sociais, especialmente as condições sociais, Spink (2009), por sua vez, assevera ser “consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm sempre que ser remetidas às condições sociais que as engendram, ou seja, o contexto de produção.” (p. 121).

Assim como os Estudos Culturais pautados, da corrente britânica, as Representações Sociais (RS) são situadas na intencionalidade de desenvolver estudos comprometidos com a problematização das contradições sociais em uma vertente crítico-dialética, como possibilidade de investigar as condições econômicas em articulação com os objetos de estudo da psicologia social:

Outra importante diferença entre teorias das RS e outras de tendência mais positivista e funcionalista, é que aquela aceita a existência de conteúdos contraditórios, ou seja, seu estudo e pesquisa não descartam os achados conflitantes; pelo contrário, é a possibilidade de trabalhar com as diferenças que enriquece a compreensão do fenômeno investigado, conferindo à teoria das RS uma dimensão dialética. (OLIVEIRA & WERBA, 2013, p. 110-111).

Desse modo, os estudos em Representações Sociais possibilitam problematizar as dimensões de contexto histórico, assim como somam elementos partilhados no cotidiano, mas imagens e sentidos atribuídos pelos sujeitos nas interações sociais, aproximando nessa perspectiva de estudo o saber do senso comum, as práticas culturais e os constructos do campo psicossocial.

Outro elemento de intercessão é a interdisciplinaridade encontrada tanto nas discussões dos Estudos Culturais, quanto nas Representações Sociais. Consideramos que as práticas e processos culturais não se circunscrevem acomodados e restritos às margens estabelecidas nas disciplinas do saber científico. Eles extrapolam “os limites” disciplinares para dialogar com dimensões de outras disciplinas. Nesse prisma, Guareschi, Medeiros e Bruschi (2013) anunciam que:

Como a proposta dos Estudos Culturais é estudar a cultura como uma abordagem interdisciplinar, eles “desconstroem”, demarcam os limites e rompem as fronteiras dos campos disciplinares. Essa é uma visão política de um sujeito/social. Por isso, inscrever a Psicologia Social dentro dos Estudos Culturais é também romper limites, fronteiras, em direção à interdisciplinaridade (p. 37).

Outrossim, a interdisciplinaridade é apontada nas Representações Sociais, posto que esta é compreendida como um campo multidisciplinar e interdisciplinar de estudo, haja vista que a Psicologia Social, em sua gênese, configura-se na interlocução entre a Psicologia e a Sociologia, bem como se inter-relaciona com outras disciplinas do(s) saber(es) acadêmico (s). Silva, Carmo e Silva (2014) discutem ainda que a compreensão interdisciplinar na Teoria das Representações Sociais extrapola essa concatenação, pois: “compreendê-la como essencialmente interdisciplinar, significa também apontar suas potencialidades metodológicas e seus múltiplos constructos, como forma de integração entre os sujeitos, processos sociais e realidade.” (p.40).

Diante do exposto, é possível tecer intercessões entre elementos contexto e interdisciplinaridade encontrados na discussões dos Estudos Culturais, ora considerando sua corrente britânica, bem como nas proposições dos estudos em Representações Sociais.

5. Considerações finais

Neste artigo objetivamos identificar elementos teóricos presentes tanto na teoria das Representações Sociais, quanto nos Estudos Culturais a fim de realizar a interface entre estas. Nessa via, consideramos que os elementos contexto e interdisciplinaridade são encontrados nas discussões dos Estudos Culturais, assim como nas Representações Sociais, isto permite a confluência de algumas aproximações entre estas teorias.

Diante do exposto compreendemos que os Estudos Culturais e as Representações apresentam elementos que possibilitam a sua articulação a fim de cercar o objeto de estudo, em tessitura, no campo da Educação de Surdos, bem como explorar o contexto de partilha em que as Representações Sociais são elaboradas e comunicadas entre professores bilíngues que atuam no ensino superior.

Neste sentido, concluímos que a proposição de tese, provisoriamente intitulada, “Representações Sociais de Professores Bilíngues Universitários acerca do Ensino de Libras”, conflui para a pertinência do estudo em Educação, à luz do suporte teórico da Teoria das Representações Sociais, estas pautadas nas dimensões simbólicas e práticas, nas imagens e sentidos construídos nas práticas culturais.

Assim, ratifico a relevância da intenção de investigar as Representações Sociais acerca do Ensino da Língua Brasileira de Sinais, na busca de contribuir para a pesquisa educacional, por meio da incursão na prática docente, mais especificamente nas representações constituídas e partilhadas por professores bilíngues no contexto do Ensino Superior.

Referências

COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/DecretoD/5626.htm>. Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/ MEC, 2008b. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 07 jan. 2015.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.73-81.

GUARESCHI, N. M. de F; MEDEIROS, P. F. de; BRUSCHI, M. E. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. de F; BRUSCHI, M. E (Org.) **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, I. P. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, UNEB, v.18, n.32, p. 27-34, maio 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000. cap. 2, p. 23 -28.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2005. cap. 3, p. 51-73.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.p.19-45.

SILVA, C. B.; CARMO, G.T.; SILVA, A. M. C da. **Interdisciplinaridade e teoria das representações sociais: lacônicas notas**. Revista Temática. Ano X, n. 12 – Dezembro/2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 2009. v.1. Porto Alegre: Mediação. p.7-14.

SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octtanny Silveira e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1969.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Andréa Pereira Silveira
silveiraandrea@yahoo.com.br
UFPA⁴³¹

Waldma Máira Menezes de Oliveira - UFPA⁴³²
waldmamaira@hotmail.com
UEPA

RESUMO: Apresentamos um recorte da pesquisa intitulada “Representações Sociais sobre o ensino-aprendizagem de Libras: interface com a formação inicial de professores”. Esta investigação objetivou analisar as representações sociais dos licenciandos em Letras Libras/ Língua Portuguesa L2 sobre o ensino-aprendizagem de Libras e a influência destas na formação inicial de professores. Constituiu-se em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, pautada na teoria das Representações Sociais. No processo de produção de dados contou com a participação de oito sujeitos que concederam entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado. A análise de dados pautou-se na análise de conteúdo mediante o emprego da técnica de categorização temática, emergindo assim as seguintes categorias: (a) Concepção de Educação; e (b) Concepção Bilíngue na Educação de Surdos. Os resultados revelam representações pautadas em imagens e sentidos que evidenciam: a formação inicial possibilita um processo de construção dos sentidos de alteridade e diferença; e identifica-se a valorização da Libras articulada a uma perspectiva de educação bilíngue para surdos.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Formação Inicial de Professores; Libras; Concepção; Educação de Surdos.

1 Introdução

Este artigo versa sobre a relação entre a formação inicial de professores e as Representações Sociais acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Vale esclarecer que se constitui em um recorte da pesquisa intitulada “Representações Sociais sobre o ensino-aprendizagem de Libras: interface com a formação inicial de professores”.

Na pesquisa em questão objetivamos analisar as representações sociais dos licenciandos em Letras Libras / Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Surdos sobre a Libras e a influência destas na formação inicial de professores.

Situamos que o Decreto nº 5.626/2005 assegurou a criação de cursos de Licenciatura em Letras Libras/ Língua Portuguesa L2 e Licenciatura em Letras Libras, bem como instituiu

⁴³¹ Doutoranda em Educação pelo PPGED da UFPA. Mestre em Educação pela UEPA. Professora Assistente da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR) da UFPA. Contato: silveiraandrea@yahoo.com.br

⁴³² Mestre em Educação pela UEPA. Professora Assistente da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) da UFPA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR) da UFPA. Contato: waldma@ufpa.br

a disciplina Libras como obrigatória nos cursos de Licenciaturas, Educação Especial e Fonoaudiologia. Este cenário cria a demanda de formação de professores em Libras e institui o ensino superior como uma possibilidade dos licenciandos em geral obterem contato com essa língua.

Assim, este contexto social que introduz institucionalmente a Libras no ensino superior suscita estudos no campo das Representações Sociais (RS) a fim de compreendê-las como um modo de compreender o mundo significativamente. As RS engendram em “uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

Segundo Gilly (2001, p. 321), “o interesse essencial da noção de representação social para compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizadores de significações sociais no processo educativo”.

Os estudos na área das representações sociais em educação é uma maneira de exemplificar “os mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (GILLY, 2001, p. 322)

É de suma importância destacar que as representações sociais carregam marcas geradas pelo contexto (Escola) e pelo grupo social (sujeitos da escola) que a compõe e a produzem, desse modo Gilly (2001) relaciona a psicossociologia e a sociologia da educação, sendo que a

articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes. (p.322)

Nesse sentido, o campo educacional carrega marcas dos educandos, dos educadores, dos administradores pedagógicos e dos políticos, refletindo assim suas ações por meio de relações que mantêm com o meio social.

Nessa via, os estudos que se ocupam de apreender RS podem tomar como norteadores as imagens e os sentidos que cerceiam os objetos de representação, em nosso caso a Libras no contexto da formação inicial de professores. Assim, trazemos para este debate a formação inicial de professores de Libras como um eixo para discutirmos aspectos que cerceiam a apropriação da Libras como elemento fundamental para a educação de surdos, mais

especificamente discutiremos neste recorte as concepções de educação de surdos forjadas nesse processo de formação inicial.

2 Metodologia

O presente estudo compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa com foco de investigar as Representações Sociais de licenciandos sobre o ensino-aprendizagem de Libras em abordagem processual.⁴³³ Nessa perspectiva, evidenciaremos as imagens e os sentidos a partir do contexto de representações reveladas pelos sujeitos em seu contexto de partilha.

Esclarecemos que os sujeitos deste estudo compreendem 8 acadêmicos concluintes do curso de Licenciatura em Letras Libras / Língua Portuguesa L2 para surdos da UFPA que serão identificados pela codificação de S1 a S8. Os critérios de escolha para a participação nesta pesquisa compreendem: ser concluinte do curso em questão; e aceitar participar da pesquisa.

O levantamento de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2010), que foram realizadas com cuidados éticos pelo uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e a análise de conteúdo pautou-se na categorização temática que é “uma operação de classificação de elementos um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 145).

Com isso, identificamos nas falas dos entrevistados elementos que foram elencados como categorias temáticas. No recorte ora apresentado nos deteremos nas seguintes categorizações: (a) Concepção de Educação: desafios e perspectivas no processo educativo; e (b) Concepção Bilíngue na Educação de Surdos: o real e ideal.

3. Concepção de Educação

O que é educação? Como ela interfere na constituição dos sujeitos e da sociedade? Partindo desses questionamentos começaremos a analisar e problematizar as falas dos entrevistados desta pesquisa. Usaremos como base epistemológica a conceituação de educação para Brandão (1985), que nos diz que é todo conhecimento adquirido com a

⁴³³ Alves-Mozzoti; Maia; Magalhães (2010), destacam que abordagem processual visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (p. 5).

vivência em sociedade, seja ela qual for. Sendo assim, o ato educacional ocorre no ônibus, em casa, na igreja, na família e todos nós fazemos parte deste processo.

Para o autor, não existe apenas um modelo de educação, não existe uma única maneira. Com isso, a educação está presente no encontro dialógico e recíproco com o outro, como já mencionava Freire (2005). Assim, ilustraremos nos itens a seguir os dois subtópicos partilhados entre os entrevistados - Concepção de Educação: desafios e perspectivas no processo educativo e Concepção Bilíngue na Educação de Surdos: o real e ideal.

3.1. Concepção de Educação: desafios e perspectivas no processo educativo.

A concepção de educação que o educador possui está imbricada no fazer educativo, isto é, na sua prática pedagógica e a partir dela nas suas escolhas metodológicas. Assim, faz-se de suma importância problematizar as representações dos entrevistados no que tange a educação de surdos, haja vista que essa educação ocorrerá a partir de uma ancoragem existente do ato de educar de modo geral até o modo específico, neste caso o campo da surdez.

Partindo desse pressuposto perguntamos aos sujeitos da pesquisa que concepção de educação possui e objetivamos como resposta a seguinte preposição

A educação de surdos é um processo que faz com que eu que eu vejo a diferença, pois tem um público que é diferente então eu tenho que perceber essas diferenças e trabalhar com que favorece que ele se desenvolva então com base na diferença dele que eu possa fazer com que ele se desenvolva da mesma forma que um aluno nesse processo do diferente. (S5)

O entrevistado S5 ao mencionar a educação de surdos no campo da diferença demarca um posicionamento ético com o outro (surdo). Posto que ao reconhecer que o outro é diferente de mim no que tange questões: linguísticas, identitárias e culturais o educador necessitará ter uma postura diferenciada, metodologias apropriadas e uma currículo ancorado na diversidade.

A representação do ato de educar no prisma da diferença demarca uma educação seguindo a ótica Freireana, que se fundamenta na relação de troca de saberes, em que o educador juntamente com o educando constroem juntos, o conhecimento, tornando assim, a aprendizagem ativa, significativa e prazerosa ao aluno. Mas para que isso ocorra de fato, necessita que o educador libertador, esteja sempre pautado na filosofia Freireana, que consiste por:

Não falar ao aluno sobre sua visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de está convencidos de que a

sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete sua situação no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 2005, p. 100)

Desse modo, o diálogo ao possibilitar a “escuta”, a visualização e a compreensão do outro, favorece experiências de solidariedade, de empatia e de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ética. Vale salutar que a educação é um direito de todos, independentemente da cor, credo, sexualidade, deficiência e cultura. Assim, o ato de educador deve está ancorado na *diferença como alteridade* e materializado em *ações inclusivas*. Conforme ilustrado pelo entrevistado S8:

Acredito que é importante claro, porque todos nós merecemos educação e eles não são diferentes e eu acho muito importante essa inserção da Libras na educação e para que haja acesso a essa educação pra eles mas hoje a nossa realidade é bem distante disso mas eu acho que pro futuro com todas essas lutas eu acho que eles vão conseguir uma educação melhor. (S8)

A fala do entrevistado S8 demarca a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação de surdos, haja vista que a Libras deve ser a língua de instrução na ação educativa. Todavia “a educação do surdo ainda enfrenta uma série de obstáculos, principalmente no que diz respeito à inclusão, à formação de recursos humanos e à própria escolha do quadro teórico a ser seguido” (SILVA, 2008, p.10)

Assim, a inclusão dever ser entendida como a aceitação das diferenças e o convívio com elas. Sendo um processo e, para que ocorra com êxito, faz-se necessário “uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados independentemente de suas diferenças”. (RABELO; AMARAL, 2003, p. 209). De acordo com o entrevistado S5 as metodologias devem ser diferenciadas na educação de surdos

[...] as minhas metodologias de ensino aprendizagem têm que ser voltadas nessa questão da diferença; eu perceber o aluno nessa questão e como falei criar metodologias e propiciar que ele se desenvolva da mesma forma que um aluno ouvinte (s5)

Para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva e satisfatória, se faz necessário o uso das metodologias que estejam diretamente ligadas no processo de construção do conhecimento. Segundo Libâneo (2008, p.149) “o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelos estudos das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais.”

No caso da educação de educandos surdos não é diferente, as metodologias tomam um papel de extrema importância, principalmente quando se considera a necessidade de utilizar-

se a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo é uma língua percebida pelos olhos, por isso, se faz necessário o uso de imagens coloridas, de diálogos, jogos entre outros recursos.

Assim, a Libras, por ser de fácil acesso aos surdos, tem uma função extremamente importante que é a de comunicação e a de suporte linguístico para a estrutura do pensamento. Entretanto o educador saber e utilizar a Libras não garante o sucesso da inclusão do educando surdo, conforme descreve S6

o que você não precisa só saber Libras você precisa adequar a realidade do surdo saber que a língua do surdo tem que ser a língua portuguesa e Libras
Elas têm que andar juntos e não separados. (S6)

Vale frisar na fala do entrevistado S6 que a Língua de Sinais deve está atrelada a realidade do educando surdo e associado à língua portuguesa no ensino-aprendizagem do sujeito, posto que “a aprendizagem só dará de maneira efetiva e satisfatória, se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades do educandos surdos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva”. (OLIVEIRA, 2013, p. 495)

Assim, a aprendizagem e o crescimento do sujeito por meio do diálogo e do respeito às diferenças deve-se fazer presente para todos, como uma teia dialógica de relações e encontro de sujeitos, para que assim ocorra a inclusão.

3.2. Concepção Bilíngue na Educação de Surdos: o real e ideal

A educação bilíngue preconiza que o sujeito surdo deve ser ensinado por meio da Libras e posteriormente ensinado a Língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade escrita. De acordo com Quadros (2005) o ambiente bilíngue não é simplesmente o local em que duas línguas se façam presente, isso vai:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (QUADROS, 2005, p.34).

Todavia para o entrevistado S1 existe uma concepção bilíngue ideal e a real a qual vivenciamos enquanto educador, monitor ou estagiário.

Concepção bilíngue que infelizmente ainda não é assim. Mas nós somos os profissionais que estamos sendo preparados para que isso venha acontecer; eu acredito que isso possa ocorrer essa educação bilíngue, onde tenha profissionais habilitados tanto no ensino de Libras para alunos surdos quanto no ensino da língua portuguesa da segunda e também o acesso das outras disciplinas por meio da Língua de Sinais. (S1)

Uma educação bilíngue defende que a pessoa surda seja educada conjuntamente com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (escrita). Nesta perspectiva, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA, 1998 p.10).

Para Oliveira (2015) utilizando a Língua de Sinais para se comunicar é também como afirmação de sua identidade surda. A partir da metodologia Bilíngue o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores. Para que o surdo vivencie um ambiente linguisticamente favorável para além da integração, mas sim para inclusão, conforme descrito pelo entrevistado S7

Acho que a educação de surdos envolve o processo de estar inserido na escola, não só por acaso, não só de estar ali, como um processo de inclusão, mas que ele esteja inserido de fato em outra realidade, que a realidade agora, por exemplo, da escola bilíngue, que o surdo possa realmente compreender e desenvolver a educação, aprender a ler bem, escrever bem na língua portuguesa, eu acho que é esse processo (S7)

Segundo Oliveira (2015) pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilitam um ambiente efetivamente bilíngue. (LACERDA, 2000; LIMA, 2011; DORZIAT, 2009).

Entende-se que, estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa que o surdo esteja efetivamente incluso, haja vista que, posso estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica. Lima (2011) afirma:

[...] quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso desta língua, apesar de critério básico, não de vê ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação. (LIMA, 2011, p. 148)

É pertinente mencionar que, a criação de um ambiente bilíngue, deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo, todavia faz-se necessário outras mediadas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: um currículo flexível, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias diferenciadas, etc. Para o entrevistado S4

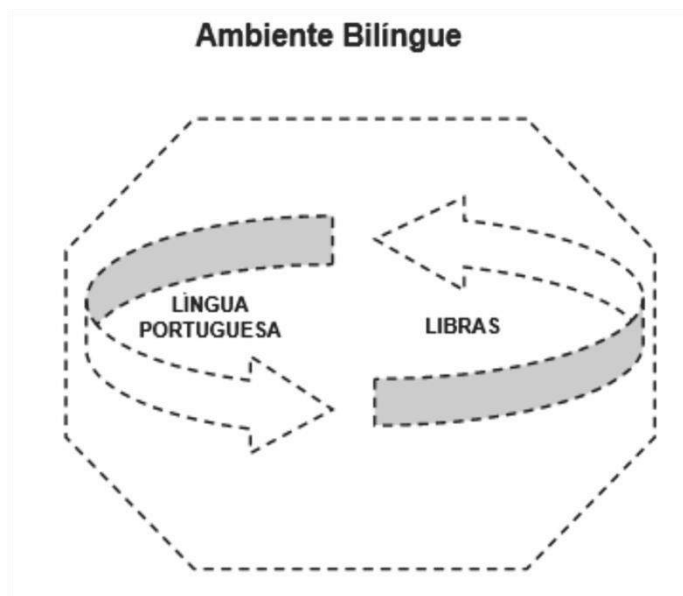
Minha concepção de Educação de surdos hoje ela já está misturada e bem modificada de quando eu iniciei a faculdade. Penso assim, que é muito importante inclusive desenvolver pesquisas por que logo que eu entrei eu achava que a escola inclusiva era a melhor coisa do mundo, mas quando a gente vai pra sala de aula no estágio, a gente observa que a muitas rupturas no processo de inclusão. Hoje eu percebi que é a necessidade da escola bilíngue para surdos. (S4)

Tendo como base o pressuposto da dicotomia existente nas escolas inclusivas e escolas bilíngues, iremos problematizar a ação educativa do professor haja vista que essa ação do professor deve está pautada nas diferenças linguísticas, identitárias e culturais segundo Lodi (2005):

Aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem e, dessa forma, possam reconhecer como e por que os mecanismos de resistência são construídos (tanto pelos alunos como por eles próprios). Esse olhar para o outro propicia uma parceria, uma atuação conjunta frente à multiplicidade de forças sociais existentes (p.40).

De acordo com a autora, os professores que trabalham ou irão trabalhar com educandos surdos necessitam firmar suas práticas pedagógicas na diversidade, posto que suas turmas são ou serão heterogêneas socialmente e linguisticamente sejam elas numa escola inclusiva, numa escola inclusiva bilíngue ou numa escola bilíngue.

Desse modo, Oliveira (2015) descreve que o ambiente bilíngue deve contar com a presença de todos os sujeitos que compõe o espaço educacional, conforme ilustra na imagem.



Fonte: OLIVEIRA, 2015, p. 136

Para a autora a ilustração apresenta um octógono tendo em seus 8 lados, os sujeitos do local, como: (a) educando surdo, (b) intérprete educacional, (c) professor, (d) aluno (s) ouvinte(s), (d) coordenação pedagógica, (e) funcionários, (f) técnicos administrativos, (g) porteiro.

Somando-se a isso, a imagem representa a “circulação de duas línguas entre os sujeitos envolvidos, além do que, ilustra a incompletude das relações e da comunicação na instituição de ensino” (OLIVEIRA, 2015, p. 176). Assim, a imagem descreve um ambiente educacional bilíngue vivenciado em espaços escolares inclusivos.

Nesse sentido, ilustramos que algumas pesquisas ⁴³⁴ somando as falas dos entrevistados demarcam que, infelizmente o ambiente bilíngue, ainda está longe de se materializar. Esse espaço para o educando surdo poderia se tornar privilegiado para o desenvolvimento de sua língua e identidades.

Em suma, para que tenhamos efetivamente um ambiente bilíngue para o surdo “é preciso que se pense em uma proposta bilíngue-bicultural com a presença das duas línguas em questão como sistemas linguísticos naturais da comunidade surda.” (PEREIRA, 2000, p. 83)

Considerações Finais

As imagens e sentidos revelados pelos sujeitos deste estudo apontam para a compreensão da *formação inicial* no que tange à concepção de *educação de surdos* pautada nos sentidos de reconhecimento da diferença como alteridade e bilinguismo. Diante disso,

⁴³⁴ LACERDA (2000); LIMA (2011); DORZIAT (2009); OLIVEIRA (2015)

consideramos que a formação inicial de professores evidencia-se como um momento oportuno para a construção e consolidação dos direitos das pessoas surdas no que tange ao uso e a difusão da Libras em todos os âmbitos sociais, dentre eles o educacional, posto que a formação docente é uma demanda importante no processo de inclusão sócio educacional bilíngue.

Referências

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. Representações **sociais de trabalho docente**: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. Disponível em:<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010>> Acesso em: 29 set. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/DecretoD/5626.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

DOZIART, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença, Currículo e Inclusão. Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da Educação**. In: JODELET, Denise (Org) , tradução, Lilian Ulup – Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-342.

LACERDA, Cristina Brogli. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão escolar de surdos: o dito e feito. In: DORZIAT, A. **Estudos surdos diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 35-46.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de

Souza (Org). In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.61-77.

MOSCIVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

_____. **A Importância das Metodologias no Ensino de Jovens e Adultos Surdos**. In: XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013. (Pp. 483-496).

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.83-98.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.26-36.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Ignez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena Moreira S.de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 209-221.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d’Água, 2000.

SILVA, Angela Carrancho **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA

Maria Edith Romano Siems Marcondes
edithromanos@hotmail.com
UFRR

RESUMO: Este artigo apresenta o percurso histórico da formação de professores para a educação especial no Território Federal de Roraima, do início da década de 1970 quando ocorre a implantação de serviços educacionais destinados às pessoas com deficiência, até 1990 quando o Território torna-se Estado. Fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético adotando como eixo teórico-metodológico a perspectiva de E. P. Thompson de uma 'história vista de baixo' e apresenta a voz dos professores atuantes nas atividades diretas com os alunos, como fio condutor. Foram entrevistados 08 professoras que atuaram ao longo de todo o período proposto, e analisados documentos do cotidiano desses profissionais como certificados de curso, relatórios, memorandos e ofícios, postos em diálogo com as políticas nacionais constantes em normativos legais como Resoluções, Pareceres e Leis. Conclui-se que as políticas indutoras do governo ditatorial militar para estruturação de um sistema de educação especial tiveram forte impacto no Território Federal, como espaço direto de aplicação dos projetos e propostas do governo central.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; História da Educação Especial; Formação de professores.

Introdução

O processo de formação de um conjunto de profissionais identificados como especialistas e, mais especificamente, como professores da educação especial, constitui parte da estruturação da área no Território Federal de Roraima. Como todos os serviços e espaços de educação especial que se constituíram ao longo dos anos 1970, esta é também uma ação que contou com o protagonismo da estrutura governamental, na definição de quais cursos seriam oferecidos a quais profissionais e, utilizando integralmente recursos públicos para esta formação.

A primeira iniciativa de implantação de um trabalho educativo para crianças com deficiência em Roraima, aconteceu em 1974 com a abertura de uma classe especial em uma escola localizada na área central da cidade de Boa Vista, então capital do Território Federal, a Escola São José. Esta tentativa não teve continuidade pela inexistência de profissionais capacitados em Educação Especial na região. À época, a única profissional que foi localizada com formação na área para início das atividades, necessitou ausentar-se do Território, levando à suspensão do atendimento até então instalado a título precário.

A implantação de serviços de Educação Especial, entretanto, era uma meta prevista na reforma educacional constante da lei federal 5692/71 (BRASIL, 1971), proposta pelos dirigentes do governo militar que à época conduzia o país e que tinha nos Territórios Federais um espaço privilegiado para a aplicação de suas propostas, já que era sob indicação direta do dirigente militar que presidia o país a prerrogativa de indicar os governantes territoriais.

No sentido de efetivar o proposto na legislação federal, as próximas iniciativas de constituição de um setor de educação especial no Território Federal de Roraima, vieram acompanhadas da preocupação com a formação de professores com especialidades que possibilitassem a sustentação e expansão das atividades.

No presente artigo apresentamos o processo de formação de professores para a educação especial desenvolvido desde os primórdios das atividades da educação especial em Roraima, de meados da década de 1970 até 1990, quando o Território Federal de Roraima, governado diretamente pelos dirigentes do poder central, torna-se Estado da Federação, passando a ter estrutura governamental descentralizada, à semelhança dos demais estados.

No processo de pesquisa que realizamos no intuito de conhecer os processos e práticas de formação de professores para a educação especial no Território Federal de Roraima, pautado na perspectiva de uma “história vista de baixo” como proposto pelo historiador inglês afiliado ao materialismo histórico dialético Edward Palmer Thompson (1981, 2011) tomamos como fontes primordiais relatos obtidos em entrevistas com 08 professoras que atuaram pioneiramente nos serviços desde os primeiros anos da década de 1970, e que atuaram em todo o período territorial.

Agregamos aos dados de entrevistas consulta a acervo documental do cotidiano dessas professoras, constituído por certificados de participação em cursos; memorandos e demais documentos da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura, bem como relatórios de atividade do Centro de Educação Especial e listagens de frequência de cursos, entre outros registros do cotidiano dos serviços.

Na análise das entrevistas e documentos, foi possível identificar que o impacto das políticas nacionais da área para a formação de professores, foi determinante para a definição da forma de estruturação de todos os serviços de educação especial que se estabeleciam em Roraima, em especial em face da inexistência de qualquer estrutura ou movimento que pudesse se contrapor ao modelo proposto pelo regime militar ditatorial.

O processo formativo na voz das professoras

Os relatos apresentados pelas docentes que iniciam as atividades no campo da educação especial no Território Federal de Roraima, partindo das políticas estabelecidas na reforma educacional projetada pela ditadura militar, incorporada pelo então Secretário de Educação e Cultura, Aldo Gomes da Costa, apontam como a escolha e capacitação dos professores se deu. Como salienta a professora Carlota Figueiredo:

Mais ou menos em 1975 começaram a ver os currículos no setor de pessoal da Secretaria e então encontraram o meu, e que eu já havia trabalhado com Educação Especial no Estado do Ceará. Procuraram a escola em que eu estava trabalhando e me chamaram para perguntar como era aquele procedimento e se eu topava fazer parte da Educação Especial como professora. Eu disse que sim. Que gostava, gostava muito daquele tipo de trabalho que já tinha feito no Ceará. Então criaram uma coordenação. Na época essa coordenação foi dirigida por uma parenta do professor Aldo, a professora Yvanete que já tinha experiência com esse trabalho no Amazonas.

Outra profissional selecionada para este trabalho foi a professora Clotilde Rodrigues que, tendo tido sua primeira participação na classe especial aberta na escola São José por alguns meses em 1973, é alçada ao status de “experiente”. Além disso, se inicia o incentivo e apoio ao processo de capacitação de equipes em que as professoras com maior identificação com as diferentes categorias de deficiência são gradativamente enviadas para cursos de formação especializada fora de Roraima. A professora Clotilde Rodrigues destaca como primeira atividade desta natureza, sua participação em um estágio na Sociedade Pestalozzi de Belém:

Eles arrumaram para a gente ir. Nós fomos para Belém. Já tinham recrutado mais alunos e ficou a professora Carlota, que parece que já tinha experiência com esses alunos, tinha uns doze, treze alunos e ficou só numa sala, ela sozinha. [...] Ficou a Carlota sozinha com esses meninos. E nós fomos, eu e uma outra professora e passamos um mês lá.

No questionamento sobre quem era esse “eles” a que se refere, como eram custeadas as atividades e que tipos de atividades foram desenvolvidas, assim nos conta a professora Clotilde Rodrigues:

Foi o governo que financiou. Ele deu as passagens, deu a estadia. E a gente ficou na casa de parentes. E de lá a gente pegava o ônibus, ia para a Pestalozzi... e os professores botavam a gente nas salas, para a gente ver como que eles faziam lá e a gente ajudava também com uns alunos. Não foi curso nada, foi um estágio mesmo. Quando a gente voltou para cá eles já dividiram as turmas, eu fiquei com a Carlota numa sala com os alunos e a

Célia foi com os alunos auditivos. Ela ficou com os auditivos e a gente com os de deficiência mental.

Em muitos casos, esses profissionais a quem se oportuniza a participação em cursos de capacitação de maior profundidade tornam-se, no retorno, multiplicadores de seus saberes, conduzindo em algumas situações, inclusive formalmente, cursos de curta duração, oficinas ou estágios para a capacitação em serviço de outros colegas, em face da impossibilidade de se assegurar a formação integral de todos os envolvidos no trabalho nos grandes centros, localizados nas regiões sul e sudeste do país.

A gente começou a fazer curso fora. O governo mandava fazer cursos em Belém, no Rio de Janeiro, e a gente foi formando gente, formando as pessoas. Quando chegava uma que tinha feito curso fora, já transmitia ali para outras e assim foi crescendo o número de pessoas e de crianças. [Carlota Figueiredo]

Uma das questões que chama a atenção no processo de formação de professores da educação especial em Roraima é o empenho dos profissionais em terem acesso a estas formações mesmo diante do impacto que esta busca implica no tocante à vida pessoal e familiar. Embora os cursos fossem financiados com verbas públicas, tanto no custeio de matrículas, quanto de transporte, estávamos em meados dos anos 1970, no extremo da Amazônia, o que agregava dificuldades adicionais ao processo já que o sistema de transporte aéreo era precário e a comunicação extremamente limitada.

Aqui não tinha telefone, não tinha televisão, não tinha nada, então nós(eu e meu marido) combinamos só Carta. Correio, Correio Correio. Era só esperar a resposta. Toda semana dar notícia. Eles [os 3 filhos] adoeciam, tinha gripe, de noite escutava chorar, ele [o marido] de manhã dizia para a minha mãe: “não, era só gripe”. Ele já sabia como fazer. Então nunca que me chamou. Graças a Deus que também nunca teve nada grave. E eu fiquei dez meses. Meu contrato com a formação era por dez meses e eu fiquei. Teve gente que voltou. Mas eu e as outras casadas, nós ficamos. Eram cursos muito bons, com uma visão mesmo de te dar abertura para tudo. [Maria Mirna Souto Maior Sarah]

Evidentemente, a possibilidade de uma capacitação fora de Roraima, financiada com recursos públicos, representava além de uma perspectiva de formação que individualmente dificilmente seria viabilizada, o acesso a uma ascensão profissional na rede de ensino, que necessitava de profissionais aptos à liderança e administração dos serviços. Era, entretanto,

sem sombra de dúvida, processo que envolvia alterações significativas na vida pessoal destas educadoras.

No relato das professoras, os deslocamentos que às vezes davam-se por períodos de cinco meses, nove meses ou de um ano inteiro, como registrados em alguns casos, implicavam na permanência em estados do centro-sul do país, ou nas 'mais próximas' Belém e Manaus, sem qualquer retorno para visita familiar durante todo o período de formação, com hospedagem em casas de parentes, amigos de família ou pensionatos para moças.

O contato com os familiares e amigos que permaneciam em Roraima, dava-se, por vezes, apenas com a troca de cartas, cujo processo de trânsito poderia levar de dez a vinte dias. São mulheres, mães de família, em alguns casos já com três, quatro filhos em tenra idade, que se deslocam em busca de uma formação que lhes possibilitasse desenvolver suas atividades com maior qualidade. Como conta Clarice Diniz:

Foi bom para mim, sabe. Em conhecimentos. No financeiro. Em tudo para mim foi maravilhoso. Mas no início foi muito difícil. Eu nunca me separei dos filhos, me separar assim, 'vapt', 'vupt' era um prejuízo. Ai meu Deus que loucura. E eu fiquei. Foi excelente o curso. Foram cinco meses, dez horas de aula por dia. A gente só tinha de folga o sábado e o domingo. Foi excelente esse curso.

Analisando certificados de participação das professoras em cursos, estágios e encontros, é possível ter um quadro mais concreto do movimento intensivo de formação em ações pontuais que se oferece nos primeiros anos de implantação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial no final dos anos 1970 e ao longo de toda a década de 1980 conforme nos indica Pires (1974) no texto em que faz o registro histórico daquele órgão. Como exemplos, apresentamos a trajetória de formação de duas de nossas entrevistadas.

No quadro a seguir apresentamos as ações de formação de que participa a professora Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues. Em sua trajetória de formação encontramos uma ação referida em entrevista, realizada em Belém /Pará e uma maior concentração de sua participação em ações posteriores realizadas em Boa Vista com financiamentos do CENESP.

Curso	Entidade promotora	Local	Período	Carga Horária	Observação
Aperfeiçoamento para Professores Especializados na Área de Educação de Deficientes Mentais	Centro de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Pará	Belém/Pará	03 de junho a 02 de julho de 1977	180 h	Coordenadora Ione Selma da Costa Amoêdo
Atualização para professores de Classe Comum de Ensino	SEC/RR e CENESP	Boa Vista/RR	07 a 16 de outubro de 1978	64 h	Profª Marli Almeida F. da Costa
Atualização para professores de Classe Comum de Ensino	SEC/RR e CENESP	Boa Vista/RR	20 a 26 de fevereiro de 1980	80 h	Profª Marli Almeida F. da Costa
Implantação da Proposta Curricular e Supervisão na Área de Deficiência Mental	SEC/RR e CENESP	Boa Vista/RR	07 a 11 de abril 1980	40h	Profª M. Coeli Nascimento Lourival
Implantação da Proposta Curricular e Supervisão na Área de Deficiência Auditiva	SEC/RR e CENESP	Boa Vista/RR	09 a 13 de junho de 1980	40h	Profª Joana Cerqueira dos Santos Ferreira
Curso de Docentes de Educação Especial	SEC/RR e UFSM/RS	Boa Vista/RR	19 a 29 de outubro de 1982	80 h	-

Fonte: Certificados do acervo pessoal da professora.

Desde o período inicial de sua carreira a professora Carlota direcionou-se para formação na área da deficiência mental e, posteriormente, esta atuação vai se direcionar para atuação nas oficinas pedagógicas com os adolescentes e adultos com maior comprometimento cognitivo, redirecionando seu trabalho para a qualificação profissional destas pessoas de forma a lhes oportunizar inserção na vida laboral.

Outra professora que nos oportunizou o acesso a seus certificados de formação, a professora Célia Macedo Rodrigues, apresenta perfil profissional que direcionou-se à educação de surdos. Apresenta como atividades formativas principais:

Curso	Entidade promotora	Local	Período	C/H	Observação
Curso de Aperfeiçoamento na Educação de Deficientes Auditivos	DERDIC- PUCSP CENESP/MEC	PUC/SP	02 de agosto a 25 de setembro de 1976	180 h + 84h estagiário	Diretor - José Geraldo S. Bueno
II Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva	FENEIDA	Rio de Janeiro	27 a 31 de janeiro de 1980	32 horas	Cortesia do Centro Auditivo TELEX
Atualização para professores de Classe Comum de Ensino	SEC/RR e CENESP	Boa Vista/RR	20 a 26 de fevereiro de 1980	80 h	Profª Marli Almeida F. da Costa
Implantação da Proposta Curricular e Supervisão na	SEC/RR e CENESP	Boa Vista/RR	09 a 13 de junho de 1980	40h	Profª Joana Cerqueira dos

Área de Deficiência Auditiva					S. Ferreira
Certificação de Professor Especializado na área da Deficiência Auditiva	INES e CENESP	INES / RJ	Janeiro a dezembro de 1981	900 h	Coord. Maria Alcina Sothers
I Encontro Nacional de Pais de Deficientes Auditivos	FENEIDA	Rio de Janeiro /RJ	29 de março de 1981	-	-
XIV Semana do Deficiente Físico	Inst. Mun. de Medicina Física e Reabilitação Oscar CLARK	Prefeitura do Rio de Janeiro	09 a 17 de setembro de 1981	-	Profs Drs. Luiz Cunha Melo e Leila Campos Moreira
I Curso Intensivo de Audiologia	Instituto de Otorrinolaringologia do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	19 a 23 de outubro de 1981	14 h	
I Congresso Nacional de Integração da Pessoa Deficiente na Força de Trabalho	FAPERJ	Rio de Janeiro	25 a 30 de outubro de 1981		
Curso de Braille e Técnicas Afins	Instituto Municipal de Medicina Física e Reabilitação Oscar CLARK	Prefeitura do Rio de Janeiro	22 de setembro a 27 de novembro de 1981		
A importância da Estimulação do ambiente sobre o desenvolvimento da criança surda	MEC/ Conselho Cultural e de Cooperação Científica e Técnica da Emb. da França	MEC Brasília	05 a 16 de julho de 1982		Christiane Mottier
Curso de Docentes de Educação Especial	SEC/RR e UFSM/RS	Boa Vista/RR	19 a 29 de outubro de 1982	80 h	

Fonte: Certificados do acervo pessoal da professora

Observa-se em sua trajetória de formação dois grandes eixos: a participação em cursos promovidos pelo CENESP em Boa Vista, e cursos realizados no Rio de Janeiro, sede do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, e do próprio CENESP que, neste momento ainda não se havia transferido para a Brasília.

Importante destacar que os espaços de referência para a formação dos professores para atuação com alunos com deficiências sensoriais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC), embora sejam considerados referências históricas de ação oficial governamental, tinham uma tradição de oferecer um volume inexpressivo de vagas diante da clientela potencial. Conforme destaca Jannuzzi (2004, p.14), o serviço prestado por elas era de pequeno impacto diante da demanda potencial: em 1874, atendiam 35 alunos cegos e 17 alunos surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos.

Mas, era nessas unidades que os professores que seriam formados nas áreas de educação de surdos e cegos eram qualificados, replicando ou buscando aplicar, em seus estados de origem, posteriormente, as práticas ali adotadas e ensinadas.

A formação de professores nos registros documentais do Território Federal de Roraima

A Resolução 15/78 do Conselho Territorial de Educação de Roraima – CTE/RR, homologada em 21 de agosto de 1978 (RORAIMA, 1978), pelo então Secretário de Educação e Cultura Aldo Gomes da Costa, fixava as normas gerais para a educação especial no Território Federal de Roraima e seguia a legislação geral vigente no âmbito da educação no país (Lei 5692/71). Dedicava quatro de seus dezoito artigos à questão da formação de profissionais para atuação na área, destacando que não havendo 'professor com habilitação específica [...] admitir-se-ão professores a nível de 2º grau com treinamento em Educação Especial'. Outro aspecto destacado na Resolução 15/78 CTE/RR, é a competência da Secretaria de Educação e Cultura para implantar políticas de capacitação de recursos humanos na área.

Em abril de 1980, um quadro disponível entre os documentos que nos foi possível acessar, apresenta o perfil do corpo docente da Educação Especial com descrições da função desempenhada por cada professora (aqui entendida como a modalidade de deficiência ou área de conhecimento na qual atua a professora), sua carga horária e formação.

Este quadro apresenta um perfil de docentes capacitadas ao magistério mas leigas em educação especial, marcado pela atuação de profissionais que aceitam o desafio de exercer atividades para as quais não haviam sido previamente formadas, mas a quem se oportunizará, nos anos seguintes, a participação em processos vários de capacitação e de habilitação profissional.

É um momento em que é extremamente limitado o acesso ao ensino superior em Roraima, já que não existiam nem faculdades nem universidades aqui sediadas, e o perfil docente evidencia o interesse da maior parte do grupo em ir a busca de formação considerando-se sua participação em uma das raras oportunidades de formação após a conclusão do ensino médio: a participação nos cursos de Estudos Adicionais oferecidos em Boa Vista pela Universidade do Amazonas como cursos de suplência aos professores de 1º e 2º graus.

Das treze professoras listadas no quadro de docentes anteriormente referido, doze tem “2º Grau” completo, seis delas com estudos adicionais no ensino de Comunicação e Expressão ou Ciências e Matemática e, apenas cinco participaram de algum curso de especialização em Educação Especial.

Esta relação de professores coincide com documentos emitidos pela Auditoria do

Sistema de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura em um serviço denominado como Serviço de Autorização para o Exercício do Magistério, indicando terem sido estes professores “autorizados a lecionar em Caráter Suplementar e a Título Precário” no ano de 1980. Nos anos seguintes, de 1981 a 1984, novos documentos de autorização para lecionar são emitidos, com alterações no corpo docente, mas sempre como autorizações temporárias.

Através deste Serviço da Auditoria, em 1981 são emitidas autorizações de exercício também para a Secretária da Escola e para as Supervisoras - neste caso as professoras Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues e Célia Macedo Rodrigues – autorizando-as a exercerem estas atividades por um período de três anos: 1981, 1982 e 1983.

Analisando a normatização federal a este respeito, encontramos referências ao processo de “Registro do Professor Especializado” como parte do conjunto de providências solicitadas pelo Ministro da Educação e Cultura e que vai se consolidar no Parecer do Conselho Federal de Educação 848/72 (BRASIL, 1972).

Com o aumento do volume de estudantes portadores de deficiência ou necessidades especiais ⁴³⁵, há a necessidade de estruturar e profissionalizar equipes com condições de realizarem seu trabalho com maior referencial técnico e, possivelmente, condições mais concretas de sucesso enquanto docentes. Para isso, um dos caminhos é o investimento na formação dos profissionais. Um detalhe interessante é o modo como esta formação se dá de maneira articulada e em interlocução com os demais profissionais da rede regular.

Dentre os certificados de participação em eventos das professoras encontramos um registro de atividade que também já emergira nas entrevistas: a realização do I Seminário de Educação Especial em Roraima, realizado no período de 20 a 22 de setembro de 1983. No relato da professora Maria Mirna Souto Maior Sarah, que àquele momento respondia pela Direção do Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando, havia uma relativa tensão nas relações com os técnicos do CENESP, com sinalização de desvalorização das ações que aqui se desenvolviam por parte dessas técnicas, a quem a professora Mirna se refere, em alguns momentos como “papisas” da educação especial.

Como forma de trazer esta equipe a Roraima, para que conhecessem *in loco* o que aqui se fazia, projeta-se a realização deste Seminário. O objetivo era mostrar as ações realizadas e tentar eliminar a tensão que permeava os contatos, trazendo ainda à discussão, os professores

⁴³⁵ Terminologia utilizada à época e que na fala de Mazzotta (2001), só se altera em 1986 quando aparece pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais “ na portaria CENESP/MEC n. 69 que define normas para a prestação de apoio técnico ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

das Classes Especiais que estavam sendo implantadas nas escolas regulares, o que ocorreu com relativo sucesso.

Nos anos 1980, essas ações de formação realizadas pelos professores, levam à transposição de práticas de categorização dos alunos em parâmetros de especialidade semelhantes aos praticados em outras localidades brasileiras e a uma ampliação da interlocução dessas formações com os docentes das escolas de ensino regular onde se localizavam classes especiais.

Cumpre destacar que nos primeiros momentos de implantação dos serviços de educação especial em Roraima, os alunos com deficiência permaneciam em salas de aula ou classes especiais sediadas nas escolas, que tomavam como critério de organização seus níveis de desenvolvimento, domínio de conteúdos ou faixa etária e não eram, a priori, categorizados por sua condição de deficiência.

Registros documentais apontam a realização de um conjunto de cursos de formação capitaneados pela equipe do Centro de Educação Especial de Roraima, dos quais destacamos, em julho de 1984 um curso nominado como *Treinamento de pré-escolar*, na área da Deficiência Mental, com duração de 40 horas e realizado no próprio Centro de Educação Especial em que temos o registro de duas turmas num total de 68 participantes. Em dezembro do mesmo ano, há registros da realização de *Treinamento de professores de classes especiais* também com foco na deficiência mental e turmas nos turnos matutino e vespertino com registros de até 43 participantes em turma. Na relação de cursistas, expressivo volume de professores das escolas de ensino regular que sediavam classes especiais e as professoras que tradicionalmente já atuavam na área da educação especial.

No relatório de atividades do Centro de Educação Especial de 1985, destacam-se os treinamentos que são oferecidos para supervisores e orientadores, tanto do ensino especial quanto do ensino regular e capacitações variadas para os professores. Estas capacitações dos professores, agora uma equipe ampliada e que continua em transformação com a chegada de novos atores e saída dos que não se adaptam ao trabalho, passam por volume expressivo de discussões internas com multiplicação de saberes entre os próprios colegas de equipe com maior experiência.

Encontramos ainda, o registro de cursos locais de capacitação para Instrutores de Oficinas Pedagógicas, realizado em 1985 com 80 horas de atividades e, em 1989, com 40 horas. Estas ações coincidem com a implantação por parte do MEC, em 1985, de um Programa de Preparação de Recursos Humanos para Educação Especial, com o objetivo

descrito no documento orientador do Programa de:

contribuir técnica e financeiramente para efetivação do atendimento em Educação Física através dos sistemas de ensino, às pessoas portadoras de deficiência. Coerentes com o princípio de descentralização administrativa a SEED/MEC será a coordenadora do subprograma, tendo como possíveis executores as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; as Instituições de Ensino Superior; as Associações de Professores de Educação Física e outras entidades que atuam no setor.

Em julho de 1986, há a oferta de um curso de 120 horas, de Educação Física Especial em caráter intensivo oferecido pela Fundação Universidade do Amazonas e outras atividades que evidenciam a incorporação dessa proposição do Ministério da Educação na realidade local.

Ainda em 1986, várias ações da Semana do Excepcional, atividade que se destacava na rotina de atividades da Divisão de Educação Especial, são constituídas com a marca da Educação Física, desde exposição fotográfica com temática apresentando as crianças em atividades de Educação Física, até o foco nas atividades desenvolvidas ao longo da semana em si, priorizando atividades recreativas e desportivas.

Outra iniciativa relevante é a realização, na Escola de Formação de Professores de Boa Vista, de um curso de Estudos Adicionais em Educação Especial em nível de 2º Grau, no ano de 1986. O curso teve um currículo com carga horária elevada: 1036 horas. Um olhar sobre seu desenho curricular nos dá indicativos expressivos da concepção que o atravessava, razão pela qual apresentamos no quadro a seguir a descrição da estrutura curricular do curso de Estudos Adicionais em Educação Especial:

Disciplina	Carga horária
Língua Portuguesa	76 horas
Educação Artística Aplicada	38 horas
Educação Física para o Excepcional	76 horas
Biologia e Programas de Saúde	76 horas
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º Grau	38 horas
Psicologia Aplicada	76 horas
Introdução à Educação Especial	38 horas
Diagnóstico Prescritivo de Avaliação do Deficiente Mental	76 horas
Noções de Neuropsicopatologia	76 horas
Fundamentos de Distúrbios da Linguagem	38 horas
Didática Especial	152 horas
Prática de Ensino	76 horas
Estágio Supervisionado	200 horas
Carga horária total	1036 horas

Fonte: Certificado de Conclusão da Professora Carlota Maria Figueiredo Rodrigues

Mesmo sem termos tido acesso aos conteúdos que eram abordados em cada unidade curricular, é possível inferir, da análise desta estrutura, um olhar que se pauta nas questões pedagógicas do ensino especializado para alunos “excepcionais” e “deficientes”, aqui tomados prioritariamente em seu aspecto de desenvolvimento psicológico. Destacamos como relevante a realização de atividades práticas na forma de estágio supervisionado.

Até então, os cursos de Estudos Adicionais oferecidos referiam-se a áreas específicas do saber como Comunicação e Expressão ou Ciências e Matemática. Do curso de Estudos Adicionais em Educação Especial participam muitos dos docentes do quadro de profissionais do Centro de Educação Especial. Em outros casos, docentes atuantes há mais tempo na área, como a professora Clarice Soares Diniz e o psicólogo Francisco Assis, encontram-se indicados como docentes neste curso, replicando seus conhecimentos em disciplinas ou áreas de conhecimento nas quais haviam anteriormente sido capacitados fora de Roraima. Referindo-se a este curso, assim a professora Carlota Figueiredo, que participou como aluna, nos conta:

O curso, até que a gente teve um aproveitamento razoável. Não foi melhor porque era uma época que não tinha energia, era com motor, e a gente passava às vezes até duas semanas, três sem assistir aula. Às vezes você estava assistindo aula e de repente a luz apagava, acabou. Esse curso foi lá na escola do Magistério então tinha os professores específicos, por sinal a Clarice foi uma das professoras. Ela deu Didática em Educação Especial. Tinha uma do Rio Grande do Sul, professora Maira. Ela hoje, acho que trabalha no município. Tinha um psicólogo, o Assis, ele é pernambucano então quando chegou aqui começou a trabalhar com Educação Especial, então foi requisitado lá para dar aula. Tinha a professora Carmem que é fonoaudióloga, também dava aula. Professores também do próprio colégio, em algumas disciplinas que não eram específicas, professores mesmo do magistério. Só pessoas ligadas ao governo, que já eram daqui. Não veio professor de fora.

É a otimização de recursos investidos anteriormente em formações fora de Roraima, sendo disseminado localmente a um conjunto maior de profissionais.

Destaca-se também a participação da equipe em ações de forte relevância, que entendemos também como formativas, como o Plano Operacional da Secretaria Territorial de Educação e debates nacionais na área da educação e dos direitos das pessoas com deficiência. Conforme registros em relatórios de atividade (RORAIMA, 1984, 1984a) os professores realizam:

- Participação nos seminários de divulgação e avaliação do Plano Operacional da SEC 84/85;
- Debates sobre o documento: subsídios para formulação da defesa dos direitos das pessoas deficientes nos trabalhos a serem desenvolvidos pela Comissão Pré-Constituinte e pela Assembleia Constituinte (08/85)
- Discussão em grupo sobre o documento: Educação Especial uma nova proposta/ agosto/85;
- Participação no Debate Nacional sobre Educação: *Que escola temos e que escola queremos* (18/09/85)

Em âmbito nacional, as atividades de educação especial, tinham forte protagonismo dos setores vinculados à assistência social. Nos anos de 1988/1989, é impactante a presença da Legião Brasileira de Assistência – LBA, como agência formadora dos professores da educação especial em Roraima, oferecendo, por exemplo, um Seminário de Prevenção e Tratamento Precoce do Deficiente em 1988 e um curso de Estimulação Precoce em 1989. Estes ocorrem no interior de um conjunto de atividades de formação. Como nos relata Carlota Figueiredo:

Teve diversos treinamentos, de uma semana, que vinha professor de Belém, do Rio, porque achavam mais prático trazer uma pessoa de fora para treinar aqui que treinavam todos, do que mandar alguém daqui para fora.

A perspectiva de otimização de recursos encontrava-se também atrelada à necessidade de ampliar o corpo técnico local já que, apesar do investimento nesses processos de discussão e capacitação, é elevada a rotatividade no conjunto dos profissionais. Em entrevista, a professora Maria Neusa de Lima Pereira destaca:

Tem também a situação de algumas pessoas que vão saindo do processo, que é um processo para o professor, para o profissional que trabalha ali que é muito assim: ame-o ou deixe-o. Ou você ama aquilo que faz, ou você sai logo na hora que entra em ação, você pede para sair. É complicado. Você é um profissional que não se sente muito valorizado porque você pega uma criança, um paralisado cerebral, você pega e investe com toda uma equipe multidisciplinar, um fisioterapeuta, fonoaudiólogo, aquela criança chegou lá sem andar, começa a fazer fisioterapia, atividade de piscina, estimulação precoce, a criança começa a andar. O visitante chega lá, vê aquela criança andando e fala: “o povo daqui não trabalha, o povo daqui não faz nada”.

Este olhar de valoração negativa relatado pela professora Maria Neusa é reiterado

também pela professora Carlota Figueiredo, cujo relato a seguir apresentado, trata da situação dos instrutores de oficinas, e refere o distanciamento que alguns dos profissionais desenvolvem em relação à educação especial, por terem um entendimento desta como uma educação menor.

Então, tinha a horta, tinha um aviário, além dos trabalhos manuais, um artesanato, teve marcenaria, teve serviço de cerâmica também. Aí foram deixando, os professores iam deixando, foram procurando outras escolas, porque achavam que ali estavam perdendo tempo e foi acabando. Ficou resumido em trabalhos manuais.

Mas, mesmo com essa transitoriedade de alguns docentes, o quadro profissional que atuava no Centro de Educação Especial nos final dos anos 1980 registra 31 profissionais sendo: Diretora, Vice-diretora; Supervisora; 02 Psicólogas; 02 Avaliadoras Pedagógicas; 14 Professores de Educação Pré- Escolar 09 deles de DM, 03 de DA e 02 de PC; 01 Professora de escolaridade (*sic*); 01 Professora de 1ª série; 02 Professoras de Educação Física e 04 Professores de oficinas (carpintaria, horta, artesanato e educação para o lar), mais 03 servidores de apoio. Em 1990, momento em que se encerra a condição de Roraima como Território Federal, esse número sobe para 37 funcionários, compondo a equipe também Fisioterapeuta, Vigias (02), Auxiliares de Biblioteca e de Secretaria, Assistente Social, Inspetores (02) e Merendeiras (02).

Além deste grupo, diretamente vinculado ao maior serviço especializado até então estruturado, há uma distribuição expressiva de professores capacitados em toda a rede escolar, conduzindo as ações das classes especiais e nos demais espaços especializados, como por exemplo, a Escola de Audiocomunicação.

Trata-se de uma equipe que atua sob a coordenação e supervisão da Secretaria de Educação e Cultura, ainda subordinada ao Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando e que acaba por tornar-se também referência aos demais colegas envolvidos com a docência e o acompanhamento técnico-pedagógico das classes especiais distribuídas em diferentes escolas.

Considerações finais

Na análise dos processos de reestruturação de um sistema de educação, conforme propostos na reforma educacional protagonizada pelo regime militar ditatorial com o direcionamento dado pela lei federal 5692 de 1971, a educação especial assume espaço como

área a ser contemplada nas políticas públicas estatais. Neste sentido, contatamos que foi fundamental o investimento na formação de professores na área, para que esta estruturação da educação especial pudesse prosperar.

Este investimento na formação de professores para a área, teve o forte protagonismo do CENESP, desde os primeiros anos de sua constituição e também ações financiadas e incentivadas pelo setor da Assistência Social representado pela Legião Brasileira de Assistência que ao longo da segunda metade da década de 1970 e ao longo dos anos 1980 é responsável pela realização de vários cursos em diferentes áreas, com formatos diversos e duração variável. Foram ações que oscilaram entre eventos de curtíssima duração a cursos com extensão de até nove meses, como o caso dos oferecidos no Instituto Benjamim Constant e no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Este processo formativo tem interferência direta na constituição da área da educação especial em Roraima, particularmente em face de tratar-se de região onde não existia a oferta de serviços ou instituições que prestassem anteriormente este atendimento. Neste sentido, pudemos observar como a constituição de um corpo técnico de professores de educação especial no Território Federal de Roraima ocorre paralelamente ao processo de estruturação dos espaços especializados em educação especial.

Acompanhando de maneira explícita a máxima da perspectiva dialética onde se considera que o homem, através da atividade com que constrói o mundo é, paulatinamente reconstruído (FRIGOTTO, 1989), observamos que estas professoras em seu processo formativo ao mesmo tempo que construíam uma estrutura de serviços especializados de educação especial, se constituíam também como profissionais desta área que também em âmbito regional era, naquele momento uma área também em construção.

Questionamos entretanto, se esta formação de professores, como ação direcionadora de práticas representou um avanço ou retrocesso. Se considerarmos a fragilidade de saberes existente sobre educação de pessoas com deficiência naquele momento histórico e a perspectiva clínica e assistencial que prevalecia nos serviços existentes nos estados do centro-sul do Brasil, dominados pelas instituições filantrópicas – fonte de 'aprendizado' da maior parte dos profissionais formadores, é possível supor que estas formações tenham representado para a área da educação especial em Roraima um impacto bastante negativo.

Consideramos, como base para esta afirmativa o fato de que, todos os serviços que aqui vinham sendo implantados pelos professores leigos em educação especial, mas qualificados como *professores*, ocorriam nos espaços escolares, considerando práticas

próprias à escolarização e considerando os alunos que seriam público-alvo da educação especial, como alunos a demandarem acesso ao conhecimento socialmente acumulado, prática que, contemporaneamente, representa a perspectiva de luta dos movimentos sociais pelo direito à educação de pessoas com deficiência.

A participação dos professores do Território Federal de Roraima, nos cursos de qualificação realizados em espaços onde a segregação e a categorização das pessoas, a partir de suas deficiências era a tônica, levou a que se replicassem aqui práticas de fragmentação de serviços que colocam a categoria de deficiência acima da pessoa humana e também à substituição de práticas pedagógicas que tomavam por base os saberes escolares, para práticas clínicas e terapêuticas dentro dos serviços especializados que foram sendo construídos.

Não se trata aqui, de negar a necessidade de que se considere as peculiaridades das pessoas com deficiências nos processos educacionais, mas de compreender que ao trazermos ao conjunto dos educadores uma formação que se estabelecia em perspectiva clínico-terapêutica, perdemos a oportunidade de aprofundar as práticas inclusivas e de escolarização que aqui se vinham estabelecendo de maneira natural, assumida pelos professores como protagonistas do processo de educação escolar.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei 5692 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Brasília, 1971.

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer 848/72 sobre educação de excepcionais*, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, Nise. *Educação Especial em Foco*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1974.

RORAIMA. Governo do Território Federal de Roraima. *Resolução 15 - fixa normas gerais para a Educação Especial no Território Federal de Roraima*. Aprovado pelo Conselho Territorial de Roraima em 09 de agosto de 1978. Boa Vista: GTFRR, 1978.

_____. Governo do Território Federal de Roraima. *Plano Operacional de Educação e Cultura 1984/1985*. Boa Vista, 1984.

_____. Coordenadoria de Planejamento Operativo da Secretaria de Planejamento e Coordenação. *Programa Anual de Trabalho*. Boa Vista, 1984a.

THOMPSON, Edward Palmer . *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A SALA DE RECURSOS E A DEFICIÊNCIA VISUAL: TEXTOS E CONTEXTOS

Nadia Flausino Vieira Borges
nadiaflausino@uft.edu.br
UFT

Luciana Pereira de Sousa
lucianaworm@gmail.com
UFT

Carmen Lucia Artioli Rolim
carmem.rolim@uft.edu.br
UFT

RESUMO: O presente estudo questiona as potencialidades da sala de recursos como espaço de atendimento às necessidades do processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência visual. Para esse intento seguimos os pressupostos da abordagem qualitativa tendo como caminho metodológico o estudo de caso, norteado pela pesquisa bibliográfica e documental. No desenvolvimento do estudo o diálogo com diferentes autores possibilita o delineamento do conceito de deficiência visual, bem como, permite refletir sobre as salas de recursos como espaços para o atendimento das especificidades educacionais e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Um caminhar que desvela conceitos; situa e identifica a sala de recursos como ambiente pertencente ao universo da escola, cuja possibilidade se revela como fundamental no atendimento das necessidades do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual. Porém, a sala de recursos se constitui como mais um passo na garantia dos direitos da pessoa com deficiência, outras etapas ainda são necessárias indicando a complexidade do assunto e a necessidade da continuidade do estudo.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Inclusão; Sala de recursos.

Introdução

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.

Clarice Lispector

O presente estudo parte de inquietações formuladas em nossa pesquisa para a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Traz como questionamento as potencialidades da sala de recursos como espaço de atendimento às necessidades do ensino-aprendizagem da criança com deficiência visual.

Para desenvolvimento percorremos um caminho de inquietações, cujas primeiras etapas nos levam a buscar como a deficiência visual tem sido definida, bem como a entender

as potencialidades da escola e da sala de recursos como espaço de atendimento às necessidades do ensino-aprendizagem no contexto inclusivo.

Pensar a escola como espaço de inclusão direcionando ao aluno com deficiência visual é questionar o espaço de ensino que atualmente vivenciamos. É observar o processo de ensino-aprendizagem que ao buscar a inclusão evidencia a sala de recursos, um ambiente educacional pertencente ao universo da escola que tem por objetivo o atendimento das necessidades do ensino e da aprendizagem no contexto da diversidade de alunos, em nosso caso, delimitada as especificidades da deficiência visual.

A complexidade do assunto cobra reflexões quanto ao conceito de deficiência visual, como também questiona a sala de recursos como um espaço de ensino. Uma tessitura cuja trama exige considerar diferentes perspectivas, olhares que buscamos trazer por meio do diálogo contínuo.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

Intencionando responder nossa questão, seguimos os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, delineado conforme Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, o investigador é o principal elemento no processo de coleta de dados e seu olhar deve buscar o processo, interessando-se mais pelo significado que os sujeitos atribuem aos conceitos e experiências do que pela própria experiência em si mesma.

Com Yin (2010), identificamos o estudo de caso como metodologia, pois esta possibilita a compreensão de fenômenos sociais complexos e permite ao pesquisador investigar de forma integral os acontecimentos da vida. Para o autor, o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). O estudo de caso possibilita, nas palavras de Ludke e André (2012, p 21), olhar o objeto de estudo como único, porém sem desconsiderar seus múltiplos parâmetros, uma “representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada”.

Para o presente momento trazemos reflexões da pesquisa bibliográfica e documental, um processo teórico que objetiva conhecer e embasar o caminhar do estudo. Nas palavras de Gil (1994) a pesquisa bibliográfica possibilita alcançar maior amplitude de informações, pois além de permitir reunir dados dispersos em inúmeras publicações ao longo do tempo auxilia, também, na construção de novos parâmetros teóricos. Para Lima e Miotto (2007, p. 38), “avançar na pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos que

buscam por respostas de forma atenta ao objeto de estudo e que, por isso, não tem caráter aleatório”.

A pesquisa documental é para Gil (2002) uma “fonte rica e estável de dados”, não gera grandes custos, não implica em períodos longos de tempo, pois ao não exigir coleta de campo com contato direto com diferentes sujeitos otimizando o tempo, possibilita ainda um estudo minucioso de diversas fontes. Assemelha-se a pesquisa bibliográfica e o que as diferencia são as fontes.

As pesquisas bibliográficas e documentais se inter-relacionam nesse momento, possibilitando o avançar por meio de documentos contemporâneos ou antigos, permitindo o diálogo e o questionamento dos autores que em confronto com nosso olhar desvelando pistas para nossa questão.

Deficiência visual: um conceito em construção

Em 1997 a Organização Mundial da Saúde – OMS (OMS, 1997) estimou que no ano de 2014, teríamos mais de 39 milhões de pessoas cegas e mais de 246 milhões com deficiência visual, variando de leve a severa, ultrapassando o total de 280 milhões de pessoas com especificidades visuais. Esse público necessitaria de recursos educacionais adequados, exigindo do professor metodologias que possibilitassem a superação de barreiras, ou seja, processos de ensino que ultrapassem os limites estabelecidos pelos métodos visuais.

Essa estimativa foi superada em 2012, quando em nova pesquisa a OMS já identificava 314 milhões de pessoas com problemas visuais e o número de pessoas cegas ultrapassava 40 milhões.

Pessoas cegas ou com baixa visão necessitam de instrução [...]. Cerca de 314 milhões de pessoas ao redor do mundo têm problemas de visão, seja por doenças oculares ou erros de refração não corrigidos. Deste número, temos 45 milhões de pessoas cegas (OMS, 2012, p. 180).

Localizando essa situação na realidade do Tocantins, observamos que o Censo de 2010 divulgado pelo IBGE (CENSO, 2010) indica a existência de mais de 250 mil pessoas com deficiência visual no Estado. Censo que revela, ainda, o eminente processo de exclusão educacional em que esses sujeitos permanecem. Pois, mesmo diante dos movimentos em prol da inclusão, a maioria dessas pessoas não finaliza o processo de ensino básico, revelando que em grande parte dos casos eles não conseguem, efetivamente, frequentar e avançar no processo educacional.

A baixa inserção do assunto na área educacional pode ser observada, também, nas pesquisas produzidas nas universidades situadas no Estado. Tomando como exemplo os estudos desenvolvidos na pós-graduação em educação da UFT, a única do Estado a oferecer um mestrado em educação; verificamos que mesmo com os avanços das pesquisas em educação inclusiva, ainda é insipiente o olhar para a pessoa com deficiência visual. Situação observável por meio dos temas e títulos das dissertações, espaço no qual a existência da pessoa com deficiência visual é quase imperceptível.

Destarte, quem é o público protagonista de nossa inquietude? A quem nos referimos quando apresentamos a problemática antes anunciada? Caminhando pelas especificidades orgânicas, buscamos a Classificação Internacional de Doenças – CID, a partir do código H54 classifica a cegueira e visão subnormal e ainda define que a cegueira é a acuidade visual menor que 0,05 medida no melhor olho e deficiência visual é a acuidade visual menor que 0,3.2 no melhor olho mesmo após correção (OMS, 1997). Para Goffman (1988) as pessoas que apresentam uma deficiência biológica são, primeiramente, sujeitos sociais. Tentar retirar a construção social do sujeito, evidenciando uma normatividade biológica é classificar, nomear e reduzir sujeitos a um estado clínico.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Convergingo ao nosso âmbito de discussão, à nossa área de pesquisa, o Ministério da Educação (BRASIL, 2001) alunos com deficiência visual são aqueles que não têm visão suficiente para estudar a partir da escrita, dependendo dos outros sentidos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, precisamos atentar para as especificidades da deficiência visual, se é congênita ou adquirida, quais as possibilidades e restrições os sujeitos vivenciam e que metodologias propiciam avançar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, diante de uma deficiência visual, é necessário desenvolver metodologias que trabalhem com os demais sentidos.

Para Figueira (2012, p. 84), a deficiência visual “ interfere tanto na pessoa que possui (no desenvolvimento, aprendizagem, personalidade, relações familiares e sociais, aspectos estruturais ou funcionais), quanto no profissional que a atende”. Dessa forma, a pessoa com

deficiência é antes de tudo um sujeito cuja vida envolve múltiplos fatores biológicos e sociais. Nesse contexto, podemos observar que o processo de inclusão não acontece isoladamente, pois precisa considerar diferentes dimensões como: o tipo de deficiência, intensidade, extensão, época da incidência e ainda a observação sobre o histórico, condições socioculturais. É nesse cenário que as oportunidades de desenvolvimento advindas do processo educacional revelam sua importância.

Trazendo Vigotski⁴³⁶ (1997) observamos a relevância das metodologias de ensino para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Olhar os processos metodológicos não é desconsiderar os fatores biológicos, pelo contrário, é no reconhecimento da especificidade que a educação pode atuar, ou seja, deve responder adequadamente agindo nas possibilidades e dessa forma não reduzindo o sujeito a sua deficiência.

Para Borges (2015) pensar o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual é também considerar a história do sujeito, as causas e a idade em que perda ou diminuição da visão aconteceu, as estratégias utilizadas pela família para a adaptação, as metodologias de ensino-aprendizagem promovidas pela escola e a relação do sujeito com deficiência visual.

Um processo onde a criança a escola e a família se inter-relacionam; uma construção que vem se modificando ao longo dos anos. Montilha et al. (2009), destaca as profundas alterações ocorridas na educação de crianças e jovens com deficiência visual, nas últimas décadas, em decorrência da conscientização do abandono que esses sujeitos vivenciavam. Essa conscientização começa a cobrar transformações nos procedimentos empregados para o processo de ensino-aprendizagem. Para os autores,

A condição para que haja o processo de inclusão do escolar com deficiência visual no ensino é a criação da sala de recursos com professor especializado na área da deficiência visual e de ambientes educacionais contendo materiais e equipamentos específicos disponíveis para a educação dessas crianças. Bruno (1993) recomendou que, na impossibilidade de se contar com o professor especializado na sala de recursos, possa ao menos ser garantida a presença de um professor integrador especializado, como o professor itinerante, para orientar e acompanhar o processo de integração e aprendizagem. (MONTILA *et. al.*, 2009, p. 334).

⁴³⁶ Reconhecendo a existência de diversas formas de grafia do nome do autor nas literaturas no Brasil, nas variantes (Vygotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski) optamos com Duarte (2001) pela utilização da grafia Vigotski, preservando diferentes grafias apenas nas citações diretas de outros autores que o citam.

Nesse contexto, precisamos pensar o processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual a partir do paradigma da inclusão, temática que tem integrado o eixo central da educação escolar do novo milênio.

Pensar os processos de ensino-aprendizagem que visam a inclusão é tornar possível a aproximação a educação especial do ensino regular, a ponto de os dois acontecerem no mesmo ambiente, atendendo aos tipos de especificidades dos alunos, conforme o proposto pela Declaração de Salamanca. De acordo com o referido documento, as escolas são mais que a base de treino para uma sociedade baseada no povo, deve respeitar tanto as diferenças quanto à dignidade da pessoa humana e ainda demanda aos governos signatários que eles:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (UNESCO, 1994, p. 1-2).

Dessa forma, o processo educativo envolve o contexto social, político e cultural, de forma que a educação não se distancia dos significados atribuídos pela sociedade. Nesse cenário, pensar o ensino da pessoa com deficiência visual é considerar o sujeito, mas também o seu entorno. Vigotski (1997, p.74) esclarece que “a cegueira não é somente a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças”. Para o autor, a cegueira ultrapassa os limites de uma deficiência física, ela revela as deficiências estruturais da sociedade.

Seguindo com o autor, consideramos que vivenciar a deficiência visual é experienciar mais do que uma limitação biológica, é sentir as possibilidades e as restrições impingidas pelo outro, uma resposta de aparente subjetividade que foi, na realidade, forjada por parâmetros socioculturais. Nesse cenário, a relevância da escola enquanto espaço sistematizado para o processo educacional ganha destaque, pois quanto mais aprendizagem, maior o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, 2001).

A sala de recursos e o aluno com deficiência visual

Pensar os sujeitos a maneira de Vigotski (1997), é relacionar o desenvolvimento aos processos educacionais, contexto no qual a escola um espaço fundamental.

Em nosso contexto cultural a escola é construção criada e mantida pela sociedade, se instituindo em meio à amplitude de crenças, religiões, costumes e tradições do ideário coletivo. O processo de ensino que se desenvolve nesse espaço está relacionado a movimentos que contribuem para formação da identidade da pessoa com deficiência.

A identidade se constitui como construção histórica e cultural, pensando na pessoa com deficiência visual; observamos que, por décadas, ela foi estigmatizada⁴³⁷. Consideramos que os processos que discriminam e estigmatizam o outro, são aprendidos a medida que as características humanas não nascem com os sujeitos, mas são resultantes da relação dialética desses sujeitos com o meio sociocultural no qual ele vive (VIGOTSKI, 1996).

É no aprender que a escola ganha destaque, um local que colabora para a construção social dos conceitos de normalidade e de diferença aos sujeitos e suas ações, classificando-as e agrupando-as.

Para Borges (2015) é no espaço da escola que as significações sociais sobre as necessidades especiais ganham forma. É na escola que as especificidades biológicas; vivenciadas pelos sujeitos, podem ser potencializadas ou minimizadas pelas condições de desenvolvimento propiciadas pela sociedade.

Em síntese, o desenvolvimento da pessoa não pode ser considerado como um dado biológico isolado, mas sim culturalmente delineado. Nesse particular, o modelo social, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, enfatiza o papel do contexto social para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, e, conseqüentemente, requer a melhoria da instituição escolar, para que identifique as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e ofereça respostas educativas adequadas a essas necessidades (DIAS et al., 2009, p. 9).

Situação que evidencia a relevância do espaço educacional e do professor no desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Quando o processo de ensino-aprendizagem é executado visando desenvolver as potencialidades dos alunos, as especificidades são fundamentais no processo. Porém, se a escola igualar metodologias desconsiderando o diverso, suas ações serão excludentes. A ênfase na maioria exclui o que não se identifica com a média.

Dessa forma, manter o ensino baseado em recursos visuais, é desconsiderar as necessidades do aluno com deficiência visual, é negar o seu direito a educação e ao desenvolvimento, pois é submetê-lo a um processo de ensino marcado por impossibilidades.

⁴³⁷ Estigma social “algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social”. (MELO, 2005, p. 01).

A inserção de espaços adequados à pessoa com deficiência no ensino regular é uma conquista recente e a garantia desse direito ainda encontra-se em processo. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as necessidades educacionais especiais precisam ser o alvo da abordagem educativa, devem visar um trabalho pedagógico distinto do utilizado rotineiramente e trabalhar na perspectiva de considerar o diverso, momento em que a sala de recursos se constitui como possibilidade.

Nesse contexto, a sala de recursos é definida como espaço no qual deve acontecer o atendimento educacional especializado. Descrita como serviço pedagógico conduzido pelo professor capacitado para tal atividade suplementar; no caso dos sujeitos superdotados, e complementa para os demais alunos, o ensino realizado nas salas de aula comuns (BRASIL, 2001).

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 11-12), as salas de recursos são classificadas como Tipo I e Tipo II. As salas do Tipo II, são as que contêm os recursos da sala tipo I, e ainda outros recursos de acessibilidade para os alunos com deficiência visual, dentre eles destacam-se “as máquinas e impressoras Braille, o soroban, calculadora sonora, reglete de mesa, punção, kit de desenho geométrico, guia para assinaturas, calculadora sonora, lupas, entre outros”.

Conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), o atendimento desenvolvido nas salas de recurso deve ser efetivado nas escolas, em local com disponibilidade de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos sujeitos e ainda podendo atender aos alunos das escolas próximas que não possuam sala de recursos. O serviço pode ser realizado “individualmente ou em grupos pequenos, para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes em horário diferente daquele no qual os alunos frequentam a sala de aula regular” (BRASIL, 2001, p. 23).

Nesse contexto, Prado (2007) destaca o uso da sala de recursos para pessoas com deficiência visual é uma possibilidade, à medida que o espaço pode se constituir como ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Para Mori e Brandão (2009, p. 486), a “sala de recursos consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele que o aluno está matriculado na série que frequenta”, e conta com o atendimento de um “professor especialista em educação especial em um espaço físico

apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas”.

Dessa forma, se a sala de recursos no contexto da deficiência visual se institui como espaço capaz de oferecer meios para atender as especificidades do aprendiz. Porém ao olhar minuciosamente identificamos um local que envolve não apenas os recursos, mas a tentativa de responder as necessidades de aprendizagem de quem ocupa o seu espaço.

Considerações finais

Iniciamos nossa pesquisa questionando as potencialidades da sala de recursos como espaço de atendimento às necessidades do ensino-aprendizagem da criança com deficiência visual.

Para responder a questão buscamos conhecer o conceito de deficiência visual apresentado pela área da saúde, como também o entendimento da área educacional. Ambas as definições trazem sua contribuição auxiliando na compreensão das limitações e restrições que a pessoa com deficiência visual vivencia.

Porém, entendemos que definir os parâmetros da deficiência é apenas a primeira etapa do processo, pois sua compreensão ultrapassa os limites biológicos da especificidade. Entender a deficiência é considerar sua historicidade, bem como seu contexto sociocultural.

Retomando Vigotski (1997), observamos que para compreender a deficiência, não podemos analisá-la como fato isolado do sujeito que a vivencia, pois o entendimento é significado social e culturalmente. Vivenciar a deficiência visual, para o autor, não é somente a privação de um sentido, ou o déficit no funcionamento de um órgão do corpo humano, mas um estado promotor de grande reorganização, um esforço de todas as forças do organismo e da personalidade, uma fonte de revelação de novas capacidades, uma busca que necessita de resposta social.

Consideramos que a criação e o desenvolvimento de salas de recursos contribuem para o avanço do processo de ensino da pessoa com deficiência visual. Isso é; utilizando de diferentes recursos as salas oportunizam o ensino por outros meios, empregam instrumentos diversos dos vivenciados na sala de aula regular.

Porém, compreendemos que as possibilidades da sala de recursos, não se restringem aos instrumentos de ensino que lá existem. Pois para que consiga contribuir com o

desenvolvimento do aluno, precisa primeiramente identificar o sujeito que vivencia esse espaço.

Dessa forma, para que as salas de recursos sejam espaços de inclusão é necessário pensar o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual, considerando a história do sujeito, as estratégias da família para a adaptação das metodologias no ensino-aprendizagem, as relações do sujeito com deficiência visual com a família e a escola.

Entendemos que as potencialidades da sala de recursos situam-se nas possibilidades de proporcionarem um ambiente pedagógico pleno em materiais e a existência de profissionais para a promoção desse atendimento educacional. Mas, outras inquietações questionam o desenvolvimento do trabalho na sala. Essas inquietações perpassam a formação dos profissionais que lá permanecem, como a organização dos tempos e espaços da escola.

Ao final da pesquisa reconhecemos que nosso caminhar mais inquieta do que responde. Se por um lado as compreensões obtidas dizem dos conceitos investigados, as potencialidades e as fragilidades instigam a novos questionamentos, revelando que a conquista do espaço é apenas o primeiro passo, pois a compreensão necessita da voz dos sujeitos que vivenciam essa realidade. Dessa forma, constatamos a complexidade do assunto e a necessidade da continuidade do estudo.

Referências

AMARAL, L. A.; **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hercules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Manual de orientação**: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEE. 2010.
BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, N. F. V. **Tramas e tessituras**: Atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. Dissertação de Mestrado Acadêmico – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Palmas. Curso de Pós-Graduação em Educação. 2015.

CENSO 2010. **IBGE**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana L. B. **A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária**. ANAIS da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08

de outubro de 2015. UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3654.pdf>> Acesso Abr. 2016.

DIAS, F. et al. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 21, nº 2, p. 229-301, jul./dez 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIRA, E. **Introdução à psicologia e pessoas com deficiências**: a construção de um novo conhecimento! 2ª Edição revisada. São Paulo: AgBook, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Ver. Kátal. Florianópolis. v. 10. P. 37- 45. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>> Acesso em Abr. 2016.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MELO, Z. M. **Os estigmas**: a deterioração da identidade social. PUC-MG. 2005. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTILHA, R. C. I., TEMPORINI, E. R., NOBRE, M. I. R. S., GASPARETTO, M. E. R. F., & KARA-JOSÉ, N. Deficiência visual e escolarização. **Paideia**, 19(44), 333-339. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n44/a06v19n44.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PRADO, L. da S. **Salas de recursos para deficientes visuais**: um itinerário, diversos olhares. 198p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

UNESCO, Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. **Obras escogidas V.** Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO COM EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Arlete Marinho Gonçalves⁴³⁸

RESUMO: O texto objetiva analisar a estrutura e a organização do núcleo central e periférico das representações sociais de professores que atendem o público alvo da Educação Especial sobre o trabalho docente. Fizeram parte deste estudo 32 professores do município de Breves-PA que trabalham com alunos público alvo da educação especial em salas regulares ou em salas multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado. A metodologia adotada foram o questionário e a técnica de associação livre de palavras, com a palavra indutora: “Trabalho com alunos da educação especial”. A análise se deu por meio do *software EVOC 2003* e com a estrutura da teoria do Núcleo central fundamentado por Abric (2000). Os resultados apontaram que os docentes que trabalham com educandos da modalidade educação especial apresentam representações estruturadas e organizadas em torno de um núcleo central voltado para ações afetivas e comprometida com a inclusão, sustentadas pelo núcleo periférico. O trabalho docente com esse público foi acentuado com as principais palavras: *responsabilidade, paciência e compreensão*.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho Docente.

Introdução

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), a educação especial se organizou ao longo da sua história educacional como atendimento educacional especializado, sempre “substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL, 2008, p.2).

Essa organização estava assentada em bases voltadas para o conceito de normalidade e anormalidade. Dito isso, essas formas de atendimento eram oferecidas com intuito de atender objetivos clínico-terapêuticos “fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p.2).

Obtivemos no Brasil, a exemplo disso, o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação com início no século XIX e XX por meio da criação de instituições especializadas para esse público, são elas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854)⁴³⁹; o Instituto dos Surdos Mudos⁴⁴⁰ (1857), ambos no Rio de

⁴³⁸ Doutoranda em Educação: Linha educação, cultura e sociedade pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação, Especialista em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais e pedagoga. Professora da disciplina Concepções e Métodos do Ensino de Surdos/Libras e Educação Especial da UFPA. Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial (GEPEE). E-mail: arletmarinho@gmail.com

⁴³⁹ Conhecida atualmente como Instituto Benjamin Constant.

⁴⁴⁰ Conhecida atualmente como Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Janeiro; o Instituto Pestalozzi (1926)⁴⁴¹; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954); e, atendimento aos Superdotados na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (1945).

A partir do final do século XX, avançam as políticas educacionais no Brasil, relacionadas à educação especial na perspectiva da inclusão. Um dos documentos mais importantes está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 nos artigos 58, 59 e 60, a qual determina que a matrícula dos Educandos com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento e Superdotação deverá ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino, com metodologias diferenciadas, professores qualificados, atendimento educacional especializado e adaptação curricular.

Nesse sentido, o professor da sala de aula se torna um dos sujeitos da escola que passa a ter uma de suas responsabilidades se qualificar e receber esse aluno, no intuito de atender as suas especificidades, sejam elas deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação. Junto ao professor da Sala de aula, outro profissional ganha destaque nesse trabalho - o professor do Atendimento Educacional Especializado que tem como objetivo complementar ou suplementar a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Nesse sentido o atendimento educacional especializado é compreendido como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). O público alvo da educação especial, segundo a Resolução nº 4 de 2009, são:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Com a crescente demanda acerca do trabalho docente efetivado pelo professor que faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como foco a inclusão educacional e garantia da acessibilidade nas escolas, o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial

⁴⁴¹ Instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

(GEPEE) da Faculdade de Educação do campus de Breves – PA, da Universidade Federal do Pará, buscou analisar as representações sociais de professores do AEE do município de Breves-PA acerca do trabalho docente com os alunos público alvo da Educação Especial.

2 Metodologia

A metodologia adotada para esta pesquisa foi o quanti-qualitativo. Os dados foram produzidos com 32(trinta e dois) professores do município de Breves - PA que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo livre de consentimento de pesquisa.

Para a coleta de dados utilizou-se o questionário sócio-demográfico com quatro questões fechadas e a técnica de associação livre de palavras, com a utilização da frase indutora: "trabalho docente com alunos público alvo da educação especial".

A técnica de associação livre de palavras é um tipo de investigação aberta que se “estrutura a partir da evocação de respostas dadas com base em um estímulo indutor, o que permite colocar, em evidência, universos semânticos relacionados a determinado objeto” (MACHADO; ANICETO, 2010).

O teste de Associação Livre de Palavras – ALP foi desenvolvido por Jung (RAPAPORT, 1965 *apud* NÓBREGA E COUTINHO, 2003), inicialmente usual na prática clínica. Atualmente também é utilizado nas pesquisas de cunho psicossocial, nas apreensões das Representações Sociais. Nessa direção “é uma técnica projetiva elaborada para trazer à consciência, elementos inconscientes por meio das manifestações de condutas e reações, do sujeito sobre determinado objeto” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 59). Então, a Associação Livre de Palavras é uma técnica para:

Coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação [...] consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança (ABRIC, 1994, p. 66)

Nessa via, utilizamos a expressão indutora desta pesquisa: Trabalho docente com alunos público alvo da Educação Especial, o qual deveria ser respondido com palavras soltas, sem formar frases num período determinado de 1 (um minuto). Esse tempo foi necessário para dar maior a validação dos resultados da pesquisa. Ao término foi solicitado a cada docente que enumerasse as evocações por ordem de importância.

Para o tratamento dos dados, criou-se um banco de dados com as variáveis fixas e as de opinião dos sujeitos participantes da pesquisa, que foram processados e analisados através do programa computacional EVOC 2003 de forma descritiva e interpretativa. O programa,

facilitou na apreensão do Núcleo central e periférico das Representações sociais dos profissionais que trabalham no AEE acerca de seu trabalho com alunos público alvo da educação especial.

3 A abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve seu início com as pesquisas de Moscovici em 1961. A TRS é considerada como um conjunto de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano (MOSCOVICI, 2003).

A partir dos objetivos propostos neste artigo, fizemos a opção pela abordagem complementar das Representações Sociais, denominada estrutural. Jean-Claude Abric elaborou essa abordagem complementar a partir da ideia de que toda representação social tem um Núcleo Central.

A abordagem estrutural, foi proposta pela primeira vez dentro do quadro de pesquisa experimental, em 1976, por meio da tese de doutoramento de Abric, denominada *Jeux, conflits et representations sociales*, na Universidade de Província. O autor formulou a partir dos seguintes termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994, p.119 *apud* SÁ, 2002, p.62).

Os objetivos básicos dessa teoria indicam que as RS possuem uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que se estruturam em torno de um Núcleo Central (NC), constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado.

Sendo assim, o Núcleo Central aponta para funções, sendo uma geradora e outra organizadora. Segundo Sá (2002, p.73), “a ideia essencial da teoria é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna”. Ele pode ser determinado pela natureza do objeto representado ou pela relação que o sujeito ou o grupo mantêm com tal objeto (GONÇALVES, 2012).

O NC define a homogeneidade de um grupo social, sendo determinado pela história desse grupo e ligado à sua memória coletiva, bem como, pelo sistema de normas. Uma vez normativo, é resistente à mudança, e sua função primordial é garantir a continuidade da representação, cuja “ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente” (ABRIC, 2000, p.73).

Para dar sustentação ao NC necessita de elementos complementares que provocam essa resistência. Esses elementos são denominados por Abric e Flament como “núcleos periféricos” das representações sociais. Nessa direção, ligado à ideia de centralidade, surge o conceito de sistema periférico, onde ocorrem atualizações e contextualizações da dimensão normativa.

O sistema periférico quebra o consenso e remete a “representação à mobilidade, à flexibilidade e à expressão individualizada” (SÁ, 2002, p.73). Diante disso, Abric (2000) diferencia os dois sistemas, ao afirmar que o sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional. Significa dizer que é a partir da periferia que uma representação pode se ancorar na realidade do presente.

Segundo Sá (2002), o sistema periférico como complementaridade do Núcleo Central possui as seguintes funções: a *concretização* do Sistema Central, mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato; a regulação e adaptação do NC, que tem como ação mapear os constrangimentos e as características de situações à qual o grupo se encontra confrontado, além de defender e proteger a significação central da representação; e a flexibilidade e elasticidade, o que liga a representação das variáveis individuais interligadas à história, experiências e o vivido de cada sujeito, permitindo, assim, a elaboração de “representações sociais individualizadas” organizadas em torno de um NC comum.

4 O Atendimento Educacional Especializado

Em 1988, com a aprovação de nossa carta magna – a Constituição Federal (CF/1988), a nomenclatura atendimento educacional especializado aparece com uma nova forma de pensar a integração do aluno público alvo da educação Especial, diferente das chamadas escolas especializadas. Segundo a Constituição, no seu art. 208, é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos educandos público alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

No entanto, na carta magna de 1988 não definia como seria o funcionamento desse atendimento a ser oferecida na escola regular de ensino. Essa organização passa a ser desenhado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 (LDB 9394/96) que a direciona para o

modelo de inclusão, contudo ainda com muitos questionamentos ao processo de orientações ao atendimento educacional especializado. A lei ressalta o público atendido (Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁴⁴²) e dá preferência ao a esse atendimento em “classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 1996, art. 58 § 2º).

Falar de atendimento especializado em escolas e classes muda o parâmetro constituído desde o século XIX, que essa ação só poderia ser feita em Escolas especializadas. Com o novo entendimento o paradigma de inclusão se fortalece sobre a integração. Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC, promove um vasto processo de formação de gestores e professores nos municípios em todo o Brasil. O programa tinha como garantia o direito de “acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (BRASIL, 2008, p.4).

No ano de 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão começa a ser desenhado o formato do atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das escolas regulares, como já solicitado nas legislações anteriores. Essa Política abre espaço para a criação de outras ações mais específicas para o quadro do AEE e o funcionamento de práticas com o público alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: [...] Atendimento educacional especializado; [...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (2008, p.8).

No que diz respeito às Diretrizes dessa política, especifica que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal que realiza “o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.10). Nesse sentido o AEE tem como principal função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras e garantir a plena participação dos alunos, respeitando as especificidades individuais de cada aluno.

⁴⁴² Alteração dada pela Lei 12.796 de 2013.

No entanto, isso não significa dizer, que o trabalho docente no AEE é considerado reforço ou continuação da sala regular de ensino, mas é acima de tudo um trabalho diferenciado que respeita as diferenças e as necessidades de cada educando. De acordo com o documento esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Essa política inclusiva reforça que o AEE deverá ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Assim, estabelece que deva ser realizado “no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p.10).

O trabalho docente no AEE requer que esses profissionais possam ter conhecimentos específicos no:

Ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.11)

Para consolidar a Política inclusiva de 2008 e operacionalizar o AEE nas escolas regulares, foi criado em 2009 a Resolução Nº 4 e a lei 7.611 de 2011. No que diz respeito ao trabalho executado pelos profissionais do AEE, essas legislações estabelecem que é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou CAEE em conjunto com demais professores do ensino regular: Criar cronograma de atendimento dos alunos; Planejar e executar planejamento no intuito de identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo; e Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.

Além dessas atividades, necessita acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum; Orientar professores e pais sobre os recursos de acessibilidade utilizados pelo aluno; Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos (BRASIL, 2008).

Além do professor do AEE a sala de recursos enfatiza a presença nesses espaços de outros profissionais, tais como Tradutor e interprete de Libras, guia Intérprete e outros que

atuem no apoio às atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2009)

O Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado é mais uma política que dá ênfase a esse serviço implementado nas escolas regulares, cujo maior intuito é a garantia da política de inclusão ao público alvo da educação especial. Nesse Decreto, formaliza os seguintes objetivos do AEE, no art. 3º: 1) prover condições de acesso, garantir serviços de apoio especializado de acordo com as especificidades dos alunos; 2) Transversalizar as ações da educação especial, 3) criar recursos didáticos e pedagógicos que possam eliminar barreiras no processo educacional e 4) Assegurar a continuidade dos estudos dos alunos público alvo da educação especial.

Para finalizar, o Estatuto da pessoa com deficiência, Lei 13.146 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de inclusão reforça a necessidade da institucionalização do AEE no Projeto pedagógico da escola, assim como as adaptações acessíveis ao público alvo da educação especial. A novidade na nova lei, é a garantia do planejamento de estudo de caso para a elaboração de plano de atendimento do AEE e da usabilidade de outros recursos (BRASIL, 2015). No que diz respeito à formação desses profissionais que atuam no AEE, a presente Lei, estabelece que os programas de formação inicial e continuada possam garantir práticas inclusivas para atender esse alunos da educação especial”(BRASIL, 2015).

5 Resultados e discussão

Obtivemos um perfil dos sujeitos com a faixa etária de mais de 30 anos de idade (79%) dos professores, prevalecendo com 83% o gênero feminino. Desse total de professores, 44 % possuem a formação no magistério. O tempo de exercício na profissão se apresentou com equivalência entre 1 a 8 anos de docência. Dos professores que aceitaram participar da pesquisa, 96% integram o atendimento Educacional Especializado, os demais trabalham com alunos público alvo da educação especial no ensino regular.

Esse perfil apresentado significa obter um conjunto de docentes relativamente adultos, em sua maioria ainda prevalece o gênero feminino no exercício da docência na Educação especial. O dado mais preocupante é perceber que a maioria dos professores que atendem esse público está em formação inicial no ensino superior em variadas licenciaturas. Destacamos que a região norte ainda não possui a graduação em Educação Especial, e a formação oferecida nas licenciaturas ainda é insuficiente para formar os professores para essa modalidade.

Nas licenciaturas de pedagogia, geralmente é o curso que oferece a maior carga horária em educação especial, com um total de 90h, no entanto, as Universidades em sua

maioria, ainda não apresentam um programa que possa contemplar maior qualidade na formação nesse momento inicial, tais como: ter PIBID educação especial, Estágio supervisionado em Educação especial, PIBIC inclusão e a pós-graduação lato senso em educação especial ainda são muito poucas, a maior concentração estão nas faculdades particulares.

A associação livre de palavras nos proporcionou listar 127 palavras, destas, 66 foram diferentes. Foi possível observamos que as palavras “compromisso” e “paciência” emergiram com o maior número de evocações (7 cada), enquanto 39 palavras foram evocadas pelos participantes da pesquisa, apenas uma vez.

A partir do uso do Software EVOC 2003 foi possível também, observarmos a distribuição das palavras por ocorrência em quatro casas ou quadrantes. Por meio desses quadrantes nos permitiram visualizar o Núcleo Central (NC) e a periferia das Representações Sociais. Para interpretar os quadrantes das RS, nos ancoramos em Oliveira, Marques e Tosoli (2005) que ressaltam a organização da leitura do NC e periférico das RS.

Assim, procedemos da seguinte forma a leitura: no quadrante superior esquerdo, estão localizadas as palavras que constituem o NC das representações sociais; no quadrante superior direito, a primeira periferia; no quadrante inferior esquerdo, a segunda periferia e, por último, no quadrante inferior direito, a periferia distante das RS.

No NC, estão localizados os elementos centrais: “compreensão, paciência e responsabilidade”. Já os elementos periféricos da representação social acerca do trabalho docente no AEE foram distribuídos nas três periferias: 1ª periferia, com as palavras “amizade, compromisso, respeito e superação”; na 2ª periferia, as palavras “família e inclusão”; e, na periferia distante estão localizadas as palavras: “acessibilidade, amor, conhecimento, cuidado, dedicação e dificuldade”.

Tabela 4 – Quadrantes das Representações Sociais sobre o trabalho docente

Núcleo Central	F	OME	1ª Periferia	F	OME
Compreensão	4	2,500	Amizade	6	4,167
Paciência	7	2,429	Compromisso	7	2,857
Responsabilidade	5	2,200	Respeito	6	4,167
			Superação	5	5,000
2ª Periferia	F	OME	Periferia distante	F	OME
Família	3	2,667	Acessibilidade	3	4,667
Inclusão	3	2,333	Amor	3	3,333
			Conhecimento	3	4,333
			Cuidado	3	3,333
			Dedicação	3	3,667
			Dificuldade	3	5,667

Fonte: Evocações dos sujeitos, EVOC 2002.

A partir dessa estrutura organizacional das RS, constatamos que compõem o núcleo central das representações as categorias validadas no conjunto das evocações ancoradas em **ações afetivas** e **compromisso com a inclusão**, ancorados nas palavras *paciência*, *compreensão* e *responsabilidade*. Essa organização se sustenta pelas periferias das RS que geram valor e credibilidade ao Núcleo Central. As categorias levantadas se apresentam na tabela 2:

Tabela 2 – Categorias levantadas das RS sobre o trabalho docente com alunos da modalidade Educação especial

Categorias	1ª Periferia	F	OME
Ações afetivas	Amizade	6	4,167
	Respeito	6	4,167
	Superação	5	5,000
	Cuidado	3	3,333
	Amor	3	3,333
	Paciência	7	2,429
	dificuldade	3	5,667
Compromisso com a inclusão	Acessibilidade	3	4,667
	Responsabilidade	5	2,200
	Compromisso	7	2,857
	Compreensão	4	2,500
	Família	3	2,667
	Inclusão	3	2,333
	Conhecimento	3	4,333
	Dedicação	3	3,667

Fonte: Evocações dos sujeitos, EVOC 2002.

Ações afetivas

A categoria **ações afetivas** derivou das palavras do Núcleo central ou centralidade das RS, por meio das palavras “paciência e compreensão”, sustentadas pelas evocações “amizade, respeito, amor, cuidado, superação, paciência e dificuldade” presentes nos quadrantes periféricos.

Nesse sentido, o trabalho do professor no atendimento de alunos público alvo da educação especial nas escolas do município de Breves-PA requer inicialmente a *compreensão* das diferenças, isto é, das especificidades de cada aluno. Essa característica é uma das fundamentais para que o profissional do AEE ou da sala regular possa buscar caminhos para que cada aluno *supere* as suas *dificuldades* enfrentadas no dia-a-dia do processo de escolarização.

Outra característica presente no núcleo central das RS está na *paciência* no ato de ensinar esse público. A paciência é um dom que poucos professores têm, pois requer tempo, *doação*, *atenção* e dedicação no trabalho com essas crianças. A título de exemplo, os educandos com deficiência intelectual e TEA, se faz necessário repetições de conteúdos, alternativas diferenciadas no ensino por meio de adaptações e o constante exercício de buscar o retorno das atividades para a fixação ou avanço da aprendizagem. Nem todos os professores se predispõe a ter paciência para esse *feedback* e de atividades de estímulo e reação.

Dentro desse contexto da *paciência*, como um campo da afetividade, está também o *cuidado*. Destacamos que essa palavra está condicionada à ponderação, a prudência, precaução e cautela no uso dos recursos, principalmente os adaptados para cada tipo de deficiência, Transtorno global do desenvolvimento ou superdotação. O cuidado se encontra também, desde a escolha do material, o manuseio dos aparelhos e tecnologias adaptadas às crianças com deficiência, o tom da voz, o auxílio à locomoção e às formas de acessibilidade de comunicação. De acordo com pesquisas de Forest e Weiss (2003), o cuidar e o educar são simultâneos e indissociáveis na escola, o que possibilita que juntas fortalecem a construção da identidade e a autonomia da criança.

Nesse sentido, trabalhar com crianças da educação especial requer à condição da afetividade fortalecida pelo *amor e a amizade* com essas crianças e suas famílias. A evocação dos professores relacionada à categoria ações de afetividade relacionadas ao trabalho docente no AEE e na sala regular com crianças da modalidade educação especial remete muito a essa questão, resumida, principalmente na palavra *amor*.

A falta de ações afetivas proporciona uma educação que pode levar a exclusão. Os professores reconhecem que ainda há muitas barreiras na educação de alunos matriculados no

ensino regular da modalidade educação especial, talvez, por isso a palavra *dificuldade* apareça na periferia das RS. Acreditamos que as barreiras estão presentes nas condições de trabalho, falta de apoio da família e da formação dos professores do ensino regular e AEE para dar apoio nesse trabalho complementar no contraturno (AEE) ou na sala regular de ensino de acordo com as especificidades dos alunos.

Destacamos que para se atingir os objetivos dos cuidados e do melhor atendimento da criança público alvo da educação especial é necessário que as atitudes e procedimentos dos professores estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta as diferentes realidades socioculturais existentes (BRASIL, 1998).

Pensar na inclusão é ter essa característica profissional de afetividade, o que significa se preocupar, cuidar, proteger, consolar, e ensinar. Segundo Vygotsky (1994), é na relação interpsicológica e intrapsicológica que acontece o desenvolvimento da criança. Para ele:

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual, primeiro entre pessoas e depois no interior da criança [...] todas as funções superiores originaram-se das relações reais entre indivíduos humanos. (p.75)

O autor dá destaque à importância da interrelação mediada como ponto fundamental para o desenvolvimento das funções superiores. Dito isto, revela o quão é importante termos professores com ações na docência que possam ter características dessa natureza. Como podemos perceber, é necessário no trabalho docente com alunos público alvo da educação especial o reconhecimento de que é um trabalho que requer “cuidado” e “paciência”, mas também é um espaço que precisa ter gotas de “amor” e “doação”, que tem como fim a garantia da aprendizagem de cada sujeito atendido no AEE, respeitado a sua diferença.

Compromisso com a inclusão

A segunda categoria levantada a partir das evocações “compromisso, conhecimento, dedicação, família, compreensão, inclusão e acessibilidade” aparece a palavra “responsabilidade” no Núcleo central das RS ancorada a esse conjunto de evocações, que dá a sua significação, organização e sustentação desse núcleo acerca do trabalho docente direcionada ao trabalho do professor voltado para o compromisso com a inclusão.

A formação de professores é um processo que passa pelo “compromisso” da busca incansável do conhecimento. A qualidade de ensino não se faz apenas com conteúdos,

materiais e salas bem equipadas, mas antes, faz-se necessário que o educador esteja sempre em formação, *dedicação*, determinação, flexibilidade e vontade de ir ao encontro de novos *conhecimentos*, que o valorize enquanto pessoa dotada de criatividade e capacidade de enfrentar o novo. Esse novo pode ser o trabalho com educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, que muitos ainda afirmam não estarem preparados para atender.

Vale destacar que no cenário da *inclusão*, o trabalho docente com pessoas público alvo da educação especial não é fácil, por que antes de tudo, é necessário se dedicar àquilo que faz e ao público que recebe, com *compromisso* e *responsabilidade*, no sentido de educar e ensinar pessoas diferentes no tempo de cada um, essas são características fundantes do processo. A educação não pode ser pensada como um espaço homogêneo. É na heterogeneidade que se encontra a diferença, e, portanto, a responsabilidade de pensar estratégias para esse(s) sujeito(s).

Outro destaque é o comprometimento da *família* no ambiente escolar. É de extrema relevância a participação da família no progresso do aluno e a relação dos pais com a escola. A família é o ingrediente que a escola necessita para que as crianças possam vencer os desafios da aprendizagem de acordo com as suas necessidades específicas e as barreiras apresentadas. Assim, a *participação* conjunta de professores e pais não apenas melhora a prática do trabalho docente como também ajuda na integração e *inclusão* dos alunos envolvidos nesse cenário.

Assim, trabalhar com a educação especial necessita de constante atualização ou formação para dar conta das dificuldades encontradas ao longo do processo de escolarização e atendimento das especificidades de cada aluno. Nesse sentido, *respeitar as diferenças* e garantir a *acessibilidade* de cada aluno significa que eles podem conseguir sem muitos atropelos o domínio das linguagens, das artes e das ciências de forma geral.

Segundo Correia (2012) após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, as escolas e professores tem se deparado com duas frentes de desafios no atendimento do público alvo da educação especial relacionado à *acessibilidade*. O primeiro está voltado para a garantia de acessibilidade para pessoas com deficiência física e o segundo para alunos que necessitam de acessibilidade de comunicação, no caso da Língua de sinais para surdos. Essas dificuldades perpassam pela falta de materiais, de adaptação de mobiliário e físico, assim como na formação dos professores em uma nova língua – a Libras.

O domínio da Língua de Sinais é fundamental para garantir a acessibilidade de comunicação e informação para surdos. Sem essa fluência e domínio, as barreiras permanecem, mesmo com a sala de recursos multifuncionais completa de materiais do tipo I e II, pois o principal não será garantido – a comunicação.

Sendo assim, é indiscutível o princípio de inclusão e da diferença como um direito humano e universal, contudo, devemos refletir como está se dando esse trabalho docente nesses espaços educativos e de que forma essa ação está garantindo de fato e de direito o atendimento necessário e adequado a cada aluno que dela faz uso, num curto tempo que eles passam no espaço do AEE.

Os achados levantados nas falas de cada docente e visualizados pela maior frequência de palavras repetidas nos quadrantes revelam que trabalhar nesse espaço e com o público alvo da educação especial faz com que cada professor possa refletir sobre o seu papel com esse público. É um grupo que necessita ter docentes com responsabilidade, compromisso e respeito ao outro para que a inclusão aconteça.

Considerações Finais

As Representações dos professores acerca do trabalho docente com alunos público alvo da educação especial revelou que a maioria dos profissionais que atuam com esses educandos fazem ou tentam fazer um trabalho com ações que envolvem afetividade e comprometimento com a inclusão.

Essas duas características foram acentuadas com o desvelamento do Núcleo Central das RS quando traz como principais palavras a *responsabilidade*, a *paciência* e a *compreensão*. Todas elas sustentadas pelas evocações advindas das periferias. Nesse sentido, trabalhar com o público da educação especial requer habilidades e qualidades que estão para além da formação pedagógica da sala regular, uma vez que necessita trabalhar em prol das diferenças individuais de cada aluno atendido no espaço escolar.

O compromisso e o respeito, acompanhado da palavra superação dão sustentação a palavra “responsabilidade”, presente no Núcleo Central, sendo estas, as evocações mais destacadas nas falas dos docentes sujeitos da pesquisa. Não queremos aqui frisar que na sala regular não precisa desses adjetivos, contudo na sala do AEE, está o maior comprometimento e cobrança da acessibilidade e continuidade dos estudos desses alunos, pois é nesse espaço que deverá ser garantido a comunicação alternativa e ampliada a essa clientela.

A *paciência* e o *cuidado*, foram duas características apontadas pelos professores como primordiais para quem assume e se dedica a esse público. É um trabalho de doação,

dedicação e amor no processo de ensino-aprendizagem, portanto não se restringe apenas ao ato de ensinar, mas também ao como ensinar para um público que aprende de forma diferente de acordo com suas especificidades. Assim sendo, há urgência desses profissionais estarem sempre em formação continuada e ter a característica de *amar e respeitar* o outro.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das RS. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. AB Editora. 2000.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Programa de Educação Inclusiva: Direito a diversidade**. Brasília: MEC, 2003

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009

_____. **Decreto 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Lei 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. A comunicação Alternativa e ampliada no contexto escolar: Uma via de acesso à inclusão de alunos com paralisia Cerebral. In.: ORRU, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: Singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In.:COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais: Abordagem interdisciplinar**. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

FOREST, N. A.; WEISS, A. L. I. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. **Revista Leonardo Pós**, Santa Catarina, v.1, n.3, p. 41-45. 2003.

GONÇALVES, Arlete Marinho. A estrutura e o conteúdo das representações sociais elaboradas por docentes da escola pública acerca do projeto político pedagógico. **Revista**

Cocar, V. 6, nº 12, 2012. Disponível em:
<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/231>. Acesso em: 12 de jul. 2015.

MACHADO, Laeda Bezerra; ANICETO, Núcleo Central e Periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagens entre professores. **Revista Ensaio**: aval. Políticas públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>. Acesso em: 04 de jul. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, C. D.; MARQUES S. C.; TOSOLI, A. M. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das representações Sociais**. Petrópolis: vozes, 2002
VERGÈS, P. **Manuel Ensemble de programmes permettant L'Analyse des evocations: EVOC 2000**. Versão 5 Abril, 2002. O programa Windows (Delfos 2 e 3) foi realizado por Stéphane SCANO e por Christian Junique (MMSH). Os programas Turbo-Pascal foram realizados por Pierre VERGÈS (LÂMINAS).

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O TEXTO DO ALUNO SURDO: TRILHANDO O CAMINHO PARA UMA POSSÍVEL INCLUSÃO LINGUÍSTICA

Mariane Portal da Costa⁴⁴³
marianeportal@outlook.com
UEPA

José Anchieta de Oliveira Bentes⁴⁴⁴
anchieta2005@yahoo.com.br
UEPA

RESUMO: Propõe-se, neste artigo, discutir a produção escrita de surdos, levando em consideração as condições de circulação e de produção das suas redações. O estudo tem como objeto propor uma abordagem de ensino por meio da prática de produção textual e a não formação do redacioneiro, considerando distintas as práticas. Dessa forma, na metodologia do de pesquisa, analisa-se as produções que evidenciam a interferência da Língua Brasileira de Sinais na escrita do surdo. Defende-se que a aquisição de língua de sinais é condição necessária para que o surdo adquira estratégias linguístico-discursivas e, assim, construa a escrita de gêneros textuais da língua portuguesa, para concretização do ensino como o caminho para uma possível inclusão linguística.

Palavras-chave: Aquisição da língua escrita. Língua Brasileira de Sinais. Texto do aluno surdo.

1 INTRODUÇÃO

A “Redação”, disciplina escolar que exige nota e aprovação, é objeto de ensino aprendizagem que o professor trabalha com os alunos, explicando a eles o que é e como se faz. Por envolver a escrita e seus múltiplos aspectos linguísticos e estruturais – pontuação, ortografia, coesão, coerência etc. –, os alunos têm por ela certa rejeição e, por consequência, acabam não “gostando” da disciplina e/ou objeto de estudo e assim não produzem – ou produzem mal e forçados – o que lhes é solicitado em sala de aula pelo professor.

Algumas inquietações pautadas nos diversos saberes foram construídas ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Tais inquietações estão relacionadas com a avaliação da redação do aluno surdo: como avaliar a redação do aluno surdo? Precisamos considerar quais recursos linguísticos?

⁴⁴³ Mestranda em Educação da linha de Saberes Culturais e Práticas Educacionais da Amazônia na Universidade do Estado do Pará. Pós graduada em Leitura e Produção de Textos pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia e em Educação Especial pela Universidade da Amazônia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

⁴⁴⁴ Doutor em Educação Especial. (UFSCAR/2010), Professor do PPGED-UEPA. Coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

Sendo assim, o uso do termo “Redação” para nomear uma disciplina apresenta-se como um fator complicador, tanto para o professor quanto para o aluno, pois a redação apresenta fatores que vão além do âmbito escolar e se apresenta, em certos casos, como critério de aprovação em concursos e vestibulares e, por isso, acaba gerando grandes expectativas e um alto grau de rejeição nos que dela se acercam. Talvez devêssemos empregar outro termo e, por que não, outra metodologia com os alunos. Talvez o termo “Produção textual”, uma vez que a produção de texto é muito mais abrangente que a própria redação, embora a mudança na nomenclatura não implique, necessariamente, melhores resultados, pois isso depende dos objetivos e da abordagem de ensino.

A redação está, basicamente, voltada para os resultados, como as avaliações nas escolas, aprovações em cursinhos pré-vestibulares e outros concursos em geral, e avalia os conhecimentos dos alunos acerca da gramática e estruturas de um texto, ocasionando, desta forma, o afastamento dos alunos da disciplina. Bunzen (2006, p. 149) ratifica essa perspectiva quando afirma que:

a redação escolar foi vista como um “não texto”, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares. Nesse sentido, uma prática de ensino voltada para a produção de textos, para o processo ou o ato de elaborar textos, ampliaria a nossa própria concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola.

A produção textual requer requisitos que vão além daquilo que a redação propõe aos alunos. Na produção de um texto não se vê, exclusivamente, estruturas prontas de como se faz um “bom texto”; ou se o professor irá gostar da produção de seu aluno e, assim, proceder a uma boa avaliação e lançar uma boa nota; ou se o texto está de acordo com as estruturas, tipologias e temas exigidos pelo(s) concurso(s) em que o aluno ou o candidato está inscrito.

A produção textual permite ao aluno um universo de possibilidades e diversidades que um texto pode oferecer. Ela permite ao aluno escrever com mais tranquilidade, não o deixando pensar no resultado a que aquela produção pode levar e, sim, no processo que envolve essa produção de texto até chegar ao resultado. Tudo não perpassa apenas pelo posicionamento acerca de uma concepção de língua adotada.

Essa proposta de levar a “produção textual” para as aulas de Língua Portuguesa poderá deixar os alunos mais livres e confiantes no momento de escrever textos diversos, e não somente aqueles propostos nas aulas tradicionais de Redação. Talvez desta maneira os alunos parem de temer a redação, já que a produção textual abrange textos dessa natureza, que precisam ser bem produzidos para se alcançar uma aprovação em algum processo seletivo. A

redação precisa ser vista pelo aluno não como uma exclusividade, mas como uma possibilidade de escrita. Deste modo, o professor terá melhores resultados dentro e fora de sala de aula, pois formará mais do que simples “redacioneiros, mas produtores textuais nas diversas situações de uso da língua.

Nos propomos, então, discutir a produção escrita de surdos, levando em consideração as condições de circulação e de produção em uma aula que partimos da Língua de Sinais para conseguir produções escritas em Língua Portuguesa. Esses textos obtidos e que serão analisados configuram uma **interlíngua** (BROCHADO, 2003), ou seja “a ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 287). Considerando, no caso, o fato do surdo falar uma língua distinta da oficial, em uma outra modalidade, no caso, visuo-espacial. Defende-se que esta interlíngua entre Português e LIBRAS não é caótica: ela apresenta características relativamente semelhantes (BROCHADO, 2003). Para tanto, é essencial entender a noção do que é ser redacioneiro e como ele é caracterizando quando é surdo diante da produção escrita.

2 MAS O QUE É MESMO UM “REDACIONEIRO”?

“Redacioneiro” é uma denominação empregada para o aluno que faz redações. É o aluno focado em saber modelos tipológicos de descrição, narração e dissertação, uma vez que seu foco é o domínio dessas tipologias solicitadas nos processos de seleção.

Assim, um “redacioneiro” é aquele sujeito escrevente, mas escrevente para um único leitor, o corretor, que será o responsável por avaliar o seu texto e verificar, de acordo com critérios estabelecidos, se realmente o autor da redação tem competência para ingressar, por exemplo, em uma universidade ou em um emprego.

O redacioneiro é o que não vai além da gramática, da norma padrão. Geralmente é o aluno que escreve, seja na aula da disciplina mercadológica, seja na sua residência, sobre um determinado tema, mas sem um objetivo além da aprovação e, quando retorna à instituição, entrega seu texto para o professor-corretor realizar as considerações acerca dos “erros” ortográficos e da adequação ao tema.

Os redacioneiros são alunos que não conseguem produzir outro texto que não seja a “redação” e, às vezes, acabam por cultivar certo medo de se expressar, de dizer o que pensam, de opinar, mesmo diante do comando da redação que orienta o aluno a dissertar e/ou

argumentar sobre algum assunto, o que implica contribuir com o seu ponto de vista, pois sentem-se inseguros em escrever e violar os critérios avaliativos.

Escrever é uma luta, ainda mais quando é necessário outro status linguístico para a valorização de uma representação identitária. Com isso, vale ressaltar a importância de uma atividade mais interativa de reflexão e debate em torno de temas que relacionem as manifestações linguísticas com a verdadeira realidade dos indivíduos surdos, para que cada vez mais se diminua esta enorme distância entre o dizer e o fazer para inclusão linguística destes sujeitos na educação multicultural.

3 A PRODUÇÃO ESCRITA DO SURDO

Entendemos que é hora de se repensar o ensino da produção de textos, o qual, ainda que com outras práticas, encontra-se muitas vezes enraizado no tradicionalismo e no método transmissivo. É preciso pensar um ensino em que teoria e prática possam seguir de mãos dadas e sirvam de reflexão para os professores em formação e para os alunos. E que a sala de aula, e principalmente as aulas de Língua Portuguesa, deve possibilitar um espaço de interação, de comunicação, em que todos sejam levados a pensar de modo crítico, indagador, argumentativo, abandonando-se o pensar transmissivo e reprodutor de ideias já prontas e acabadas de um sujeito que produz e não apenas reproduz textos e discursos.

Diante dessa reflexão, pensar em escrever sobre a análise do texto escrito do aluno surdo é uma responsabilidade multiplicada, porque não basta pensar sobre o desafio de ensinar, é necessário ir além ao momento de firmar as suas teorias no decorrer das diversas práticas.

Essa análise compreende questões que envolvem uma reflexão sobre como reagir diante da avaliação⁴⁴⁵ da produção escrita do aluno surdo. Afinal, a concepção bilíngue de educação de surdos veio reconhecer suas diversidades linguísticas. Conforme Dorziat (2011, p.135) “o bilinguismo dos surdos deve “aludir a sua aceção pedagógica”, além de ser preciso levar em conta que os surdos possuem uma língua minoritária e “têm o direito de ser educados nessa língua”. Inicialmente, com base nesta concepção bilíngue, o professor deverá adotar em sua metodologia, uma possível abordagem teórica e estratégias que tangenciem as diretrizes que constam na Lei da Língua Brasileira de Sinais.

⁴⁴⁵ “[...] é a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderemos avaliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las em uma outra perspectiva. E é, também, através de uma ação consensual nas escolas e universidades, que poderemos influenciar no sentido de revisão do significado das exigências burocráticas do sistema de ensino” (HOFFMAM, 2009, p.16).

É possível estabelecer uma ordem de quais princípios e critérios adotar para iniciar uma possível materialização democrática do processo de ensino aprendizagem diante da avaliação da produção escrita de um aluno surdo na modernidade recente⁴⁴⁶. Assim, o posicionamento do professor deverá ser outro a partir deste paradigma, ou seja, um olhar indispensável para a avaliação da produção escrita do aluno surdo como um aluno que tem necessidades linguísticas diferenciadas, isto é, ele precisará de estratégias para se apropriar dos novos conhecimentos a partir de experiências em sala de aula e dos critérios de avaliação estabelecidos. Então, é necessário o professor ter firmado suas teorias para tratar da língua materna do ‘outro’.

Como ressalta Dorziat (2011, p. 136), “a interação com os ouvintes torna-se necessária, criando os laços interdiscursivos e plurilinguísticos que vão permitir a apropriação do saber social e cultural abrangente”. Assim, [...] colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar, de fato, uma possível inclusão linguística do aluno surdo e uma possível descolonização do ensino. Com esse pensamento, as modalidades linguísticas poderão se complementar em diferentes contextos de interação entre surdos e ouvintes no momento das ações de linguagem.

Por meio das produções textuais é possível iniciar o processo de inclusão linguística do aluno surdo. Tal inclusão não deve ser pautada pela igualdade do aluno ouvinte e sim pelas suas diferenças sócio-históricas-culturais. Na verdade, uma proposta pedagógica pautada na educação bilíngue, um currículo centrado na língua brasileira de sinais e uma prática no ensino da escrita, no caso, do português brasileiro.

A ausência de alternativas educacionais claras acabam prejudicando o trabalho pedagógico com os alunos surdos. É necessário desfazer a política monolíngue em favor à política bilíngue, para que o papel da língua(gem) em relação ao conhecimento e a identidade surda seja efetivado, considerando a língua(gem) por natureza autoreflexiva e mediadora, ou seja, uma constituição do mundo social, o que é extremamente válido na educação de surdos.

⁴⁴⁶ A denominação “modernidade recente” foi inspirada na leitura de Moita Lopes (2013, p. 18), cuja denominação faz referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade, no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última instância, de vertigens contínuas sobre modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.

Pensar nos critérios avaliativos de processo seletivo do exame nacional do ensino médio consiste em considerar a adequação ao tema; adequação à coletânea; adequação ao tipo de texto; adequação à norma padrão; coesão e coerência. Conforme afirma Antunes quando fala da construção do conhecimento sobre determinado objeto:

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem se quer ser apenas expectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender (ANTUNES, 2006, p. 164).

Considerando que a escrita é um processo gradual e que o texto não pode ser escrito, na íntegra, de uma só vez, é necessária uma preparação prévia e continuada para escrever, já que temos um repertório vasto de informações. Porém, às vezes, as ideias não são repentinas, assim, torna-se necessário mobilizar as nossas reflexões sobre nossas leituras. Com isso, é importante uma avaliação ao longo de todo o processo da escrita do texto, haja vista, que o texto por si só não contempla um leitor se não houver uma função social tanto para o autor quanto para os seus leitores. Conforme ressalta Antunes (2006, p.169), “O texto tem, assim, em seus possíveis leitores, outros avaliadores, os quais não podem estar ausentes da hora em que o texto está sendo gerado e ganhando corpo”. Segundo Britto (2011, p. 125),

o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante (basicamente oral, não formal e desescolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas.

Com base na avaliação dos textos escritos do aluno surdo, em relação à prática, a Libras é a língua natural responsável pela mediação e ressignificação da construção do texto na segunda língua, o português.

Por isso a importância de se discutir a produção escrita do aluno surdo visando como são construídas as relações de sentido e a coesão textual. Na verdade, o olhar para uma possível inclusão linguística está nas estruturas linguísticas pouco desenvolvidas pelo surdo devido à dificuldade de acesso à língua oral ou, até mesmo, à língua de sinais. Ou seja, o grande problema está em como é concebida a linguagem pelos docentes e como as atividades de leitura e escrita são desenvolvidas. Silvia (2001: p. 47) afirma que “os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo”.

Logo, o caminho possível para trilhar a inclusão linguística é ter conhecimento do que aconteceu com o processo da aquisição da língua(gem) que o aluno surdo faz uso e o que ocorreu no processo de alfabetização, sem deixar de lado a identidade sociocultural construída ao longo de sua vida. Segundo Silvia (2001: p. 92), “a competência do aluno surdo na escrita melhora conforme aumenta o seu nível de escolaridade e sua exposição à Língua de Sinais nas salas de aula (por meio do intérprete)”. Por isso, a necessidade de considerar as condições de produção, recepção e interlocução do texto escrito e suas peculiaridades, pois as dificuldades que o surdo encontra na escrita do português não são da mesma linhagem das dificuldades da língua de sinais, então, o professor tem um papel essencial em evidenciar tais dificuldades, compreender e tentar reconstruir os significados junto com o aluno dentro do texto escrito.

Com isso, observa-se que a produção textual feita por surdos nas condições avaliativas de um processo seletivo tem a sua origem muito particular, onde é negada a funcionalidade e a subjetividade, características próprias do escritor. Assim, vale ressaltar que:

[...] nós, os professores, não pensemos apenas em corrigir. Mesmo quando avaliamos. Nosso compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade natural de aprender. É, vendo pelo lado contrário, não “atrapalhar”, não dificultar essa vontade, demonstrando, inclusive, que nós, professores, também, ainda estamos aprendendo, ainda vivemos a experiência humanamente feliz de aprender e, por isso, nos dispomos a promovê-la na escola. (ANTUNES, 2006, p.179).

Cabe ressaltar que os textos produzidos por esses sujeitos são reflexos de seu cotidiano levados para dentro da sala de aula e reproduzidas marcas de identidade de um sujeito que escreve a sua própria realidade, assim, podemos assegurar que o ensino deve pertencer ao mesmo lugar do aprender, ou seja, estão inter-relacionados ensino e aprendizagem. Na verdade, o propósito desta reflexão vai muito além do ler e do escrever, vai para o ensino da língua. Faz ressentir o ensino que está em algumas salas de aulas, reflexões que circulam do ser sujeito ao aluno, do professor mediador, da prática que traz uma abordagem diferenciada ao olhar inclusivo para os alunos surdos.

4 A ANALISE EPISTEMOLÓGICA DOS TEXTOS ESCRITOS DOS SURDOS

É preciso, por conseguinte, discutir a redação do alunos surdo Como tal, fazemos a análise de uma aula, realizada no espaço de de atendimento ao surdo, denominado de Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), no dia 04 de maio de 2015.

Dessa experiência, achamos que um primeiro saber necessário pode ser chamado de comunicacional: é preciso que o professor saiba LIBRAS e traduza os conteúdos de ensino, estabelecidos nos planejamentos ou definidos em classe, para a língua de sinais, para que dessa forma ocorra uma real socialização e ensino-aprendizagem dessas pessoas.

Um segundo saber é textual e está relacionado ao texto escrito do surdo: que apesar da relatividade das características, em função do grau de imersão na língua de sinais e na Língua Portuguesa, no grau e no adventício da surdez. Em função dessa relativização das características, no geral é possível afirmar que:

a) o texto do surdo é resultante de uma interlíngua (BROCHADO, 2003) - usa-se o vocábulo da Língua Portuguesa, combinado com os aspectos gramaticais da Língua Brasileira de Sinais.

b) os surdos não passam pelos mesmos mecanismos de transferência da modalidade oral para a modalidade escrita, por que passam os ouvintes. Tudo indica que os surdos precisam adquirir a articulação do fonema por uma combinação de mecanismos de percepção oro-facial para depois combinar esses fonemas e poder compreender os sons da fala e assim poder fazer leitura labial (BENTES, 1998).

c) a aquisição de uma língua de sinais é imprescindível para que possam ter o que transferir, ou seja, os mecanismos sócio-cognitivos e comunicacionais que ocorrem na interação verbal (BENTES, 1998).

É desse ponto de vista que entendemos o textos escritos em Língua Portuguesa dos alunos surdos em relação. Alguns alunos, como os que mostraremos a seguir, conseguem adquirir todas as letras do alfabeto, copiar textos inteiros, mas não conseguem atribuir sentido ao que escreveram, não compreendem, nem interpretam o que lêem.

Talvez se fosse implementada uma leitura do português por meio da língua de sinais – para um surdo que já decodifique e compreenda o significado –, essa tradução surtiria mais efeito para acessar o sentido, que a mera pronúncia das palavras no português.

E, já que a escrita tem semelhança misturada de línguas que possa ocorrer na leitura, pode ocorrer que o surdo vai tentar escrever como fala. Quanto mais o surdo adquirir a estrutura e o vocabulário da Língua Portuguesa, melhor será seu texto – sendo até uma tautologia.

Defendemos a aceitação da interlíngua na escrita do surdo, por ser, como dissemos recorrente do processo de aquisição da escrita por surdos, sendo uma limitação de uma relativa característica da surdez: da influência das línguas de contato de duas comunidades, com línguas distintas.

Em todo caso, relatemos, inicialmente, como se deu a situação de circulação do texto trabalhado em sala de aula: a entrada ocorreu pelo instrumento semiótico “torpedo”, na aula no dia 04 de maio de 2015, em uma sala de recursos multifuncionais, que funciona no Centro de Atendimento ao Surdo, em Belém do Pará, com 9 alunos surdos. Estes alunos estão nas mais diferenciadas séries e recebem reforço e apoio em Língua Portuguesa em um turno diferente do que estudam. A aula fez parte de um projeto de ensino de um professor da sala de recursos, que está desenvolvendo capacidades de leitura e escrita nos surdos para que melhorem suas notas nas escolas onde estão matriculados.

Escolhemos trabalhar com o gênero torpedo, por achar que é um gênero acessível aos surdos, já que grande parte utilizam celular e passam mensagens como forma de contato imediato com amigos e até familiares.

O que foi constatado é que apesar da popularização do celular, dos torpedos e dos mensagens da internet, particularmente entre os surdos, não se trata de uma atividade simples. A maioria dos participantes da pesquisa não tinha celular e, portanto, não utilizavam torpedos – apenas uma aluna utilizava e demonstrou ter completa apropriação desse gênero – ver texto 3).

Na atividade proposta, o texto, inicialmente, foi apresentado em língua de sinais escrita, em *Sign Writing*⁴⁴⁷, uma representação iconográfica da língua de sinais, dentro de um aparelho de celular. A seguir, o texto foi simulado por meio de duas pessoas, lendo o texto, que em português correspondia a: “Ana, você tem o telefone do CAS? Enviar para mim”. Depois de simulado, foi solicitado que enviassem um torpedo, desta feita em Língua Portuguesa escrita para o professor.

A prática de comunicação ocorreu em sala de aula, uma simulação de uma prática efetiva de uso do celular. O destinatário foi o professor da disciplina Língua Portuguesa, que esperava que os alunos enviassem ou a mesma mensagem lida anteriormente em LIBRAS ou outra, mas tivessem em vista o destinatário, o professor. Para ajudar nessa simulação, o texto era escrito em um pedaço de papel e colado no suporte, o celular.

Feito esse breve resumo da metodologia, do instrumento utilizado e da situação de circulação, entremos na situação de produção propriamente dita. Neste item analisaremos quatro textos produzidos – os demais alunos na sala de aula, sequer tentaram produzir o que fora solicitado –, tendo em mente que estes possivelmente passaram por uma fase de

⁴⁴⁷ O *Sing writing* é um sistema de representação escrita das línguas de sinais. Esse sistema de escrita utilizado permite expressar a configuração de mãos, os pontos de articulação, os movimentos e as marcas dos sinais manuais e não-manuais. Reconhecidamente, é a escrita da língua dos sinais não é feita de desenhos, mas em símbolos escritos.

planejamento, revisão, reelaboração para poder ter a conformação de um texto, com coesão e coerência, forma composicional e recursos estilísticos do produtor e característicos do gênero.

De fato, é provável que os textos produzidos pelos alunos tenham, tenha sido feitos, pelo menos, em um papel borrão e depois passado para o celular, que foi entregue ao professor. Infelizmente não tivemos condições de perceber se de fato que alterações ocorreram entre a primeira e as subsequentes escritas, sendo que o professor da turma está consciente desta necessidade de planejar e reescrever o texto ao dizer que: “tem que dar significado a cada palavra de forma que o aluno entenda que é necessário que a outra pessoa entenda o que ele quer dizer” (Professor da turma) e também “antes de começar a elaborar seu texto, precisa organizar suas idéias” (Professor da turma), justificando a necessidade do planejamento do texto e a reescrita, para tornar o texto inteligível pelo destinatário.

É o que pode ser observado nos textos analisados:

Texto 1

Marilene
do nafão atmo
tnlena sosojo
tufossoro
fontmotre doses
umtino tnorsso
tibitniazo dozos
zontzsso deztão

Texto 2

OI! Mas
saudade c vc
quer paquerar p
me vai
namorada
quando marca
o dia! Bjs.

Texto 3

Oi professor, você ter
Número telefone
cas; mandar
eu.

Texto 4

Marinheiro quando
viaja, deixa no mar
uma esperança, eu no
seu caderno, deixo
o meu nome do
lembrança.

No texto 1, o aluno parece não ter conhecimento vocabular e sintático da Língua Portuguesa, e mais de pontuação e de progressão sequencial do texto, o que inviabiliza a sua leitura por uma outra pessoa. Não se trata de vocábulos de uma língua estrangeira a ser decodificada por um possível leitor, mas de combinação eventual de letras conformando algo aleatório que não existe em nenhuma língua, de um produtor que conhece as letras que podem ser combinadas, mas desconhece as combinações possíveis de serem feitas para se tornar parte do léxico da Língua Portuguesa.

O aluno desse exemplo tem 16 anos e cursa a 6ª série de uma escola pública de Belém, e ao ser perguntado o que significava, o aluno utilizando-se dos sinais que conhecia disse: Mulher gorda lá / do/ homem mãe/ mulher igual/ Andar carro/ casa andar/ Andar dinheiro comer/ casa andar igual/ Escrever casa lá/ mulher escrever apagar/ Rua/ casa longe/ Igual homem-mulher pequeno/ homem-mulher pequeno.

O aluno demonstra conhecer as letras do alfabeto, ter um conceito intuitivo de palavra, haja vista deixar espaço em branco entre elas, saber que se escreve com letras e não com outros tipos de símbolos gráficos. É um exímio copista, com essa destreza chegou a sexta série do ensino fundamental. No entanto, praticamente desconhece a relação entre fala e escrita. Isto fica demonstrado com os diversos vocábulos que usa em LIBRAS para uma mesma palavra em Português (dozos e zontzso é “traduzido” como homem mulher pequeno); uma palavra escrita é traduzida por mais de um sinal (nafão = homem mãe, atmo = mulher igual); escreveu só uma palavra inteligível na língua portuguesa (Marilene), embora não soube identificá-la (Mulher gorda lá). A repetição de sinais e a não concatenação de ideias demonstram pouco conhecimento em LIBRAS para traduzir o que escreveu.

No texto 2, o aluno entende do gênero torpedão, tanto é que conhece a linguagem usada, as reduções das palavras (p, vc, Bjs). No aspecto coesivo, faz concordância sintática e quase consegue construções frasais completas (vc quer paquerar..., ... quando marca o dia!), sendo que a mensagem possui uma saudação inicial, uma pergunta (se ele quer paquerar), um pedido para que marquem o dia do possível encontro e uma despedida (Bjs). Portanto, apesar de problemas de incompletude de frases, uso incorreto de preposição (‘c’ no lugar da preposição ‘de’, ‘p’ no lugar de ‘comigo’), indicando que a produtora deste texto tem conhecimentos da Língua Portuguesa, produzindo um texto com coerência.

No texto 3, o aluno transfere a mensagem feita em língua de sinais para o português, com uma alteração – no lugar de Ana, coloca o nome ‘professor’, demonstrando que entendeu o que era para ser feito: mandar uma mensagem ao professor da sala.

No texto 4 se observa que a aluna, utilizando-se de uma prática usual, copiou do caderno um poema para satisfazer o pedido do professor. Reflete uma constatação, em classe, os surdos são exímios copistas. Nesta produção a aluna parece não ter entendido que era para perguntar ou solicitar algo do professor e não simplesmente mandar uma mensagem já pronta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na avaliação dos textos escritos do aluno surdo, em relação à prática, a Língua Brasileira de Sinais é a língua natural responsável pela mediação e ressignificação da construção do texto na segunda língua, o português. Neste caso, é importante o ensino da língua escrita para os surdos, não desvinculado do uso da linguagem, mas atrelado às condições de produção e significação por meio da interação e uso da LIBRAS.

Por isso a importância de se discutir a produção escrita do aluno surdo: como são construídas as relações de sentido e a coesão textual. Na verdade, o olhar para uma possível inclusão linguística está nas estruturas linguísticas pouco desenvolvidas pelo surdo devido à dificuldade de acesso à língua oral ou, até mesmo, à língua de sinais. Ou seja, o grande problema está em como é concebida a linguagem pelos docentes e como as atividades de leitura e escrita são desenvolvidas.

Logo, o caminho para trilhar a inclusão linguística é ter conhecimento do que aconteceu com o processo da aquisição da língua(gem) que o aluno surdo faz uso e o que ocorreu no processo de alfabetização, sem deixar de lado a identidade sociocultural construída ao longo de sua vida. Por isso, a necessidade de considerar as condições de produção, recepção e interlocução do texto escrito e suas peculiaridades, pois as dificuldades que o surdo encontra na escrita do português não são da mesma linhagem das dificuldades da língua de sinais, então, o professor tem um papel essencial em evidenciar tais dificuldades, compreender e tentar reconstruir os significados junto com o aluno dentro do texto escrito.

O contato do surdo, na mais tenra idade, com uma língua de sinais, no caso do Brasil com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pode suprir possíveis *deficits* – atraso intelectual e linguístico –, e traz mais benefícios: propicia a aquisição de uma língua oral, especialmente na sua modalidade escrita. No entanto, o contato do surdo apenas com a língua oral, proibindo o uso de sinais, pode também contribuir para um atraso ou possível *déficit em* relação aos ouvintes, uma vez que a língua oral pode não ser sua língua materna.

Por conseguinte, a forma com características relativamente semelhantes de escrever, o que convencionou-se chamar de interlíngua, deveria ser considerada nas avaliações de professores de todas as disciplinas. Isto pode ser uma forma de ação afirmativa, o reconhecimento e a consideração dessa forma de escrever peculiar. Isso porque, não podemos mais admitir uma situação de reprovação e de exclusão que por apresentarem características distintas, historicamente, foram considerados como incapazes e até sem linguagem nas escolas, repetindo por anos a fio as mesmas séries iniciais do ensino fundamental.

Com isso, cabe ressaltar que os textos produzidos por esses sujeitos são reflexos de seu cotidiano levados para dentro da sala de aula e reproduzidas marcas de identidade de um sujeito que escreve a sua própria realidade, assim, podemos assegurar que o ensino deve pertencer ao mesmo lugar do aprender, ou seja, estão inter-relacionados ensino e aprendizagem. Na verdade, o propósito desta reflexão vai muito além do ler e do escrever, vai para o ensino da língua. O que faz ressentir o ensino que está em algumas salas de aulas, reflexões que circulam do aluno, do professor mediador, da prática que traz uma abordagem diferenciada ao olhar inclusivo para os alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [org.]. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BENTES, J. A. O. **A compreensão e a produção de textos por alunos surdos**. Dissertação Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária. Universidade Federal do Pará. Belém-Pa: 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (org.). 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas, usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado- Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003. Disponível em: www.athena.biblioteca.unesp.br/.../bd/.../brochado_smd_dr_assis.pdf. Acesso em: 09 fev. 2012.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [org.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVIA, M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O SABER-FAZER DOCENTE NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
docenteapf@gmail.com
UEPA

RESUMO: este artigo deriva de nossa tese de doutoramento e objetiva analisar as práticas educativas e o currículo disponibilizado aos alunos com e sem deficiência nas escolas da comunidade ribeirinha de Belém-Pa. E ainda: como este saber-fazer docente corrobora com a escolarização dos alunos com deficiência das comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense? Os procedimentos que compõem a base metodológica deste trabalho, são: levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturada, observação, pesquisa e análise documental e sistematização e análise dos dados. A pesquisa foi realizada em quatro ilhas: Cotijuba, Combu, Caratateua e Mosqueiro. Sobre os resultados: na ilha de Cotijuba, a profª é itinerante e não possui SRM com devido mobiliário; nas ilhas, não há equipe multidisciplinar para SRM; na ilha do Combu, não há prof. de SRM/ Educação Especial; as SRMs são insuficientes para a demanda das ilhas; nas ilhas de Cotijuba e Mosqueiro, visualizou-se a relação colaborativa entre os professores de sala de aula comum e SRM, dentre outros. Palavras-chave: Educação Especial no Campo. População Ribeirinha. Formação de Professores. Saber-fazer Docente.

Introdução

A discussão deste artigo perpassa pela educação do campo com o público da Educação Especial residentes ou que estudam nas comunidades ribeirinhas. Assim, a educação do campo é um movimento em que os sujeitos que fazem parte dos movimentos sociais articulam uma luta política pela criação de políticas públicas para garantir uma educação *do* campo e *no* campo, sinalizando para a criação de um projeto de desenvolvimento que tenha como foco as marcas culturais do povo do campo. É também um movimento permanente de reflexão das experiências pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos do campo para afirmar a necessidade de uma educação própria às suas necessidades e especificidades (OLIVEIRA *et al*, 2011).

A Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares. (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010)

Segundo Caldart (2008, p.1) a Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: “contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas”. Com a mesma postura a educação precisa tomar a posição

de confronto e lutas em busca de uma educação do campo digna, qualificada, com recursos e financiamentos, com professores qualificados e currículo que constitua teoria e prática emancipatória.

Assim, há uma preocupação com a inclusão social de agentes populares excluídos da população do campo, mas não aparecem as pessoas com deficiências.

O Decreto nº 7.352 (2010) apresenta no art. 2º os princípios da educação do campo, são eles:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O presente documento não apresenta em nenhuma de suas linhas qualquer referência de forma explícita à Educação Especial ou ao seu público-alvo.

O artigo 4º descreve que a União prestará apoio técnico e financeiro na implantação das ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo. Assim, a Educação Especial, por ser uma das modalidades que compõe a educação básica, é atendida pelo artigo 4º acima citado quando voltado à população do campo. Então, é de se considerar aqui o vínculo e/ou atribuição à educação do campo, levando-se em consideração a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, descrita como objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Neste contexto de educação especial/educação inclusiva e educação do campo é que destacamos Helena Antipoff, ícone da temática que se levanta neste trabalho, a educação especial no campo, embora posteriormente tenha tomado outras proporções com as instituições filantrópicas.

Os registros sobre as atividades realizadas por Helena Antipoff vão reduzindo dentro do cenário político nacional, porém as discussões sobre as pessoas com deficiência continuam e registra-se que a educação é um direito de todos e que as pessoas com deficiência devem ter um atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Este atendimento educacional especializado é integrante da Educação Especial que é entendida como:

modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial, e que, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular. (ART. 58. BRASIL, 1996).

O desafio da Educação Inclusiva é educar conjuntamente os alunos com e sem deficiência nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos, e assim participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que está inserido, de modo a se constituírem como indivíduo, como cidadão, e assim poderem compartilhar do social, do modo de viver.

O processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais é decorrente do processo de desenvolvimento humano que, produzido nas multideterminações sociais e culturais, constitui uma consciência revelada como modo de ser pessoal (OMOTE, 2010).

E em meio a toda esta discussão evidencia-se a unidade entre o ser e o fazer, entre a formação e o exercício diário de docente dos que atuam em sala de aula comum e sala de recursos multifuncional. Questionamos, primeiramente, os professores como planejam, elaboram e desenvolvem sua atividade docente.

O ser e o saber-fazer docente assumem conflitos e apresentam dificuldades pontuais em seu dia a dia, embora possuam uma base formadora única, a graduação. Freire (2003, p.79), pontua que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. E, ainda, para Freire (1996, p. 41), assumir-se enquanto ser, significa mais que saber enquanto ser e implica na sua formação:

como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não

significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (p.41)

Em relação ao saber, Freire enfatiza “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados” (FREIRE, 1979, p. 28). E complementa que é um saber que se encontra em relação dialética com a sua negação, a ignorância, além de ser uma atividade em que se ensina e se aprende:

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996,p.70).

Frigotto (1991) apresenta a relevância da atuação dos professores em sua prática educativa e prática escolar e, conseqüentemente, na democracia:

... a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais... o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto. (FRIGOTTO, 1991, p. 257)

Discussão e resultados

1. Saber-Fazer Docente

Ao perguntarmos se utilizam alguma metodologia diferenciada para atender aos alunos com deficiência, a prof^a Carla E1-M afirma que utiliza jogos, figuras, bloco dourado com a aluna surda. Mas afirma não estar ainda preparada para atender algumas deficiências.

Com a menina da surdez, a gente usa assim o máximo de jogos, figuras, as meninas têm umas coisas aí, que elas utilizam lá com elas. A gente utilizou muito o bloco dourado. As meninas me explicaram que tenho usar muita figura com ela, mas muita coisa a gente não tem assim. Eu ainda não estou bem preparada para atuar com essas deficiências. (PROF^a CARLA E1-M)

O prof. Pedro E3-M explica que seu objetivo é fazer atividades para que todos se envolvam, mas afirma que não está conseguindo por questão de tempo:

Por exemplo tenho uma aluna em sala de aula, tenho que fazer que ela se desenvolva mentalmente como os outros, fazendo atividade que todos se envolvam. Só que esse conceito não estou conseguindo até hoje. O tempo que eu teria para fazer isso eu não tenho dentro da escola, que seria na

quinta-feira na HP, mas sempre tem alguma coisa, formação ou paralisação, ou não tem professor de área que vem para agrupá-la. (PROF. PEDRO E3-M)

Ainda ressalta o prof. Pedro E3-M, que o horário que teria para planejamento e organização de suas aulas, é a hora pedagógica – HP, mas esta hora é ocupada por formação ou outros eventos.

A prof.^a Tereza E3-M alega que o trabalho tem de ser diferenciado porque os alunos não conseguem acompanhar.

Tem que fazer um trabalho diferenciado para eles, porque eles não conseguem acompanhar. Por exemplo, esse aluno que eu tenho, nem tudo ele consegue copiar do quadro, já passo atividade no caderno dele para ele não ficar sem fazer. (PROF.^a TEREZA E3-M)

A prof.^a Tereza E3-M menciona o uso de cópia no quadro e no caderno do aluno. Mas, a maioria dos professores entrevistados não explica de forma explícita sobre a metodologia que usam. Para a prof.^a Tereza E3-M, o trabalho na sala de recursos é para atender aos professores que estão precisando na sala de aula comum. “O nome já está dizendo “recursos”, para onde a gente pode correr quando tiver precisando. Tem aonde recorrer.”

Em Belém, quem coordena a Educação Especial nas escolas municipais é o CRIE, nomenclatura esta que nos gera dúvida. No sítio, o CRIE se apresenta como Centro Recreativo e Inclusão Especial, enquanto que os profissionais que nele atuam ressaltam que significa Centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes. De qualquer forma, é o Centro que objetiva ressignificar a Educação Especial em sua Rede de Ensino, e oferecer o Atendimento Educacional Especializado — AEE, complementar e/ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Composto, atualmente, por uma equipe técnica com profissionais especializados, como professores, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos responsáveis pela execução dos diversos projetos e programas com objetivos específicos, desenvolvidos de maneira articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à família e aos espaços educacionais, por meio de suporte e serviços especializados que propiciam o acompanhamento da trajetória escolar dos mais de 470 alunos deficientes⁴⁴⁸ matriculados na Rede de Ensino de Belém.

Embora a SEMEC se constitua com uma equipe técnica com profissionais especializados, a prof.^a Meire-SRM/E4-M afirma, em Mosqueiro

⁴⁴⁸ Terminologia original do blog da SEMEC

... o assessoramento efetivo começou este ano com uma proposta para a gente estar fazendo esses assessoramentos. Ano passado (2012) a gente fazia algumas visitas mas esse atendimento efetivo começou a acontecer este ano. Assessora às terças e quintas no Remígio. (PROF.^a MEIRE-SRM/E4-M)

As professoras, em suas falas, destacam que as funções da sala de recursos multifuncionais, além do atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência, também têm a função de assessorar pedagogicamente o professor da sala de aula comum. Compreensão de funções que estão relacionadas ao prescrito pelo Decreto nº 7.611(2011):

o atendimento educacional especializado objetiva: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;... fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; ... acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2011, art. 3º)

Para a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M, o trabalho na SRM se inicia com a avaliação do aluno e do agendamento do atendimento educacional especializado, e explica que, devido à demanda de alunos, o tempo para o atendimento reduziu para apenas 30 minutos e uma vez por semana.

É feito por horário, essa criança é avaliada e colocado um horário para Zara cada aluno e foi diminuindo por causa da demanda que foi crescente, então passou p/ uma hora. Hoje nós não temos condições de dar uma hora de atendimento para o aluno. Ano passado nós tínhamos alunos que vinham até 3 dias para o AEE, hoje a maior parte de nossas crianças só vem 1 dia por semana para o AEE, porque tem muita criança para pouco professor, pouco espaço de AEE. Os alunos que são melhores contemplados é o aluno surdo, o aluno surdo tem um atendimento mais intensificado por aquilo que já coloquei antes, prof em Libras, prof de Libras, prof de Língua Portuguesa e prof do AEE. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M denuncia que há pouco professor para o atendimento educacional especializado, assim como há pouco espaço para o AEE, poucas SRM, e revela que o aluno surdo é melhor contemplado, possui atendimento mais intensificado. Diferentemente do informado por esta prof^a, Meire-SRM/E4-M salienta que o planejamento para o aluno é semestral. E, após este período, a avaliação perde sua validade. Revela que o

planejamento é voltado para a realidade do aluno e, além disso, elabora um plano diário com as atividades, metodologias e recursos a utilizar.

A gente tem um plano de atendimento, que é semestral, e a gente sempre avalia esse aluno de 6 em 6 meses. Quando a gente estuda clinicamente, a avaliação tem efeito 6 meses, depois caduca. A partir da avaliação, a gente faz um plano de atendimento de acordo com aquilo que o aluno precisa adquirir. De acordo com esse plano de atendimento semestral é que a gente vai elaborar nosso plano diário com as atividades, metodologia, recursos. (PROFª MEIRE-SRM/E4-M)

A SRM não está disponível em cada escola para atender aos seus alunos, assim a distribuição das escolas em Mosqueiro é apresentada pela profa Luzia-SRM/E1-M/E2-M da seguinte maneira:

É feito por proximidades, por exemplo: Escola Donatila é próxima do Remígio, os alunos do Remígio vêm para o Donatila. Um aluno do Abel Martins, o Luan, como ele era meu aluno, e fui a profª que ele mais se identificou, foi comigo. Quando fui para o Donatila, levei o Luan para lá porque ele não aceitava o trabalho do outro professor, prof. Roberto na época. E quando as novas professoras vieram ele continuou com o trabalho lá no Donatila, com o atendimento dele lá. Como aumentou uma sala a mais e a gente foi fazer a divisão mesmo das salas, o Luan, que era do Abel, ficou para cá (Ana Barreau). Então fica assim, Donatila com Remígio; Ana Barreau, alunos do Ana Barreau, com os alunos do Maroja Neto e alunos do Abel Martins, que é mais próximo. E a escola Angelus, com alunos do Angelus, com alunos do Lauro Chaves, do (bairro) baía do sol. Então, hoje, estou muito feliz porque a coordenação do Abel Martins disse que realmente vai nos ceder um espaço para gente formar nossa sala lá. O Abel já foi contemplado, inclusive, pelo MEC, já tem os materiais lá, já chegaram. Nossa demanda maior daqui dessa escola são alunos do Abel, então os alunos têm dificuldade para vir para cá por causa de recursos financeiros. Faltam muito, a família diz que não recebe benefício e não tem como pagar. E o atendimento ficando lá não vão pagar ônibus. Está distribuído por enquanto assim, quando o Abel abrir, a SRM vai ficar só o Abel e nós vamos dividir os alunos do Maroja Neto que mora mais perto do Abel, vai para o Abel; os alunos do Maroja Neto que moram mais perto do Ana Barreau, vem para o Ana Barreau. (PROFA LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Sobre a SRM e o atendimento educacional especializado, o decreto de nº 7.611/2011, em seu art. 8º, apresenta:

O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular *poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino*⁴⁴⁹ ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.”

⁴⁴⁹ Grifos nossos.

A proposta é reforçada quando o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº4/2009 descreve que dentre outros, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola *ou* em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Os professores da SRM procuram, em alguns momentos, trabalhar em pares, distribuem os alunos entre si e elaboram o planejamento. O assessoramento efetivo começou em 2013, em Mosqueiro, e o trabalho na SRM/Mosqueiro se inicia com a avaliação do aluno e o agendamento para o AEE. O tempo para o AEE, em Mosqueiro, tem sido de 30 minutos e uma vez por semana, que é pouco, mas, contraditoriamente, em Mosqueiro, o aluno surdo é melhor contemplado com atendimento mais intensificado.

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica que há muitos alunos que ainda não estão em atendimento educacional especializado porque 1) agora que foram apontados pela escola como alunos com deficiência, 2) a demanda de alunos com deficiência praticamente dobrou de um ano para o outro; 3) há apenas três salas de recursos para atender aos 76 alunos com deficiência da ilha de Mosqueiro; 4) que o quantitativo de professores é infinitamente menor que a demanda de alunos.

Nós ainda estamos fazendo a avaliação da nossa demanda, têm muitos alunos que já eram nossos, ano passado, nós tínhamos uma demanda de 35-36 alunos, este ano aumentou a demanda, muito. Tem crianças com deficiência que ainda não estão em nosso atendimento, primeiro porque as escolas agora apontaram estas crianças, e nós não temos como colocar estes alunos no atendimento, nós temos só 3 SRM. Estamos com a expectativa da 4ª, uma sala na Abel Martins começar a funcionar ainda no primeiro semestre que aí já viriam mais dois professores, e aí colocaríamos essas crianças que ainda não estão no atendimento, para fazer parte do atendimento. Por que cada dia aparece uma criança para gente fazer a avaliação. Mesmo que a gente tenha a certeza que essa criança precisa do AEE nós estamos dando prioridade realmente para quem é deficiente, para quem tem a deficiência na pasta comprovada. Isso não quer dizer que o AEE seja só para deficiente, não é isso, por que nós não temos condições de colocar esses alunos agora no atendimento. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M evidencia as atividades exercidas pelos professores de SRM, à qual faz jus ao divulgado na PNEE-EI (2008) e ao Decreto 7 611/2011. Entretanto, chama atenção para o número de funções que exercem na escola. Além do atendimento educacional dos educandos, é responsável pelo assessoramento pedagógico, orientação dos pais e formadores de professores, caracterizando uma sobrecarga de trabalho. Ela também relata que as reuniões dos professores de SRM são realizadas a cada dois meses com café da manhã e lanche, enfatizando ser muito prazerosa envolvendo também a família. Destaca a

importância da família para que dê continuidade ao trabalho desenvolvido na SRM. Denuncia ainda que os alunos do CIII e C IV estão sendo deixados de lado na sala de aula comum.

Nos reunimos de 2 em 2 meses, fazemos café da manhã, nós fazemos lanche e as nossas reuniões são sempre muito prazerosa. Além das informações, a gente chama a atenção, a gente cobra as famílias, a gente quer que deem continuidade aos nossos trabalhos, mas é um momento deles também de relatos, onde eles choram, onde eles riem, onde eles falam o que os filhos deles aprenderam, o que os filhos ainda não conseguiram aprender; que os alunos tão sendo deixadas de lado na escola principalmente os de CII e C IV que estão lá de 5ª a 8ª série. A gente leva eles para praia, então a gente faz esse trabalho mas a escola infelizmente não consegue fazer; que a escola deveria fazer também. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

O trabalho da equipe de SRM da ilha fica na dependência de profissional da psicologia, que só se encontra no centro urbano de Belém. Com isso, há demora na conclusão do parecer, e novamente visualizamos que o professor de SRM não possui autonomia para emitir parecer e assim concluir a avaliação do aluno, conforme o apresentado a seguir pela Profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M. Além disso, o professor de SRM ainda duvida de si, de sua capacidade a ponto de dizer: “de repente estou enganada”.

A profª Luzia-SRM/E1-M/E2-M explica as dificuldades a vencer ainda: precisam de uma equipe, de suporte; de melhor transporte na ilha para que os pais levem seus filhos para a SRM; de suporte na área de saúde, e registra a situação de algumas famílias que estão há 8 meses tentando consulta com um neurologista e não conseguem; e desabafa: que o governo olhe para a ilha de Mosqueiro, à qual revela ter sido sempre abandonada.

Nossa dificuldade hoje é uma equipe, que a gente precisa desse suporte. Nós precisamos melhorar o transporte de Mosqueiro para que essas famílias tragam mais essas crianças para o AEE. Nós precisamos do suporte de nossos alunos na área de saúde que nós não temos. Muitos alunos nossos precisam fazer um exame neurológico, uma consulta com neuro e nós não temos; tem pais que estão há 8 meses atrás de um neuro e não conseguem. O mosqueiro tem essa proposta em que as entidades daqui de dentro estão se reunindo para levar ao prefeito a necessidade de mosqueiro realmente. Já existe essa proposta. Então nós precisamos que o prefeito, a prefeitura, os órgãos que ficam em Belém que olhem para ilha de Mosqueiro de verdade, porque Mosqueiro sempre foi abandonada por todos os governos. (PROFª LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

Além do apresentado anteriormente, continua: que a ilha tivesse a mesma estrutura que Belém, se tem a mesma necessidade, tem que ter a mesma estrutura, os mesmos profissionais; esta situação em geral dificulta o trabalho da SRM por não disporem de

transporte, de saúde; que a escola reconheça que os professores da SRM são professoras da Escola e não do Centro de Referência.

Em relação ao trabalho dos professores da SRM, a prof^a Luzia-SRM/E1-M/E2-M enfatiza que além da carga horária, há deslocamento para outras escolas, que, embora não fiquem fixas na sala de recursos, estão trabalhando, estão cumprindo com suas obrigações, e estão respaldadas legalmente.

Segunda-feira estou lá no Ângelus, na terça-feira, estou aqui na quarta-feira estou no Donatila. Quando a gente vai para essas escolas a gente não fica só nessas escolas, a gente fica nessas e nas outras onde a gente tem os alunos dos atendimentos. Trabalhamos também na quinta e na sexta, sexta-feira é nossa HP. Quinta-feira tem é.. nossa professora, nós temos uma professora surda, prof^a Pamela Matos, ela dá um curso de Libras, nós temos um curso de Libras na segunda-feira à noite aqui no Mosqueiro, para os professores a gente está dando essa formação. E na quinta-feira temos um trabalho intensificado com os surdos com a Pâmela. Juntam os grupos para fazer o trabalho. Além disso eles têm o atendimento na sala de aula por um dos colegas coordenadores, sabem muito de libras. E no outro dia eles tem atendimento com a professora de língua portuguesa que é a Andréa e no outro dia eles tem aqui na sala o AEE. Eles têm 4 atendimentos, os alunos surdos. (PROF^a LUZIA-SRM/E1-M/E2-M)

A prof^a Meire-SRM/E4-M explica que trabalha com duas duplas e os demais de maneira individual. Quanto ao assessoramento, revela assessorar o aluno duas vezes: 1) em sala de aula, à qual enfatiza realizar aula inclusiva com o professor de sala de aula comum; 2) na SRM.

Tenho duas duplas, os outros, individual por uma hora. O atendimento é semanal no AEE, o atendimento é uma vez. O assessoramento, ele é assessorado duas vezes, ele é observado em sala de aula, a gente faz aula inclusiva com o professor junto com a turma inteira, a gente faz a adaptação do material dele para ele poder trabalhar em sala de aula junto ao professor e demais alunos. A gente procura não fazer aquele trabalho tão específico em sala de aula porque a questão é incluir. Se a gente tiver se voltando só para aquele aluno a gente não está incluindo, a gente está atendendo ele de uma forma diferenciada mas não tá efetivando a inclusão que é a participação dele com o grupo maior. (PROF^a MEIRE-SRM/E4-M)

A narrativa da prof^a Meire-SRM/E4-M sobre o assessoramento ao aluno, e não ao professor, remete à um equívoco: o professor é assessorado e o aluno acompanhado. A narrativa da prof^a apresenta duas questões interessantes. Em primeiro lugar, afirma fazer uma aula inclusiva com o professor. O que seria essa aula inclusiva? Em segundo, afirma não trabalhar com o aluno de forma específica porque isto significa não incluir. A inclusão envolve participação no grupo maior. Mas a inclusão não significa que todas as atividades pedagógicas sejam em grupo. O atendimento individual também faz parte da inclusão.

Há professor que procura atender as orientações de “como ensinar”, disponibilizado pelas professoras das SRM, mas revela que assim atrasa o cronograma da SEMEC/ALFAMAT e outros docentes afirmam que não estão conseguindo fazer atividade em que todos se envolvam. Um professor explicou que ensinar em turma em que há quatro alunos com deficiência é mais difícil do que ensinar em turma com apenas um. Isto significa que os professores estão encontrando dificuldades em desenvolver atividades pedagógicas com os educandos com deficiência, seja pelo atraso no cronograma, pela quantidade de alunos em classe, entre outros fatores.

Um professor explica que quando tem dificuldade em ensinar, transfere a responsabilidade para a professora da SRM, demonstrando não existir compartilhamento nas ações e decisões. No final das contas, quem assume a responsabilidade pelo educando com deficiência é a professora da SRM.

É importante destacar que, em aulas práticas, há maior participação dos alunos com os surdos, os docentes utilizam jogos, figuras, bloco dourado para viabilizar o conhecimento e prover o aprendizado e, ainda, consideram como metodologia a atenção dispensada aos educandos.

A prof^a Maria-SRM/E-Ca salienta que utiliza, junto com a outra professora da SRM, o planejamento padrão da Secretaria de Educação. Destaca ainda que o planejamento prevê três pontos principais: memória, raciocínio lógico e comunicação, e, dependendo do caso, focam na alfabetização.

A gente organiza todo o planejamento de comum acordo no início do ano. Tira um dia para sentar e discutir o que precisa. A gente usa o padrão de planejamento que vem da Secretaria de Educação. Há um setor responsável que trabalha nessa parte do atendimento educacional especializado, é o centro de referência da prefeitura. O planejamento prevê o desenvolvimento dele de linguagem, de participação, de relação pessoal, que alguns deles não tem contato. Geralmente, dependendo do caso a gente já foca a questão da alfabetização, mas nem todo caso. Tem uns casos que fica só na parte de trabalhar a memória, a concentração, raciocínio lógico e com o tempo a gente já vai avançando. Esses 3 pontos são os principais: Memória, Raciocínio Lógico e comunicação deles. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA)

O apresentado pela prof^a Maria-SRM/E-Ca nos inquieta ao evidenciar que, dependendo do caso, focam na alfabetização. Isto significa que o processo de escolarização nem sempre é trabalhado na SRM. Para os alunos do ensino fundamental e médio, o planejamento é feito:

Dependendo do caso, a maioria é uma vez por semana, é no contraturno, alguns alunos da noite que a Ana Paula acaba usando o início, porque eles

chegam mais cedo um pouquinho já emenda, não é bem um contraturno, mas já emenda para sala de aula. E fora o acompanhamento que ela faz em alguns espaços: laboratório de informática, ela acompanha também. Como eles não vão à noite para fazer atendimento ela acaba acompanhando nesses espaços alternativos. (PROFª MARIA-SRM/E-CA)

A proposta da PNEE-EI e o Decreto nº 7.611 /2011 sobre o AEE estabelecem que o atendimento educacional especializado deve acontecer em turno contrário ao de seu estudo, no contraturno. Porém, a profª Maria-SRM/E-Ca evidencia que os alunos chegam à escola e vão para o atendimento e em seguida emendam para a sala de aula. E, informa, ainda, que a profª da SRM acompanha os alunos em outros espaços como o de informática.

Em Cotijuba, os professores José E-Co e Ana E-Co ressaltam não terem dificuldades em trabalhar em sala com alunos com e sem deficiência. Entretanto, nenhum dos professores explicaram sobre a metodologia adotada, apesar do prof José E-Co mencionar que usa a metodologia normal de sempre.

Sinceramente não tenho nenhuma dificuldade de trabalhar. De manhã tenho a Leide e a tarde tenho uma cadeirante, elas produzem comigo, conseguem acompanhar. Teve uma avaliação aqui na escola que a média mais alta da minha turma que são 37 alunos do 5º ano foi da minha aluna cadeirante, o trabalho dela que eu observo, o trabalho dela é sempre mais enfeitado, mais feliz, caprichado. Sobre a metodologia uso normal de sempre. A Leide eu tenho que sentar com ela uma vez ou outra para tirar as dificuldades dela, no mais não. (PROF JOSÉ E-CO)

É a gente viver esta realidade com a criança, que você não tem noção disso enquanto não faz, não participa. O que mudou é justamente a questão de prestar mais atenção nisso e entender como essa criança é. (PROFª ANA E-CO)

Em Cotijuba, a profª Ana E-Co explica que faz igual as tarefas, mas dispõe de mais atenção ao aluno com deficiência. E a profª Joelma-SRM/E-Co reforça que não há SRM na escola, na ilha de Cotijuba, e destaca que alterna sua atuação entre a sala de aula e a sala de informática, porém no contraturno é raro.

Não temos sala de recursos multifuncional. O que é que eu faço: tem momentos que vou na sala de aula, já fiz a observação, conto com a ajuda do professor naquela atividade que ele desenvolve, dou aquela atenção especial para aquele aluno e outros momentos, poucos, consegui trazer pra cá para sala (de informática) no contraturno. Tem momentos que fico por lá também na área. (PROFª JOELMA-SRM/E-CO)

O sistema em ciclos do município é associado aos projetos, e profª Joelma-SRM/E-Co evidencia que foi orientada a elaborar um projeto justificando a necessidade de se construir a SRM, e reforça que deve sonhar em poder ser atendida. No documento orientador sobre a

implantação da SRM, estabelece que “a entrega dos itens que compõem as salas de recursos multifuncionais dá-se, diretamente, na escola, no endereço registrado no Censo Escolar...” (MEC/SECADI, 2012, p.16)

A prof^a Joelma-SRM/E-Co idealiza que a SRM é um espaço de estímulo para o desenvolvimento do aluno onde gostaria de poder trabalhar individualmente com o aluno.

Espaço de estímulo que a gente vai oferecer para o aluno se desenvolver. Na sala de aula todo mundo junto é legal você participar, mesmo a Leide tendo suas limitações, mas esse individualizado é muito necessário que é ali que vou perceber as verdadeiras necessidades que ela tem, do que ela precisa para tá avançando na aprendizagem. (PROF^a JOELMA-SRM/E-CO)

Embora tenha alguns atendimentos individualizados, destaca ainda a professora Joelma-SRM/E-Co não poder delimitar um período específico porque atua também nas outras escolas de Cotijuba e ilhas próximas.

Considerações Finais

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente e evidenciar casos reais de pessoas reais.

Em meio a tudo isso não podemos mais pensar que os assuntos referentes à pessoa com deficiência, e até mesmo do termo amplo de inclusão, sejam apenas dos professores de sala de recursos multifuncional. Os professores, sala de recursos multifuncional e sala comum, com sua vivência na prática pedagógica são fundamentais para o processo de inclusão escolar ao refletirem sobre a prática e proporem novas ações educacionais.

O querer saber unido ao porque fazer viabiliza uma nova fagulha do compreender, do fazer, do saber docente que se estrutura para além do tecnicismo e da proletarianização do trabalho docente. Candau (2007, p. 152) salienta que questões como “que tipo de educação

queremos promover?”, “para que tipo de sociedade”? não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores.

Almeja-se que se construa, ou promova, ou propicie, o efeito “catarse” (um processo eminentemente educativo-político articulado à vida econômica e social) onde não se fragmente este saber-fazer e, se construa uma realidade com formação social igualitária (economia, social, política e cultural), livre da dominação, exploração, e alienação social.

Referências

BRASIL. Decreto Nº 7352 de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2012.

_____. Decreto Nº 7 611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Documento orientador Programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11037%26Itemid%3D&ei=dlkJU9y4CKaksQSFioHQBQ&usq=AFQjCNFIls8gwbKiT427wS48ie9blGl3mw&sig2=KsA_nOdvotM1f8cewE5qZg>. Acesso em: 22/02/2014.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Lei nº 9 394 de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: fevereiro de 2013

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: **ENDIPE**, 29 de Abril de 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1979 (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação.** 7 ed. São Paulo: CORTEZ, 2003 (Questões de Nossa Época). FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social**

educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

OLIVEIRA, I. FRANÇA, M.P.S.; SANTOS, T. R. L.(orgs.). **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia:** singularidade, diversidade e heterogeneidade. Vol. 1. Belém: Eduepa, 2011.

OMOTE, Sadao. Inclusão escolar e social: questões éticas entre o estigma e a inclusão. Conferência de Abertura do IV Seminário Nacional sobre educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades Especiais. Natal R.N. 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA.** Universidade Federal da Bahia. 2010.

GT – 18 EDUCAÇÃO DE PESSOAS E JOVENS E ADULTOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOJU/PA

Rafael Silva Patrício
patricio@uepa.br
UEPA

Maria do Socorro Castro Hage
socorrochage@hotmail.com
UEPA

RESUMO: Este estudo é o resultado parcial de uma pesquisa que tem como objetivo a investigação sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas do Município de Moju. A questão problema que tem permeado as ações desta pesquisa pauta-se na indagação: Como tem se configurado a avaliação da aprendizagem nas turmas de EJA, em escolas públicas, no Município de Moju? Metodologicamente já foi realizado um levantamento, estudos e debates teóricos acerca da temática proposta, assim como observações nas escolas estudadas. As entrevistas junto aos professores e alunos da EJA ainda serão realizadas. Durante este processo pretende-se constatar também se a formação que os professores possuem influenciam de alguma forma na sua atuação em sala de aula e nas estratégias para avaliar seus alunos. Espera-se que a conclusão deste estudo possa contribuir para uma análise da realidade da situação dos professores que atuam nas escolas públicas do referido município, assim como contribuir para fazer avançar o processo de reflexão acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA, sem desconsiderar toda as características e peculiaridades desta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens se Adultos – Avaliação da Aprendizagem – Formação de professores.

Este estudo, que apresenta conclusões parciais e está em fase de desenvolvimento, objetiva investigar como vem se dando a avaliação da aprendizagem nas turmas de EJA no Município de Moju e justifica-se pela necessidade de se conhecer as estratégias utilizadas pelos professores que atuam nesta modalidade de ensino para avaliar seus alunos no contexto da escola pública.

A relevância social do estudo baseia-se na compreensão de que a avaliação da aprendizagem se dará de forma competente e processual se o profissional que trabalha com a educação de jovens e adultos tiver uma formação que o possibilite atuar com mais qualidade junto à este público, num espaço diferenciado e com características próprias presentes na realidade destes alunos.

Neste sentido, considera-se que o desafio de se trabalhar com a avaliação da aprendizagem para uma demanda diferenciada de nossa sociedade perpassa pela busca de uma

formação de professores que seja capaz de experimentar, ousar e refletir sobre suas próprias intervenções de maneira crítica e competente no cotidiano escolar.

A questão problema que tem permeado as ações desta pesquisa pauta-se na indagação: Como tem se configurado a avaliação da aprendizagem nas turmas de EJA, em escolas públicas, no Município de Moju?

O estudo teve início com um levantamento teórico acerca da importância da avaliação da aprendizagem como um processo de inclusão dos alunos da EJA e da postura diferenciada que o profissional que atua nesta modalidade de ensino deverá ter diante dessa realidade. Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo, iniciando com observações nas turmas de EJA, nas escolas públicas do Município de Moju, objetivando identificar junto aos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, a dinâmica utilizada em sala de aula para trabalhar as atividades e como se dá o momento da avaliação da aprendizagem da turma.

As entrevistas junto aos professores e alunos ainda estão sendo organizadas para serem realizadas posteriormente. E nesse contexto pretende-se constatar também se a formação que os professores possuem influenciam de alguma forma na sua atuação em sala de aula junto e nas estratégias para avaliar seus alunos.

Espera-se que a conclusão deste estudo possa contribuir para uma análise da realidade da situação dos professores que atuam nas escolas públicas do referido município, assim como contribuir para fazer avançar o processo de reflexão acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA, sem desconsiderar toda as características e peculiaridades desta realidade.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO BUSCA DE MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO

A necessidade de avaliar sempre se fará presente em nossa vida cotidiano, avaliamos a todo instante e muitas coisas ao nosso redor. Todas as escolhas que tomamos são passíveis de avaliação pois ao julgar, ao comparar, estamos avaliando e isso é inerente em todos os domínios da atividade humana.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la

eficaz naquilo a que se propõe: a melhoria de todo o processo educativo” (SANTOS; VARELA, 2007.p.5).

Para Luckesi (2010) o ato de avaliar deve ser entendido como um ato amoroso, que não exclui e nem rotula, que seja voltado para a verificação da aprendizagem dos alunos, se estão progredindo ou regredindo, para a partir daí, procurar um meio de avançar no processo ensino-aprendizagem. “[...] o ato amoroso é acolhedor, interativo e inclusivo” (p.172).

Este mesmo autor, por outro lado, argumenta que temos dificuldades de entender a avaliação como um ato amoroso, pois a avaliação, por muito tempo foi realizada de forma classificatória e excludente. Vale ressaltar que ainda hoje em pleno século XXI, a maioria das escolas ainda utiliza o ato de avaliar como um meio de classificar ou excluir o aluno.

O trabalho docente exige que o professor realize a avaliação da aprendizagem de seus alunos, e que esta seja com o intuito de verificar o rendimento dos mesmos, avaliando os resultados do que foi ensinado. A avaliação deve fazer parte da rotina em sala de aula e cabe ao professor utilizar artifícios para facilitar a avaliação e contribuir para uma boa aprendizagem.

A avaliação ainda é entendida como um instrumento que deve medir a capacidade do aluno, pois em muitos estabelecimentos de ensino é utilizada com este fim, para que assim possa identificar quem aprendeu mais e quanto o aluno aprendeu durante o processo educacional, onde os resultados poderão classificar esses alunos em inferior, médio ou superior, sendo que essas qualificações poderão ser representadas por esses conceitos ou por números que por sua vez irá valorizar apenas o resultado final e não o que o aluno aprendeu. Quanto ao conceito de medir, Haydt (2000, p. 9) afirma:

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito.

Gonçalves (2010) afirma que medir diz respeito à quantidade e não a qualidade, pois consiste em determinar quanto o aluno aprendeu em um período pré-estabelecido pelo professor, que nas escolas geralmente são bimestrais, onde os alunos “aprendem” os conceitos de conteúdos somente naquele período, mas que esquecem o que aprenderam para se concentrar em novos conteúdos que poderiam ser trabalhados de forma conjunta, mais são divididos com o objetivo de facilitar a “compreensão do aluno”.

É importante que o aluno se sinta incluído no processo avaliativo para que desperte nele o interesse em estudar mais, a participar, desenvolvendo a sua autoestima, estimulando e fortalecendo cada vez mais seu vínculo com a escola.

A avaliação somativa também está relacionada ao sentido de medir o conhecimento do educando, pois tem como objetivo somar as aprendizagens a fim de classificar para determinar se ele será aprovado ou reprovado. Hoffman (2003, p.22) afirma que:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Este tipo de avaliação, como já argumentamos, é julgado por muitos estudiosos como modelo tradicional e excludente, pois não avalia o aluno como um todo, mas sim a soma de todas as suas atividades realizadas durante o processo de formação, sendo que esses resultados servirão apenas para verificar e classificar, não havendo o interesse em buscar soluções para ajudar os alunos que obtiveram resultados negativos.

Vasconcellos (2006) afirma que quando o professor avalia o aluno para classificar, de acordo com sua performance, acaba premiando os bem sucedidos no processo avaliativo, ou quando usam os resultados da avaliação para produzir hierarquias, classificações ou *rankings* entre os estudantes, aumenta a competição entre eles. No entanto, não devemos avaliar para classificar, e sim para aperfeiçoar, onde os resultados da avaliação indicam dificuldades e sucessos e são utilizados para transformar e aperfeiçoar o processo educacional, quando não ficou bom, procurar melhorar.

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999a, p.11).

Neste sentido, um dos maiores desafios a serem enfrentados em relação à avaliação da aprendizagem, é de atribuir um valor democrático e inclusivo a ela, pautado no crescimento educacional, pois com base nas concepções mencionadas acima podemos ver que a prática de avaliar hoje está relacionada à ideia de classificação, competição, punição e exclusão. E Luckesi (2010) afirma essa ideia quando diz que:

A atual prática da avaliação escolar não viabiliza um processo de democratização do ensino. Ao contrário, possibilita um processo cada vez menos democrático no que se refere tanto à expansão do ensino quanto à sua qualidade.

Outra questão que muito influi no processo educacional, logo também na avaliação da aprendizagem é a relação professor-aluno, pois o diálogo entre eles é importante e contribui para uma educação de qualidade. O dialogo possibilita conhecer o outro como enfatiza Freire (1986, p.65): “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

Segundo Hoffmann (2001, p.78) “a avaliação mediadora” é um processo interativo entre educador e educando, um espaço de encontro e de confronto de ideias onde ambos estarão em busca do saber de qualidade.

Como podemos notar, neste tipo de avaliação existe diálogo, comunicação e interação, a verdadeira relação professor-aluno. As interações possibilitam a construção de novos conhecimentos para ambas as partes envolvidas no ato de ensinar e aprender. O professor deixa de ser aquele profissional cujo trabalho é “repassar” o conhecimento que já possui, e passa a “construir” junto ao aluno, que também possui conhecimentos, novas aprendizagens.

A avaliação pode ser um instrumento de dupla função para professores e alunos, para professores atua como elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos, possibilita a reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica, para o aluno, oportunidade de reorganizar e de expressar seus conhecimentos (GONÇALVES, 2010.p. 22).

Percebe-se então que existem vários modelos avaliativos e ideias diferenciadas com relação à avaliação da aprendizagem, cada um com seus métodos e técnicas, abordados por vários teóricos. Porém, ainda existem muitas dúvidas a respeito do modelo avaliativo correto, pois não podemos dizer que o modelo X é o correto, ou que o modelo Y é o mais adequado, entretanto, sabemos que a avaliação que rotula, classifica, mede ou exclui não pode ser utilizada, pois como Luckesi afirma, a avaliação é um ato amoroso, interativo e inclusivo, onde o professor deve acolher o educando com único objetivo: inclui-lo no processo educacional, procurando sempre verificar seus avanços e retrocessos para poder ajudá-lo em sua caminhada rumo a uma educação de qualidade.

A LDB 9.394/96 nos mostra que a avaliação deve ser vista como um recurso para auxiliar o professor em sua prática educativa, tendo a avaliação qualitativa como modelo. A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) diz que:

A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é

compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p.55).

Gonçalves (2010, p. 39) conclui argumentando que:

A avaliação deve estar centrada em acompanhar o processo de construção e assimilação do conhecimento, o como o aluno aprende, qual sua dificuldade, deve ser um ato amoroso, pensado para qualidade do que se ensina, evitando que a avaliação seja resumida a instrumentos avaliativos que medem e quantificam os conhecimentos do aluno.

A avaliação passou por muitas mudanças, ao longo da história foi compreendida de diversas maneiras, e hoje o maior desafio é a mudança de postura, lançando um novo olhar para o aluno, considerando que o ato de avaliar deve ser acolhedor, ético e inclusivo, apesar dos conceitos tradicionais e ultrapassados sobre avaliação estarem ainda enraizados em muitas práticas pedagógicas.

[...] A avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de “acerto de contas” (VASCONCELLOS, 2007. p 37).

Como podemos perceber a avaliação do rendimento escolar do aluno tem se resumido a um ato autoritário que não favorece uma educação de qualidade, pois utiliza ações discriminatórias e seletivas, e estas contribuem para ocasionar consequências ruins na vida do educando. No entanto, a avaliação deve ser uma ação que promova a melhora da atuação futura.

Na prática, a avaliação acaba desempenhando um papel mais político que pedagógico, pois é usada como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do professor, como pela escola, sistema social, quanto pelos próprios pais, e não como um recurso metodológico que auxilie no processo de ensino-aprendizagem.

O educador deve tratar a prática da reprovação com outro olhar, não deve servir como punição para o aluno, reprovar, pois se o aluno não aprende, o professor deve rever o seu trabalho. Concordamos com Vasconcellos (2007, p. 110) quando argumenta “Se o aluno não sabe, deve ser reprovado, certo? Errado! Se o aluno não está sabendo, deve ser ajudado para que venha a saber”.

A efetivação de uma avaliação democrática na escola depende, em última instância, da democratização da sociedade, de tal forma que não se precise mais usar a escola como uma das instâncias de seleção social. Os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade,

alimentando um novo projeto comum de escola e de sociedade (IDEM, 2007.102).

A prática de avaliar que vem sendo implantada nas escolas de hoje, pouco tem a ver com conceitos de inclusão, pelo contrário, o que observamos é um ato superficial e taxativo, que nada contribui para o bom desempenho dos alunos. Todavia sabemos que essas ações podem estar relacionadas às metodologias de ensino do professor, pois muitos encaram o ato de avaliar como algo a parte, e acabam fazendo de forma errada. Portanto, consideramos que essas atitudes e posturas dos professores em sala de aula podem contribuir tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar dos alunos. Dessa forma, é importante avaliar e apontar novos caminhos para o trabalho docente.

O desafio da mudança não é um processo fácil, porém o que os educadores precisam ter em mente é que devem avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor, dessa forma é imprescindível que o educador “abra mão” do uso autoritário da avaliação, deixando de utilizar ela como um instrumento de poder e de controle e “lançar mão” de um modelo inovador.

Essa tarefa não é pequena [...] e não se dá por treinamento, mas por professores engajados em observar e pesquisar sobre a aprendizagem dos alunos em novas experiências educativas. Ao mesmo tempo, somente engajamento não basta, é preciso que o professor conheça teorias de aprendizagem, estude o desenvolvimento infantil e tenha os conhecimentos pertinentes às várias áreas de estudos e disciplinas (HOFFMANN, 2010, p. 102).

Com base nesses pressupostos, queremos aqui considerar que a avaliação da aprendizagem deve primar por um aspecto mais democrático e inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. E nesse estudo estamos investigando como vem se dando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, na escola pública no Município de Moju/Pa.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS DO ENSINAR, APRENDER E AVALIAR

A Educação de Jovens e Adultos, é uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

Em relação ao conceito da EJA de acordo com outros referenciais teóricos compreende-se que:

Por educação de jovens e adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo ao entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as orientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. (2006, p.137).

Gadotti; Romão (2006, p.55) também contribuem com a definição dessa modalidade de ensino e ainda enfatizam de como tal educação deve ser vista e realizada com qualidade.

Não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos.

É relevante destacar que a Educação de Jovens e Adultos tem uma forte contribuição teórica baseada em Paulo Freire. Em sua proposta pedagógica para a EJA o princípio básico é: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, tendo como principal objetivo desenvolver a autonomia do sujeito enquanto agente de sua própria aprendizagem mesmo antes de desenvolver a escrita.

As ideias de Paulo Freire revelam-se como a pedra angular da alfabetização de adultos, assumindo uma perspectiva de ação cultural e política. É através de suas formulações que as pesquisas e práticas na área passam a dispor de um referencial próprio, se contrapondo de concepções ‘ingênuas’ e ‘astutas’ de alfabetização e às práticas mecanicistas e alienantes. (MOURA, apud LAMEIRA; MATOS, 2011, p.16).

Nesse sentido, a população da EJA tem a necessidade de se qualificar para atender às demandas do mercado e trabalho, pois cada vez mais surgem novas tecnologias e novos mecanismos de organização da produção a fim de ampliar a produtividade dos bens de consumo em geral, para que possa ter uma fonte de renda e assim ter a possibilidade de proporcionar a si próprio e a sua família uma vida digna, tendo acesso à cultura, aos meios de comunicação de massa, ao consumo de bens e serviços, além de ter participação ativa nas ações políticas.

Mas nesse contexto, é imprescindível que não se deixe de contemplar a ética, a justiça social, a cidadania e os valores que são primordiais à pessoa humana. Desse modo, é de fundamental importância que os governos criem ações e políticas públicas voltadas à valorização e ao reconhecimento da educação continuada como estratégia de promoção de

equidade educativa e social, e que se responsabilizem por garantir que isto aconteça efetivamente. Assim sendo, é relevante destacar que as ações de cunho educacional de EJA também precisam respeitar as condições de vida do estudante, bem como sua história e seus conceitos pessoais. De acordo com Gadotti (2002, p. 32):

[...] sejam elas condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura [...] Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

É coerente afirmar que as implicações enfrentadas na EJA iniciam-se desde o período de formação e se estendem até a prática pedagógica em sala de aula. Os cursos de formação de professores que deveriam qualificar e oferecer todos os conhecimentos necessários para um exercício docente, que desenvolva um ensino qualitativo encontram-se ineficazes para essa finalidade.

E como nesse estudo, pretendemos focar na questão da avaliação da aprendizagem nessa modalidade de ensino, é importante compreender que o papel do professor, principalmente aquele que trabalha com o ensino da matemática, precisa na maioria das vezes rever suas práticas avaliativas e suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Vários são os desafios enfrentados na educação de jovens e adultos pelos docentes e alunos, mas há também a falta de estrutura física das escolas, de recursos didáticos diversificados, de tempo para planejar as aulas, de melhores salários, que contribuem bastante na desmotivação dos docentes, além da ausência do apoio pedagógico da instituição escolar em relação ao acompanhamento das atividades educativas, das orientações, da participação no planejamento, da realização de momentos de estudo, de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido.

Ainda sobre a necessidade de priorizar o ensino dos alunos, torna-se indispensável afirmar que o professor deve buscar conhecer o educando enquanto ser social, o que abrange dizer conhecê-lo dentro e fora da escola, valorizando sua vida, sua história e seus anseios. Isso possibilita ao docente articular uma educação integrada, constituída de significados e de sentido, cuja aprendizagem será construída tanto pelo educador quanto pelos educandos, uma vez que ambos aprendem um com o outro num processo dialógico e dinâmico.

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um,

dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho. (BRUNEL, 2008, p. 09).

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. (ANDRADE, 2004, p. 1).

Ainda a respeito dessa problemática, Arroyo (2005, p. 29) esclarece que “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência”. Esses jovens e adultos populares fazem parte dos mesmos grupos sociais, étnicos, raciais e culturais. Sendo também integrantes desse grupo, os alunos com deficiência, que na maioria das vezes são excluídos pelo próprio professor e pelos colegas de turma, não conseguindo acompanhar o ritmo dos demais, já que o educador não tem capacitação adequada para lidar com esses alunos, deixando-os à margem do saber.

Desse modo, a EJA, enquanto espaço propício para que os estudantes desenvolvam suas potencialidades e aprendam os conteúdos necessários para a construção de instrumentos de compreensão da realidade e de participação nas relações sociais, políticas e culturais diversificadas, condição fundamental para o exercício da cidadania, precisa acontecer a partir dos e para os sujeitos concretos, considerando as suas subjetividades e a objetividade característica do processo de construção do saber. Reiterando que, os estudantes e as suas experiências de vida podem colaborar com a dinâmica da aula, apontando novas vertentes que geram impactos positivos na estruturação do conhecimento.

Também cabe considerar o aprendizado que terá aplicabilidade para o educando, visto que não é relevante conhecer conteúdos, se os mesmos não puderem ser incorporados e aplicados pelo conhecedor. Essa relação estabelecida entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e também pelo professor deve ser conduzida de forma que a aprendizagem torne-se significativa para o seu aluno.

A prática pedagógica da sala de aula não deve ser pensada para o educando, mas com o educando, ele pode e deve apresentar o que de fato é para ele importante aprender. Dessa forma, o educando deixará a posição de oprimido assumindo a libertação, caso a deseje. (FREIRE, 2011, p. 43)

Assim, é importante frisar a importância da relação interpessoal estabelecida entre professor e educando principalmente no processo de avaliação da aprendizagem onde deve prevalecer a concepção de continuidade, de acompanhamento e não de produto.

RESULTADO PRELIMINAR DO ESTUDO

Como resultado preliminar deste estudo, já foi realizado todo o levantamento, leitura e debate da temática, assim como as análises dos documentos oficiais com a LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, assim como as estatísticas oficiais, com a recolha e sistematização de dados do Censo Escolar produzidos pelo MEC/INEP, com vistas a configurar a realidade desta modalidade de ensino nas redes públicas estadual e municipais, focando nos indicadores de atendimento e qualidade, que configura o contexto do Município de Moju/ Pará.

Durante as observações nas escolas que atendem à esta modalidade de ensino, hoje configurando em apenas três espaços no Município de Moju, percebeu-se que existe um movimento intenso e real de fechamento de turmas de EJA em outras escolas do referido município, acarretando diferentes problemas para o cenário educacional em Moju, que vai desde a perda de carga horaria dos professores, até a evasão e abandono dos alunos desta etapa escolar.

Segundo informações de alguns professores e da Secretaria de Educação, de maneira ainda informal e breve, o motivo do fechamento tem se dado em virtude de uma mudança no perfil dos alunos que hoje ingressam nas turmas de EJA. Segundo os depoimentos, os adultos são minoria nas turmas e o número de jovens aumenta assim como o desinteresse, a evasão, o abandono e até a violência dentro das escolas e das salas de aula que atendem esta modalidade de ensino.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos professores nas turmas pesquisadas, percebeu-se durante as observações que muitos professores utilizam apenas as provas como instrumento para avaliar a aprendizagem, desconsiderando o contexto, as experiências e as peculiaridades desta demanda dentro da escola.

Com base nesses pressupostos, podemos afirmar, mesmo que de maneira inicial e preliminar, que existe uma necessidade urgente e necessária de se redimensionar o processo de avaliação nas turmas de Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas no Município

de Moju, apresentando atividades mais atraentes e que motivem os alunos a permanecer em sala de aula e buscar a construção do seu conhecimento de forma concreta e significativa.

A formação do professor que atua na EJA também se configura como um aspecto que precisa ser analisado, repensado e trabalhado numa perspectiva de formar um profissional com qualidade, que conheça as peculiaridades que esta modalidade de ensino apresenta, que construa um conhecimento contextual, cultural e histórico, considerando a realidade do município e de seus alunos.

As entrevistas junto aos professores e alunos da EJA ainda serão realizadas, tendo como foco principal a formação do professor que atua nesta modalidade de ensino, assim como seu entendimento, conceituação e concepção de avaliação da aprendizagem e que estratégias podem ser trabalhadas para se conceber a avaliação como um processo e não como um produto no cotidiano de sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI nº 9.394. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. D. O. U. de 23 de dezembro de 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: relatos de uma experiência construtivista. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Educação de Jovens e Adultos uma questão racial**: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G.C. diálogo na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos.. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP et All, 2009.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortes: Instituto Paulo Freire, 1995.

MOLL, Jaqueline (org.) **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3ª edição. Maceió: EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PIERRO, Maria Clara Di & GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação Educativa. 2003

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. São Leopoldo: Tese (Doutorado), 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola. Bahia, 2007, p. 94- 106.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?**: critérios e instrumentos. 12ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS E SUA INTERFACE COM O PERFIL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jediã Ferreira Lima⁴⁵⁰
jedylima@hotmail.com

Teixeira Gomes⁴⁵¹
rosana43marques@gmail.comAdriana

Rosana Marques de Souza⁴⁵²
adritgomes@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa a experiência de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos (EJA), por meio do Programa de Formação Tapiri da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus/Amazonas. Destaca o Projeto Gestão do Ensino Noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens, que objetiva oferecer possibilidades formativas com a intenção de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, a fim de alavancar os resultados e contribuir para a qualidade do ensino noturno na SEMED/Manaus. Aborda um estudo realizado pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED, com o propósito de conhecer os desafios e as perspectivas da formação continuada de professores da EJA. E nessa perspectiva, os dados apresentados são referentes a uma análise e interpretação de resultados obtidos através de uma pesquisa qualitativa em andamento, que realizou-se com o intuito de investigar e averiguar o perfil dos alunos da EJA. O lócus da investigação são 55 escolas que atendem essa modalidade de ensino e os sujeitos selecionados são 1.689 alunos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada; SEMED/Manaus.

Introdução

O tema deste artigo surgiu em virtude da sua relevância e importância no contexto atual de diversas demandas de formação continuada desenvolvidas pelo Programa de Formação Tapiri da SEMED/Manaus. Este programa vislumbra um novo profissional da educação, buscando possibilitar a ele o desenvolvimento de competências profissionais e

⁴⁵⁰ Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Pedagoga e Professora da SEMED/Manaus, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

⁴⁵¹ Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Coordenação Pedagógica. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Professora da SEMED/Manaus, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

⁴⁵² Especialista em Coordenação Pedagógica. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Professora da SEMED/Manaus, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

pessoais a fim de promover uma profissionalização de qualidade. É pautado pela articulação entre formação inicial e continuada e pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, estabelecendo-se assim, uma formação teórica, contínua e sólida.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo investigar e averiguar o perfil dos alunos da EJA na SEMED/Manaus, posto que eles demandam de um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, dos conhecimentos prévios, das origens, das vivências profissionais e escolares e dos ritmos de aprendizagem.

Resgata-se inicialmente algumas considerações sobre a EJA no Brasil e no Amazonas, ressaltando que a alfabetização de adultos traz em seu contexto histórico as marcas dos modelos econômico, político e social do Brasil e carrega em sua trajetória a ausência de uma política educacional efetiva para a EJA, o estigma do analfabetismo, assim como o fracasso e a exclusão escolar.

É relevante destacar o Projeto Gestão do Ensino Noturno, o qual objetiva oferecer possibilidades formativas com a intenção de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, a fim alavancar os resultados e contribuir para a qualidade do ensino noturno. Tem também como propósito efetivar um novo dimensionamento às formações continuadas da EJA, as quais devem ser associadas à pesquisa.

Com base no exposto, é imperativo pontuar que serão apresentados dados referentes a uma pesquisa em andamento, a qual foi realizada através de pesquisa de campo qualitativa. O lócus da investigação são 55 escolas da SEMED/Manaus que atendem a EJA e os sujeitos selecionados são 1.689 alunos dessa modalidade de ensino. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário com questões fechadas e abertas.

Algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e no Amazonas

Conforme a Proposta Curricular -1º segmento - MEC (2001), foi a partir da década de 30 que a educação básica de adultos começou a demarcar seu lugar na história da educação. Nessa época, a oferta do ensino básico foi estendendo-se à diversos setores sociais e a educação elementar foi ampliada e impulsionada pelo governo federal, desencadeando também a extensão do ensino elementar aos adultos.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o Brasil estava vivendo o movimento político da redemocratização e é durante esse período que a educação de adultos se fortaleceu e ganhou destaque nacional, definindo sua identidade.

E do final dos anos 50 até meados dos anos 60, o Brasil vivenciou uma fase de entusiasmo e exaltação na EJA com uma nova visão a respeito do analfabetismo e consequentemente o fortalecimento de uma concepção pedagógica para a educação de adultos, a qual teve como referência o educador Paulo Freire. Nessa perspectiva, os fundamentos pedagógicos de Freire bem como sua proposta de alfabetização de adultos influenciaram os principais programas de alfabetização e educação popular que se efetivaram no Brasil no início da década de 60.

Nesse contexto, é relevante destacar que em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que preconizava a propagação por todo o país de programas de alfabetização direcionados pela proposta de Freire, a qual defendia uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política dos jovens e adultos. Desse modo, Freire criticava:

[...] a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante [...]. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, [...] propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. [...] referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (PROPOSTA CURRICULAR - 1º SEGMENTO – MEC, 2001, p. 23-24).

Nesse sentido, Freire construiu uma proposta de alfabetização de adultos numa perspectiva conscientizadora e humanizadora.

Entretanto, em 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil e nesse período os programas de alfabetização e de educação popular passaram a ser percebidos como uma espécie de ameaça à ordem pública, sendo que o governo somente autorizava a efetivação desses programas quando eles demandassem um caráter assistencialista e conservador. Diante disso, o governo assumiu o controle dessas ações lançando em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma campanha de alfabetização de massa criada à luz da ideologia do governo militar que tinha por objetivo a formação de um ser humano capaz de compreender ordens e informações, no entanto, não poderia ser questionador. Era a educação funcional, a educação para a mão-de-obra destinada ao atendimento das demandas da produção. Nos anos 70 o MOBRAL expandiu-se por todo o país, diversificando sua forma de atuação.

Os acervos didáticos bem como as orientações metodológicas do MOBRAL reproduziam diversos procedimentos e encaminhamentos difundidos no início da década de 60, mas houve o esvaziamento do sentido crítico e problematizador tão disseminados na época pela concepção de Freire. Para Leite (2013, p. 22), o MOBRAL caracterizou-se “muito

mais como um instrumento de controle ideológico do estado do que de formação do cidadão para o exercício de sua cidadania”.

E objetivando suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não concluíram na idade apropriada, a Lei da reforma do ensino 5.692/71 implantou o Ensino Supletivo.

Com o início da abertura política nos anos 80 e o surgimento de diversos movimentos sociais, as ações de alfabetização foram aumentando assim como articularam-se as turmas de pós-alfabetização. E diante do descrédito nos setores educacionais e políticos, no ano de 1985 o MOBRAL foi extinto surgindo em seu lugar a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, a qual tinha como funções o atendimento às séries iniciais do antigo primeiro grau, a produção de materiais e a avaliação de atividades.

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o direito à educação às pessoas que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Nesse contexto, de acordo com a Proposta Curricular - 1º segmento - MEC (2001), durante o período que se seguia de redemocratização do país diversas experiências de alfabetização de adultos consolidaram-se pautadas nas concepções da alfabetização conscientizadora e crítica da década de 60, sendo que a alfabetização passou a integrar de forma crescente os programas mais amplos de EJA.

Em 1990 a Fundação Educar foi extinta, ocasionando um grande vazio no que se refere às políticas públicas para a modalidade em questão, e consequentemente a EJA chega aos anos 90 precisando de reformulações pedagógicas. Alguns estados, municípios e organizações da sociedade civil passaram a se responsabilizar pela oferta de programas, no entanto, não conseguiram atender a demanda existente. Nesse sentido, além da carência de políticas públicas para aumentar o atendimento, existia também a falta de materiais didáticos específicos para esta área, bem como de estudos e pesquisas.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), a EJA foi contemplada na educação básica, sendo que no ano de 2000 estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Com base nessa premissa levantada é relevante pontuar que a partir de 2003 o Ministério da Educação passou a desenvolver o Programa Brasil Alfabetizado, que é destinado à alfabetização de jovens, adultos e idosos e à formação continuada de professores alfabetizadores, sendo seu principal objetivo a universalização do acesso à educação. E nessa perspectiva, de acordo com Silva, Lima e Camargo (2010), o Governo do Estado do

Amazonas, através da Universidade do Estado do Amazonas, criou em 2003 um Projeto de Alfabetização de jovens e adultos denominado “O Letramento através da questão Ambiental: uma proposta de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia”, e posteriormente transformou-o na política pública do Estado para vencer o iletrismo com o nome Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro que foi um programa de alfabetização de jovens e adultos executado no Estado do Amazonas. Foi desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas em parceria com o Governo Federal/MEC, através do Programa Brasil Alfabetizado, com a Secretaria de Educação Estadual e Prefeituras Municipais do interior do Estado.

Conforme as autoras supracitadas, o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro estabeleceu como prioridade o desenvolvimento de ações estruturadas e organizadas no segmento da alfabetização de jovens e adultos, unindo a política de luta contra o iletrismo. Iniciou em 2003 atendendo a área urbana dos municípios do Estado que apresentavam os mais elevados índices de analfabetismo. O programa também esteve presente em 5.000 localidades na área rural dos 62 municípios amazonenses, bem como atendeu 36 etnias indígenas.

Vale ressaltar, segundo Leite (2013), que vários teóricos e educadores da atualidade que atuam com adultos defendem as ideias pautadas na concepção de Educação Continuada através da aprendizagem ao longo da vida. Essa concepção estabelece a educação como direito humano por meio de políticas desenvolvidas pelo Estado, garantindo processos educativos constantes:

[...] as propostas atuais, consideradas progressistas, reconhecem que o homem é um ser inacabado, devendo estar sempre em processo de formação, [...] deve aprender e educar-se, durante toda a vida, visando aos direitos humanos, em favor de uma sociedade solidária, [...] as políticas educacionais devem prever campos e espaços de educação para além da perspectiva escolar, sempre envolvendo novos temas, novos problemas e novos sujeitos (LEITE, 2013, p. 23-24).

Baseado no exposto, essa nova proposta estabelece uma formação para a vida, bem como para o desenvolvimento humano no seu sentido amplo e integral. No entanto, a realidade da política de EJA ainda é destinada para atender as demandas de uma escola excludente e estigmatizada pelo fracasso de uma parcela significativa da população brasileira.

Programa de Formação Continuada Tapiri

É relevante enfatizar que durante o curso de graduação os professores têm uma formação ainda distante das reais necessidades do cotidiano educativo, posto que tal formação

não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar. No decorrer da formação inicial do professor, as bases teóricas referentes à EJA são apresentadas de forma aligeirada e, no momento em que ele se desvincula da academia evidencia-se sua fragilidade no que diz respeito às concepções que fundamentam essa modalidade de ensino que são os pressupostos andragógicos, ou seja, os elementos facilitadores, articuladores e orientadores na relação de aprendizagem entre adultos.

Dessa forma, falar em reflexão sobre a prática docente implica desenvolvimento da criticidade e entendimento das concepções que fundamentam tal prática, pois toda e qualquer ação é pautada pelas teorias que lhes servem de aporte. E essas concepções apresentam possibilidades inovadoras e diversificadas no que se refere ao ensino e a aprendizagem, implicando a consolidação de novas abordagens relacionadas à EJA.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) aborda a necessidade da formação continuada dos professores, similarmente às responsabilidades do poder público, enfatizando sua importância, a qual é apontada nos artigos 67, 80 e 87.

Portanto, no ano de 2000 foi criado o Centro de Formação Permanente, Estudo e Pesquisa do Magistério Municipal, regulamentado pela Lei nº 591 de 23 de março de 2001 com o nome de Centro de Formação Permanente do Magistério e de acordo o Programa de Formação Continuada Tapiri (2014, p. 9), este espaço foi destinado ao “estudo e a pesquisa educacional e tinha como objetivo primeiro coordenar o processo de formação inicial e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino”. Entretanto, a partir de 2006 o Centro de Formação passou a chamar-se Coordenadoria de Formação do Magistério, transformando-se em 2007 na Gerência de Formação do Magistério e em 2009 na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), nomenclatura utilizada até os dias atuais. E em 26 de dezembro de 2013, através do Decreto nº 2.682, a SEMED/Manaus definiu as competências da DDPM no Diário Oficial do Município.

É importante destacar que no ano de 2001 foi lançado o Programa de Formação Tapiri da SEMED/Manaus, o qual:

[...] tinha como base teórica os princípios da Transdisciplinaridade, fundamentado nas pesquisas mais atuais da época sobre formação continuada de professores. O objetivo era de implementar processos de formação contínua e permanente do educador e educadora para instrumentalizá-los diante das complexidades, nas relações de ensino-aprendizagem, cultura e diversidade, inter, multi, pluri e transdisciplinaridade presentes no contexto municipal [...] (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2014, p. 9).

Sendo assim, este programa é pautado pela articulação entre formação inicial e continuada, pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, projetando uma educação pública de qualidade para todos.

Vale ressaltar, que o Programa de Formação Continuada Tapiri vislumbra um novo profissional da educação, buscando possibilitar a ele o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a fim de promover uma profissionalização de qualidade, semelhantemente um profissional que se perceba “como sujeito nutrido de sensibilidade imaginativa, criativa, lúdica e dialógica entre o corpo e o espírito, o pensar e o sentir, o viver e o aprender, o ser e o conhecer, a arte e a ciência, o homem e a natureza, a cidade e a floresta” (2014, p. 4). Estabelece-se assim, uma formação teórica, contínua e sólida, posto que, mediante a reflexão sobre o fazer em sala de aula, o professor pode se apropriar dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua ação.

Atualmente, as ações formativas desenvolvidas pela DDPM estão contempladas pela formação presencial (modalidade principal), formação semipresencial em parcerias (modalidade intermediária) e educação a distância também em parcerias (modalidade complementar). Os encontros de formações continuadas acontecem nas dependências da DDPM e nos Polos de Formação. As formações para os professores da EJA fundamentam-se em uma concepção sociointeracionistas e são ministradas pela equipe de Professores Formadores da DDPM, no período de março a novembro do ano letivo.

Segundo Freire (2011, p. 40), “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim sendo, as formações continuadas para os professores da EJA estão vinculadas às reflexões, almejando o desenvolvimento de uma prática educativa consciente e emancipatória.

Gestão do ensino noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens

No contexto brasileiro é relevante identificar a história da educação a qual é marcada por passos, descompassos, retrocessos, sinais de avanços e nela, a oferta do ensino noturno como alternativa de responder ao quadro de desigualdades sociais, instabilidade econômica, políticas públicas de desmandos e culturas de exclusão.

O ensino noturno tem se configurado para muitos gestores e professores como um grande desafio, ocasionando certo incômodo a ser enfrentado cotidianamente por aqueles que atuam nessa modalidade de ensino. E o que se percebe ao longo da história é que os governos

têm buscado quase sempre medidas paliativas na oferta do ensino noturno sem se preocupar em dar condições necessárias e adequadas ao seu pleno funcionamento. Pode-se citar alguns pontos que corroboram para o cenário dessa modalidade de ensino: os profissionais, muitas vezes, têm uma visão negativa do ensino noturno e dos alunos atendidos, entretanto, esses profissionais nem sempre tem o perfil para atuar com esse público e/ou não receberam formação adequada para lidar com as especificidades do aluno adulto; e a falta de condições de trabalho que traz um modelo de organização de escola que é própria do ensino diurno, sem levar em consideração as características do público trabalhador, idoso e jovem.

Nesse sentido, é preciso criar políticas públicas educacionais que considerem não só um currículo que atenda esse público, mas também a gestão, os financiamentos, a formação de professores, o material didático e a infraestrutura apropriada à sua realidade. Não se pode gerenciar a escola noturna da mesma maneira e/ou com o mesmo modelo de gestão do ensino diurno sem se considerar suas particularidades. A evasão é algo muito presente porque a escola noturna não tem sido capaz de atender o aluno em sua totalidade, na globalidade da sua vida como trabalhador e como sujeito inserido em uma sociedade. Desse modo, o aluno não se sente pertencente daquele lugar, sentindo-se quase sempre deslocado e esta mesma sensação também pode ser atribuída a alguns profissionais que não nutrem o sentimento de pertencimento da escola noturna.

Nessa perspectiva, o Projeto Gestão do Ensino Noturno, que compõe o Programa de Formação Tapiri da SEMED/Manaus, tem como objetivo principal oferecer possibilidades formativas com a intenção de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, a fim alavancar os resultados e contribuir para a qualidade do ensino noturno, uma vez que há razões para considerá-lo como um espaço rico de formação. O projeto busca melhorar os processos de ensino–aprendizagem e as alternativas metodológicas para a EJA, por meio da qualificação do profissional da educação, a partir das concepções e abordagens apresentadas e discutidas nas formações continuadas. Tem também como propósito efetivar um novo dimensionamento às formações continuadas, as quais devem ser associadas à pesquisa posto que, o fio condutor da reflexão e da análise do trabalho docente, segundo Tardif (2014), são os modelos de ação presentes nas práticas cotidianas dos professores, como as representações construídas por eles que servem para organizar, estruturar, definir e orientar tais práticas.

Análise e interpretação dos resultados da pesquisa

No ano de 2014 a SEMED/Manaus, por meio da DDPM, realizou um estudo com o objetivo de conhecer os desafios e as perspectivas da formação continuada da EJA, sendo que esse estudo serve como parâmetro para os debates e as reflexões sobre os rumos desta modalidade de ensino.

E nessa perspectiva, os dados apresentados neste artigo são referentes a uma pesquisa em andamento, a qual foi realizada através de pesquisa de campo qualitativa. A pesquisa realizou-se com o intuito de investigar e averiguar o perfil dos alunos da EJA na SEMED/Manaus, posto que eles demandam de um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, dos conhecimentos prévios, das origens, das vivências profissionais e escolares e dos ritmos de aprendizagem.

O lócus da investigação são 55 escolas da SEMED/Manaus que atendem a modalidade em questão e os sujeitos selecionados são 1.689 alunos da EJA.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário com questões fechadas e abertas, o qual foi aplicado in loco com a participação de vários profissionais, a saber: professores, gestores, pedagogos, assessores das Divisões Distritais Zonais e a equipe de professores formadores da DDPM.

TABELA I – SEXO DOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Feminino	55,1%
Masculino	44,9%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Referindo-se ao sexo dos alunos, a pesquisa apresentou que 55,1% da população é do sexo feminino e 44,9% é do sexo masculino. Com base nesse cenário, o levantamento realizado entre os períodos de 1992 a 1997, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já anunciava os avanços da população feminina no mercado de trabalho e com isso a necessidade da sua qualificação também por meio da educação escolar. A mulher tem buscado ascensão profissional no estudo e melhoria de suas condições de vida, considerando que hoje ela é a provedora e mantenedora em muitas famílias, porém, o mercado exige o mínimo de escolarização.

TABELA II – QUESTÃO ETÁRIA DOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Entre 15 a 20 anos	58%

Entre 21 a 30 anos	15,6%,,
Entre 31 a 40 anos	14,9%
Entre 41 a 50 anos	6,7%
Entre 51 a 60 anos	4,2%
Acima 61 anos	0,6%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

No que diz respeito à questão de faixa etária, a pesquisa mostrou que se encontra matriculada na EJA uma população de 58 % que tem entre 15 e 20 anos, representando mais da metade dos alunos, 15,6% que tem entre 21 a 30 anos, 14,9% que tem entre 31 a 40 anos, 6,7% que tem entre 41 e 50 anos, 4,2% que tem entre 51 e 60 anos e apenas 0,6% que tem acima 61 anos. Percebe-se que a população de jovens é predominante e estes dados à princípio, podem sinalizar uma preocupação quanto ao papel da escola, considerando o fracasso na garantia da escolarização desses jovens na idade escolar certa, “com passagem curta e não sistemática pela escola” (Oliveira, 2001 *apud* Leite, 2013, p. 170).

TABELA III – DIMENSÃO DO TRABALHO:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Possuem emprego fixo	25,6%
Encontram-se na informalidade	74,4%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Quanto à dimensão do trabalho, a pesquisa identificou que apenas 25,6% dos alunos possuem emprego fixo para 74,4% que não possuem e encontram-se na informalidade. O Jornal G1 Amazonas em 2014 publicou, com base nos dados apresentados pela Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento, que na cidade de Manaus/AM existe uma estatística de 33 mil pessoas trabalhando como ambulantes, porém, apenas 8 mil são regulamentados junto aos órgãos competentes. A importância de se pensar nesses dados justifica-se pelo fato deles implicarem uma reflexão sobre a fonte de renda oriunda de atividades informais, demandando com isso a necessidade de se reestruturar o currículo da EJA no que diz respeito aos limites e possibilidades do mercado de trabalho, posto que o trabalho é uma questão inerente ao contexto do universo do aluno adulto.

TABELA IV – ACESSO À INTERNET PELOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Utilizam a internet	83,6%
Não utilizam a internet	16,4%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

TABELA V – FONTES DE ACESSO À INTERNET:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Utilizam a internet na própria residência	51,3%
Utilizam a internet em Lan House	27,7%
Utilizam a internet somente na escola	21%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Com relação ao acesso à internet, a pesquisa revelou que 83,6% dos alunos utilizam essa forma de comunicação, sendo que apenas 16,4% não a utilizam. Sobre às fontes de acesso, 51,3% dos alunos utilizam a internet na sua própria residência, sendo que 27,7% utilizam em Lan House e 21% utilizam somente na escola. Um dos desafios da EJA tem sido a necessidade da utilização de outros espaços, além da sala de aula, que fortaleçam o processo de ensino e ofereça novas oportunidades de aprendizagem. E observando esses resultados pode-se perceber uma busca por novos conhecimentos e até mesmo uma nova forma de aprender. Nesse sentido, Freire (2011) diz que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos e ressalta a importância de se valorizar esses saberes, assim como suas experiências. Nos provoca a refletir sobre como utilizar as habilidades de uso da internet numa proposta de transformar as informações em conhecimento científico.

TABELA VI – REPROVAÇÃO DOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Já reprovaram	74%
Nunca reprovaram	26%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

TABELA VII – RECORRÊNCIA DA REPROVAÇÃO DOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Já reprovaram entre 1 e 2 vezes	63%
Já reprovaram entre 3 a 5 vezes	35%

Reprovaram acima de 5 vezes	2%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

TABELA VIII – MOTIVOS DA REPROVAÇÃO DOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Falta de interesse nos estudos	32.8%
Dificuldade em ler, escrever e interpretar	25%
Conteúdos apresentados de forma complicada	15.4%
Elaboração de provas muito difíceis	10%
Dificuldade na relação com o professor	16.8%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Atualmente, um dos grandes dilemas que se apresenta nos debates sobre a EJA é a questão da reprovação/desistência. No que se refere à reprovação, a pesquisa constatou que 74% dos alunos já reprovaram e apenas 26% nunca reprovaram. Com relação a recorrência da reprovação, 63% dos alunos já reprovaram entre 1 e 2 vezes, 35% já reprovaram entre 3 a 5 vezes, sendo que apenas 2% reprovaram acima de 5 vezes. Quanto aos motivos da reprovação, 32.8% dos alunos apontaram a falta de interesse nos estudos, 25% a dificuldade em ler, escrever e interpretar, 15.4% sinalizaram que os conteúdos são apresentados de forma complicada, 10% destacaram a elaboração de provas muito difíceis e por fim, 16.8% consideraram a dificuldade na relação com o professor. É imperativo enfatizar que Freire (2011) afirma que ensinar exige querer bem aos alunos, mas não apenas um querer bem com afetividade, mas também com rigorosidade e dedicação ao trabalho docente, pois quando se percebe os próprios alunos apontando a falta de interesse pelos estudos como uma das causas de sua reprovação/desistência, se faz necessário refletir sobre todos os sujeitos envolvidos no processo da modalidade em questão, assim como as estruturas oferecidas a esse aluno.

TABELA IX – DESISTÊNCIA DOS ALUNOS:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Desistiram pelo menos 1 ou 2 vezes	72%
Nunca desistiram	28%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

E sobre a desistência, 72% dos alunos afirmaram ter desistido pelo menos 1 ou 2 vezes, apontando como principal motivo a falta de recursos financeiros para o transporte,

assim como o cansaço físico por ter que conciliar trabalho e estudo, sendo que apenas 28% não desistiram. Essa demanda revelada na pesquisa vem permeando e caracterizando o público em questão, assim como mostrando elementos que constituem essa modalidade de ensino e segundo Leite (2013, p. 52), os jovens e adultos que estudam na EJA “apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional durante a infância”, a qual ainda se perpetua. O autor afirma que para aprender, o aluno adulto precisa perceber sentido e significado no processo de aprendizagem, garantindo sua permanência na escola e acima de tudo o êxito no seu processo de formação. Carvalho (2001) destaca a necessidade de se questionar as condições de ensino e aprendizagem para o trabalhador estudante, ressaltando a urgência de se encontrar possibilidades para articular os saberes da escola com os saberes produzidos no exercício da sua prática profissional.

TABELA X – ÁREA DO CONHECIMENTO QUE OS ALUNOS APRESENTAM DIFICULDADES:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Matemática	66,1%
Língua Portuguesa	33,9%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Ao discorrer sobre a aprendizagem, a pesquisa indicou que 66,1% dos alunos afirmaram que a área do conhecimento na qual apresentam maiores dificuldades é Matemática e em segundo lugar, com 33,9% é a Língua Portuguesa. Conforme Klusener (2011), o ensino da matemática na escola tem configurando-se com dificuldades em todos os seus aspectos, produzindo dois estados preocupantes: a dificuldade do aluno entender a matemática por falta de uma didática que aproxime os conteúdos do contexto real em que vive, gerando o fracasso e abandono de muitos; e a condição dos alunos que não desistem de estudar mas continuam, de acordo com Klusener (2011, p. 183), sem superar o “*analfabetismo matemático*”. Desse modo, esse é um indicativo para o fortalecimento dessas áreas a partir da reflexão sobre o currículo e as metodologias utilizadas nas atividades do cotidiano da EJA

TABELA XI – EXPECTATIVAS DOS ALUNOS AO FINALIZAREM O ENSINO FUNDAMENTAL:

RESPOSTAS	PERCENTUAL
Seguir até o ensino médio	37,1%
Concluir o ensino superior	29,4%

Ingressar em um curso técnico	15,7%
Melhorar sua colocação no mercado de trabalho	9,1%
Conseguir um emprego e depois pensar em prosseguir com os estudos	4,7%
Não pensou no que fazer	4%

Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

A respeito da expectativa ao finalizarem o Ensino Fundamental, a pesquisa sinalizou que 37,1% dos alunos pretendem seguir até o Ensino Médio, pois com sua conclusão acreditam que terão condições para uma melhor colocação no mercado de trabalho, 29,4% desejam concluir o Ensino Superior, 15,7% almejam fazer um curso técnico que lhe oportunize uma profissão, 9,1% vislumbram melhorar sua colocação no mercado de trabalho, 4,7% têm como objetivo conseguir um emprego e só depois pensar em prosseguir com os estudos e 4% não pensou no que fazer após a conclusão do Ensino Fundamental. A expectativa da maior parte dos alunos quanto a continuidade dos estudos até o Ensino Médio na visão de Moraes (2003), pode ser ressignificada por uma “ética do ainda-não ou enquanto”, ou seja, mesmo que ainda não estejam no Ensino Médio, a escola precisa oferecer pequenas e continuadas situações que aproximem o aluno desse segmento, se fazendo necessário traçar e almejar metas que viabilizem essa conquista. Dessa forma, esses resultados evidenciam a relação constante que o aluno adulto faz com o mundo do trabalho procurando entender que a escola pode melhorar sua qualificação.

Considerações Finais

Ao discorrer a respeito de algumas considerações sobre a EJA no Amazonas e no Brasil, ressaltou-se que a alfabetização de adultos traz em sua trajetória a ausência de uma política educacional efetiva, bem como o estigma do analfabetismo, o fracasso de uma parcela significativa da população e a exclusão escolar.

Dessa forma, a carência de uma política pública reflete também na falta de diretrizes destinadas ao ensino superior com ênfase na formação do professor que atenderá as especificidades da EJA, sobretudo em decorrência de reduzidos referenciais teórico-metodológicos para nortear a prática pedagógica nessa modalidade de ensino. Evidencia-se a necessidade de mudanças e adequações significativas nos currículos dos cursos de graduação, a fim de que o professor possa se apropriar efetivamente dos conhecimentos inerentes a práxis pedagógica desenvolvida nesse contexto, para utilizar com autonomia e segurança metodologias e estratégias pautadas nos pressupostos andragógicos. É importante enfatizar

que as lacunas que alguns alunos apresentam nos revelam, acima de tudo, como o ensino é direcionado, assim como a aprendizagem se desenvolve.

Nesse sentido, a formação continuada necessita ser imbuída de processos formativos significativos e contextualizados com o universo da EJA, à luz das necessidades, inquietações e perspectivas dos professores. E o Projeto Gestão do Ensino Noturno, através da efetivação da formação continuada concatenada à pesquisa e das percepções dos sujeitos inseridos no contexto da EJA, indubitavelmente contribui para que os professores adquiram a instrumentalização necessária que possibilitará aos alunos a construção da competência comunicativa, para que se tornem sujeitos ativos e criativos no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Com base nos dados levantados nesta pesquisa foi possível dimensionar parcialmente, posto que a pesquisa se encontra em andamento, os aspectos que mais se destacam no olhar dos alunos sobre a escola, o aprendizado, as expectativas ao finalizarem o Ensino Fundamental, o mundo do trabalho, o ensino e a motivação para estudar, dentre outras categorias que sinalizaram possibilidades e limites para a melhora dos processos de ensino–aprendizagem e das alternativas metodológicas para a EJA.

E diante do panorama apresentado, o desafio atual é possibilitar o fortalecimento e ampliação dos aspectos que mais se destacaram nesta investigação, no âmbito do desenvolvimento do processo de formação dos alunos. Nessa perspectiva se almeja que, ao final do Ensino Fundamental, o aluno tenha expectativas de continuidade da sua escolarização, para que através dela possa melhorar sua situação socioeconômica e profissional, bem como perceber que é um sujeito que pode intervir e transformar a realidade.

Entretanto, para a construção desse novo cenário do ensino noturno é oportuno que todos os envolvidos nesta modalidade tenham disposição para refletir, problematizar e agir, analisando e interpretando as variáveis e os ritmos diferenciados que envolvem tal contexto. Desse modo, urge a necessidade de vivenciar uma proposta educacional que oportunizará a construção de uma sociedade humanizadora, justa e igualitária, tendo como meta principal a educação para todos, posto que é um direito de todos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71**, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, 1974.

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

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental:** Proposta Curricular - 1º segmento. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil:** 1992 - 1997. Disponível <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv779.pdf>>. Acesso em 12 de março de 2016.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno:** realidade e ilusão. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v 27).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

G1 AMAZONAS. **Manaus possui 25 mil vendedores ambulantes irregulares, diz SEMPAB.** G1 Amazonas Online. Manaus, 02 dez. 2014 à 01h58. Disponível <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/12/manaus-possui-25-mil-vendedores-ambulantes-irregulares-diz-sempab.html>>. Acesso em 13 de março 2016.

KLUSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 9ª Ed. Porto Alegre: URFGS, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

MANAUS. **Lei nº 591, de 23 de março de 2001.** Dispõe sobre o novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos servidores do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 23 março/2001. Nº 3.147, Ano XIV. Disponível <http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/LEI_591_DE_23_03_2001.pdf>. Acesso em 15 de março de 2016.

_____. **Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 26 dez/2013. Ed. 3319. Ano XIV, p. 29-38.

MORAIS, Regis de. **Educação contemporânea:** olhares e cenários. Campinas, SP: Alínea, 2003. (Coleção educação em debate).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Formação Continuada Tapiri.** Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Manaus, 2014.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da; LIMA, Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de; CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **Programa de letramento reescrevendo o futuro**: uma experiência de alfabetização de jovens e adultos no Estado do Amazonas. In: I Congresso Internacional da Cátedra da Unesco de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, PB: Editora Universitária-UFBP, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O DESVELAR DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO RIBEIRINHO DA AMAZÔNIA: UM RESSIGNIFICAR DAS IDEIAS FORÇAS DE PAULO FREIRE.

Maria Barbara da Costa Cardoso
barbara.costa@csfx.org.br
UFPA

RESUMO: O artigo visa fomentar uma reflexão do desvelar do currículo na EJA no ressignificar das ideias-força de Paulo Freire, no que consiste uma releitura da educação neste cenário. Nesse território, os sujeitos da EJA são múltiplos, vivem na diversidade, e embora existam sujeitos com perfis semelhantes, é preciso se atentar à especificidade de suas trajetórias de vida, que sempre são singulares e caracterizadas de potencialidades que pode não se revelar numa expectativa imediata. Como metodologia utilizou-se a linha da pesquisa qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica tendo como referência Freire (1987; 1993; 1996; 2014); Candau (2008); e dados de documentos da EJA. Como resultado apresenta-se primeiro, a discussão sobre o contexto de identidade dos sujeitos da EJA na Amazônia no contexto de Abaetetuba/Pa. Em seguida, aborda-se o currículo com ênfase na educação libertadora e na interculturalidade. Finaliza-se com as ideias-forças de Paulo Freire no ressignificar do currículo e formação docente. Pontos pertinente para se efetivar uma educação voltada ao respeito cultural marcada na vivência de identidades desses sujeitos.

PALAVRAS- CHAVE: Currículo - Educação de Jovens e Adultos - Docente

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivencia momentos de conflitos e mudanças nos últimos tempos, não somente em relação às práticas desenvolvidas na escola, nas instituições e leis, mas também na pretensão de se buscar respostas aos anseios manifestados pela sociedade, quanto aos aspectos de sua identidade, seu território, seus sujeitos e conceitos que, orientados por essas práticas, ressignificam, reorganizam, ampliam e produzem novos sentidos, principalmente por meio da organização de seu coletivo.

Um dos objetivos da EJA é sobretudo, proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram possibilidade de concluir seus estudos, o acesso ao ensino fundamental e médio, mas que perpassasse essa etapa de escolarização e seja na perspectiva de uma educação ao longo de toda vida. Enfatiza o documento CONFINTEA VI-Pará (2009).

A EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados- de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em

conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais- todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA.(CONFINTEA VI -PARÁ, 2009, p.9).

Essa nova concepção da Educação de Jovens e Adultos expressa no referido documento, veio como resultado de diálogos fomentados com grupos de educadores, Movimentos Sociais, entidades compromissadas com a educação de EJA. Referenda-se a organização do coletivo na participação dos Fóruns de EJA a nível nacional e internacional, o que veio prover como resultado, investir na formação continuada dos docentes, proporcionando dessa forma, o desafio de que os educadores da Educação de Jovens e Adultos trabalhem numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante.

Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos, vivem na diversidade, e ainda que existam sujeitos com perfis semelhantes é preciso se atentar à especificidade de suas trajetórias de vida, que sempre são singulares e caracterizadas de potencialidades que podem não se revelar numa expectativa imediata. Porém, entende-se que o desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que os jovens e adultos devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre esses sujeitos da aprendizagem. Neste sentido, justifica-se a formação de docentes para que possam compreender esse novo cenário na educação de jovens e adultos.

O cenário educacional amazônico é de fato, permeado pela diversidade cultural, de território, de saberes, de contos, mitos, benzeções e outros. Além de, se constatar uma realidade precária econômica e social, é fato, a situação de exclusão de jovens e adultos, principalmente do campo, fora da escola. Aos que tem acesso e que retornam à escola, o currículo apresenta-se deslocado da realidade desses sujeitos.

Enfatiza-se as ideias-forças freireanas que move o/a educador/a e o/a educando/a num processo que se firma no diálogo, em momentos de conflitos, de reflexões e ações. O enfoque se aproxima da prática do/a educador/a refletindo as possibilidades de se construir uma educação de forma coletiva com todos/as que compõem esse espaço permeado na diversidade de saberes.

1 A identidade amazônica dos sujeitos da EJA no cenário de Abaetetuba/Pa.

O município de Abaetetuba localiza-se no nordeste paraense na região Amazônica, Baixo Tocantins. É formada por um território com 72 Ilhas, 46 comunidades de estradas-ramais e área centro-urbano, formando uma população de 141 mil e 100 habitantes (IBGE, 2010). Os dados apresentam 82.998 habitantes na zona urbana e 58.102 na zona rural (ilhas, estradas e ramais) destes, 97.743 são pessoas de 15 ou mais anos de idade.

Em Abaetetuba, as Escolas do Campo compreendem as que estão localizadas nas estradas e ramais e ilhas do município. Conforme dados da Secretaria de Educação Municipal de Abaetetuba (2015), enumera-se 51(cinquenta e uma) escolas nas estradas e ramais e 82 (oitenta e duas) das ilhas, totalizando 133 unidades de ensino da rede municipal.

As escolas do campo de Abaetetuba possuem peculiaridades da população ribeirinha, das estradas, ramais e territórios quilombolas, por trazer como marca identitária, características dos rios, igarapés, matas, pescas, produção agrícola e criação - seu povo vive, se alimenta e habita ao redor das águas e florestas. Além disso, trazem raízes quilombolas. Povo negro, agregados familiares, cultura marcante nas representações religiosas, benzeções, ervas medicinais, comidas típicas, memória de vida quilombola. Portanto, no educar amazônico, os sujeitos de EJA, quer sejam ribeirinhos e/ou quilombolas, possuem forte relação com a diversidade de fauna e flora nas manifestações de seu cotidiano cultural, que raras vezes se presenciam dentro do espaço escolar.

No entanto, as escolas do campo e quilombolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos neste município, seguem o Plano Curricular das Diretrizes Nacionais e da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, sem adequação curricular específica para os povos do campo e quilombolas, inclusive, aquisição de livros didáticos descontextualizado da Amazônia Paraense e cultura quilombola. Uma vez que, a escola precisa organizar seu trabalho pedagógico com base na sua comunidade educativa, deve-se considerar o seu lugar de concepção, realização e avaliação do seu projeto educativo.

Conforme o contexto das comunidades ribeirinhas há uma especificidade de vida, trabalho, educação dos sujeitos da EJA. Destacam-se como atividades desenvolvidas por eles: o extrativismo e manejo do açaí, pesca em geral, produção nas olarias, cultivo da mandioca, peconheiros, produção de farinha, extração do miriti, lavoura, criação de animais de pequenos portes, além do trabalho doméstico e artesanais.

O acesso à escola é pontuado como maior dificuldade no enfrentamento pelo direito à educação no campo. Se deslocar da comunidade para a escola, requer das famílias custos

financeiros e também para os educadores que tem que fazer o trajeto da cidade ao campo e do campo à cidade.

As comunidades das ilhas de Abaetetuba possuem o diferencial em relação à acessibilidade e deslocamento de seu povoado via fluvial. Utilizam barcos, rabetas e rabudos como transportes de locomoção. Há lugares de difícil acesso devido a baixa da maré que torna-se um indicador para os ribeirinhos no tempo a ser percorrido com certa segurança.

Os sujeitos ribeirinhos da EJA caracterizam-se, em sua maioria, como alunos trabalhadores que buscam acesso, reingresso e permanência no espaço escolar. Esses sujeitos enfrentam diversos desafios. A esse respeito afirma Soares:

[...] que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São Jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (...) Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (SOARES, 2002. p. 77).

Nessa direção, Ferranti (2013) respalda mostrando que a realidade da Amazônia não pode ser invisível ao se trazer para discussão a educação dos seus sujeitos, o qual

[...] é marcado por inúmeras dificuldades, como: maré que, no seu extremo, impede o acesso dos alunos à escola, pois quando o rio e/ou igarapé secam, tem-se que aguardar até três horas para se prosseguir viagem.

O início e o fim das aulas são marcados pelo tempo da maré, obrigando os professores, os alunos, as famílias, o transporte escolar, etc., a se ajustarem à realidade específica. Algumas vezes, quando a maré está grande, a travessia, que é sempre feita por pequenas embarcações, torna-se perigosa, podendo inclusive levar embarcações a naufragarem. Pode ocorrer, também, o alagamento do barco e, no mínimo, dar a todos os passageiros um bom banho, que faz com que alunos danifiquem o material escolar, quando não é totalmente perdido nas águas. (FERRANTI, 2013, p.65).

Assim, o contexto dos sujeitos amazônidas da EJA permeado de diversidade, favorece partir da leitura da realidade, na inquietação de problematizações em relação à atuação dos e com os sujeitos. Se faz necessário, indagar com qual sujeito se convive no dia-a-dia, em que contexto vive, isto, independente do espaço no qual se concretiza as experiências: escolarização ou espaço além escola. Dessa forma, ao se voltar o olhar ao sujeito da EJA na sua especificidade de ser, em nenhum momento se apresentará como objeto a ser manipulado, doutrinado, mas como pessoa reconhecida como fundamental no processo de aprendizagem no qual está envolvido constantemente.

É interessante não só entender, mas ter a sensibilidade de olhar o jovem e o adulto como sujeitos que apresentam constantes desafios aos docentes, por apresentarem conhecimentos “além escola”, isto é, aprendizagens perceptíveis por meio do crescente reconhecimento da importância de outros processos, principalmente via educação popular e Movimentos Sociais, não somente voltado à aprendizagem, mas também à educação além dos espaços escolares em que o jovem e adulto pode ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida em qualquer idade.

Relevantes são as contribuições do célebre educador Paulo Freire (1996) ao propor que sejam aproveitados os saberes e as vivências dos educandos discutindo a razão de ser de suas realidades. Segundo Freire (1996, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para tal, o diálogo entre saberes é condição essencial. Freire fala que o diálogo ocorre na relação horizontal entre dois sujeitos, uma “relação de simpatia entre os pólos” (FREIRE, 2014, p. 113). É uma relação empática, em que a pessoa coloca-se na mesma situação e condição do outro e assim pode entendê-lo.

Nesse sentido, o diálogo também propicia a tomada de consciência, porque favorece a aproximação com a realidade. Esta aproximação promove a integração do homem com o outro e com o meio, não é uma adaptação do homem ao meio, mas uma interação que transforma tanto o homem como o meio. Assim, Freire destaca a relevância da ação dialógica para uma educação voltada para o empoderamento de cidadãos reflexivos de sua condição humana e existencial. Logo, se faz necessário abordar que currículo está presente na Educação de Jovens e Adultos no cenário da Amazônia.

2 O currículo no saber da interculturalidade dos sujeitos da EJA amazônica.

É imprescindível discutir o currículo na Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional amazônico por envolver sujeitos vistos como excluídos, marginalizados, situados como jovens e adultos “problemas” e não como sujeitos de direitos e de cidadania. São sujeitos que carregam suas especificidades geracionais, culturais e dos entornos culturais dos quais se inserem. É neste sentido que o trabalho abarcado por Freire toma as proporções que tem repercussões bem marcantes no mundo inteiro. É interessante frisar que Paulo Freire (2014), ao conceber uma educação libertadora, esta vem se firmar numa proposta que emerge na dialética, na reflexão e ação, no enfrentamento às estruturas vigentes de dominação. Os sujeitos se constroem de forma coletiva, num contexto histórico e no construto de suas histórias. A superação da contradição opressor- oprimido só é possível pela práxis.

A educação compromissada com a transformação de uma realidade social opressora para uma sociedade livre e democrática concebe segundo Freire (2014), o homem e a mulher como um ser inacabado, por isso visto como ser que está sendo em e com uma realidade. Daí que a educação não pode ser “bancária” “inquestionável”. Neste pensar, a educação é um ato histórico, ela se atualiza no enfrentamento do mundo concreto; e terá de ser um adentramento no diálogo como fenômeno humano. A educação se vincula à humanização do homem e da mulher e sendo práxis, será também o próprio exercício da liberdade.

Dessa forma, quando a escola e organizações da comunidade contribuem com os sujeitos na apropriação de informações fazendo leituras reflexivas, acerca das situações de dominação, esses vão construindo o processo de apoderamento e conseqüentemente, o enfrentamento a novos desafios. Para tanto, o educador pode ser mediador, sujeito que deve estar atento para o fato de que a transformação não é só questão de métodos e técnicas, mas perpassa essa dimensão quando se busca estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade fazendo assim, do currículo, um mecanismo de transformação, de história de vida a partir dos saberes vivenciados pelos sujeitos que compõe a EJA. Nas palavras de Freire (1993):

substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (FREIRE, 1993, p.101)

Neste campo reflexivo, Freire (1993) provoca uma postura de transformação frente a problemática vivenciada pelos sujeitos da EJA. Enfatiza que é necessário uma educação que prime pelo diálogo, pela co-laboração de forma coletiva, por uma leitura e releitura não somente do contexto envolto dos sujeitos, dos saberes culturais, mas uma visão ampla da sociedade em torno.

Ao desenvolver um trabalho pedagógico libertador, compreende-se que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que vai além dos conhecimentos dos conteúdos traçados pelos sujeitos, quer sejam reprodutores da ideologia dominante ou do desmascaramento. No caso do educador, este assume um compromisso de desmascarar, de desvelar as situações de opressão e dominação que se faz presente nas práticas pedagógicas curriculares e políticas nos diversos segmentos da sociedade. Diz Freire (1993):

Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia. (FREIRE, 1993, p.109)

A educação crítica, dialógica e democrática, implica estar em relação com “o outro” como sujeito do conhecimento e da cultura, em reconhecer no “outro” o direito de falar e estabelecer relações concretas com o “outro” possibilitando assim, sua participação no processo educativo. No “estar com o outro” nas discussões da Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário, reflexões pertinentes ao cotidiano do educando em sua interculturalidade, incluindo-o e por que não, garantindo-lhe permanência e continuidade nos estudos, formação para a vida social, pessoal, profissional. Isto se deve especialmente ao desafio de trazer como enfoque a discussão no currículo que propicie a inclusão, permanência de sujeitos, educação para a toda a vida, respeitando-se seu tempo e espaço, o seu cotidiano, a sua cultura.

No processo interativo com a cultura, de uma leitura do cotidiano dos educandos, o currículo a ser proposto na educação de Jovens e Adultos pode vir desencadear diversas discussões para garantia dos direitos e respeito às diferenças. Freire (1993) deixa claro que o educador deve se atentar para a leitura do mundo, leitura das diversas culturas que o aluno traz para dentro da escola. No entanto, o que se percebe é que a subjetividade, a cultura dos sujeitos da EJA, não é contemplada no dia a dia da escola, nos seus saberes, em seu currículo com suas experiências pedagógicas. No entanto, o currículo não se constitui apenas de dominação e controle, mas se presencia lugar de oposição, de resistência.

Na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2014) a dimensão de resistência é estendida a libertação do domínio colonizador, da visão restrita de mundo. O dominado precisa se libertar do seu opressor. Dessa forma, os educadores necessitam estar conscientes dessas práticas de construção de novas mentalidades, para que adotem uma postura crítica, pois somos confrontados pelas tentativas de homogeneização cultural constantemente. Porém, são as diferenças culturais, capazes de produzir espaços para o exercício da cidadania plural.

Neste parâmetro é necessário discutir as abordagens que vêm para promover a transformação, para o reconhecimento do outro, aberto ao diálogo entre os diversos sujeitos, grupos sociais e culturais. Dessa forma, ao adentrar no enfoque de uma educação voltada ao longo da vida, em que direitos à vida são respeitados, pretende-se suscitar reflexões que aflore uma nova visão voltada à EJA. Uma educação onde se crie possibilidades de lutas contra as

desigualdades e se respeite as diferenças de cada um. Em que: “... a formação seja voltada à cidadania aberta, interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias” (CANDAU, 2008.p.54)

E nesta rede de relações dialógicas, a perspectiva intercultural apresentada por Candau (2008) que vem respaldada por Freire (1993), promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Capaz de favorecer um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Assim sendo, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para se discutir a Educação de Jovens e Adultos, voltada à vida dos sujeitos da Amazônia, é necessário analisar a construção de relações interculturais em todo o processo educativo, pois são nesses processos que os atos e palavras das pessoas vão ganhando significados, diante das diferenças culturais que os sujeitos possuem, tornando o espaço escolar plural.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos ao buscar uma visão crítica, dialoga com concepções que se constroem e se desconstroem nas diversas relações de interculturalidade, de saberes, de subjetividade. Dessa forma, é primordial que os docentes da EJA tenham garantias de formação específica nesta área de saberes e reconhecimentos dos sujeitos da Amazônia para de fato, buscar possibilidades de ressignificar a prática docente na Educação de jovens e Adultos. Aqui, a contribuição de Paulo Freire se faz fundamental no projeto de educação que se busca por meio do diálogo, da ação, reflexão, ação. Enfim, num processo contínuo de se fazer uma Educação de Jovens e Adultos significativa e transformadora.

3- As ideias-força de Paulo Freire na formação dos docentes da EJA na Amazônia Paraense.

Paulo Freire expressando o seu pensar e sua práxis pedagógica, firmou a possibilidade de criar, de fazer acontecer uma educação diferente, significativa. Neste sentido, na Educação de Jovens e Adultos dos ribeirinhos e quilombolas da Amazônia, há necessidade de um currículo que esteja de acordo com a nova concepção de educação e pedagogia que leve o/a educando/a ao ato de libertar-se, tornar-se crítico. Na perspectiva de Freire, a experiência vivenciada pelos educandos/as se torna a fonte primária para se buscar “temas significativos” ou “temas geradores” que vão estruturar o conteúdo programático do currículo do programa de Educação de Adultos. A seleção de conteúdo é resultado de uma

pesquisa a partir do universo experimental dos próprios educandos/as, os quais têm o papel ativo dentro desta pesquisa. Esse conteúdo programático deve ser buscado conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo, constituindo-se assim, o objeto do conhecimento intersubjetivo.

A pesquisa do universo vocabular deve ser conduzida de tal forma que reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisa [...] A partir do levantamento das “palavras” a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: e da realidade social que se vive e da palavra escrita que a retraduz. (BRANDÃO, 1981, p.26)

Segundo Brandão (1981) o “método” Paulo Freire fornece instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que venha corresponder à expressão de sua concepção de “educação problematizadora”. Destaca a participação dos educandos nas várias etapas de construção desse “currículo programático”. O conhecimento é construído nesta vivência, na troca de experiências entre o educador/a e educando/a. O currículo vem a ser elaborado a partir do contexto do/a educando/a que trazem para a sala de aula experiências vivenciadas que não acontece somente na escola, mas em seus diversos contextos.

Enfatiza Freire (2014) que a educação libertadora deve ser concebida no processo de contribuir na formação do senso crítico e político. Essa educação se fomenta no diálogo, no des-velar, nos desafios, no ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade, assim, pode ser assumida nos diversos níveis de ensino, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Dando ênfase a educação libertadora, podemos considerar que o currículo é a vivência, a realidade, a vida e história do/a educando/a, quer seja jovem ou adulto. A concepção de currículo na educação abordada por Freire condiz com o seu modo de “pensar e fazer” a educação, o qual é presenciado em suas **Ideias- Força**⁴⁵³ e que deve fazer parte do processo pedagógico docente.

Para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar (ou melhor dito; a quem queremos ajudar a educar-se.(FREIRE, 1980,p.33)

⁴⁵³ - As ideias-Força de Paulo Freire são princípios filosóficos que marcam e identificam uma educação libertadora (FREIRE. P. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes,1980)

O ser humano não pode ser reduzido à condição de objeto. É necessário que a escola reflita sobre o próprio ser humano (homem e mulher) olhando de forma singular e de maneira subjetiva para o meio no qual estão inseridos. Contribuindo com esta análise do meio, educadores/as podem levar o/a educando/a a fazer a primeira leitura que é a leitura do mundo, da realidade na qual está inserido/a. Na educação de Jovens e Adultos quando o/a educador/a parte da realidade de seu educando, analisa essa realidade e a reflete, torna-se capaz de motivar, de aumentar a auto-estima daquele/a que por diversos fatores deixou de estudar e que retorna à escola e que por estar de volta, precisa muito mais de motivação para não abandoná-la novamente.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. (FREIRE,1980,p.35)

Neste pensamento, Freire afirma que a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que ao refletir sobre as condições espaço-temporais, pode-se submergir nelas e medi-las com espírito crítico.

É cabível ao/a educador/a suscitar reflexões que levem os diversos sujeitos a ler a realidade, tentar compreendê-la e refletir sobre ela visando um trabalho pedagógico que proporcione o/educando/a da Educação de Jovens e Adultos a se sentir partícipe do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, se insere neste processo não como um objeto, mas como sujeito que constrói esse momento de aprendizagem. Neste sentido, a partir dessa leitura, esse sujeito passa a tomar consciência de sua realidade, se compromete e busca intervir para mudá-la. O educando se sente co-responsável nesta etapa de leitura, reflexão, descoberta, compromisso e mudanças.

Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. [...] O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. (Idem, p.36)

O homem e a mulher possuem sua capacidade de discernir quando entra em relação com outros seres. E isto é algo que só o ser humano possui, é específico de seu próprio ser. No caso do homem e da mulher, esses estabelecem relações com a realidade a partir do contato, refletem sobre esta realidade de forma crítica e de um saber fazer. O comportamento humano não é só reflexo, é ser inteligente e livre.

Quando o/a educando/a reflete sobre si mesmo, sobre a importância do seu processo de ensino-aprendizagem ele se constrói como sujeito, como partícipe e integrante dessa realidade na qual pode contribuir para transformá-la.

É necessário advertir que a resposta que o homem e a mulher dão a um desafio não muda só a realidade com a qual se confrontam: mas muda a si próprio, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. “Pelo jogo constante destas respostas o sujeito se transforma no ato mesmo de responder”, diz Paulo Freire. Ao mudar a realidade, o homem e a mulher mudam a si mesmo e aos outros.

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. (FREIRE,1980,p.38)

Dessa forma, quando o homem e a mulher passam a cultivar e criar cultura, essa vai se firmar através do ato de estabelecer relações, do ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, no mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos sujeitos que o rodeiam ou que o precederam. Ao criar cultura, esse sujeito partícipe da educação, contribui com algo que ele é responsável, que é autor. E essa cultura vai se firmar no diálogo, estabelecendo relações entre ele e outros homens e mulheres. E viabilizar momentos de diálogo não só na sala de aula, mas em diversos espaços, deve ser um dos objetivos que irá fazer a diferença na atuação do/a educador/a na Educação de Jovens e Adultos.

Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando. (Idem.,38).

O/a educando/a passa a ser construtor/a fazedor/a da história. Neste sentido, ele/a não vê a realidade distante de sua vida, nem indiferente à sua história, mas se descobre como sujeito inserido/a, partícipe e co-responsável por essa realidade que ele /a próprio/a é fazedor/a..

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos-adaptados ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (Ibdem, p.39)

Proporcionar ao/a educando/a um processo de ensino-aprendizagem em que ele/a se sinta construtor/a de seu conhecimento, fazedor/a de sua história e co-responsável pela transformação social que se dá de maneira coletiva, de fato, esta é a grandiosa meta do/a educador/a na Educação de Jovens e Adultos. Uma educação embasada no diálogo, de forma horizontal e que seja prazerosa.

É fundamental que a relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem se firme na liberdade de questionar, de indagar sobre a realidade que os norteiam. O/a educador/a pode criar diversas possibilidades que proporcione ao educando/a a liberdade de construir seu próprio conhecimento, criar cultura e criar sua própria história. As afirmações básicas do trabalho de Freire se apresentam coerentemente ao adotar a metodologia do diálogo, do questionamento e reflexão para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade.

Freire (2014) enfatiza que as questões e problemas principais de educação não são questões pedagógicas. Ao contrário, são questões políticas. E por isso devem ser trabalhadas, discutidas com os/as educandos/as a partir de sua realidade. Bem se sabe que o sistema instrucional não modifica a sociedade, ao contrário, a sociedade pode mudar o sistema instrucional. No entanto, admite que o sistema educacional pode ter um papel crucial numa revolução cultural. Para Freire, revolução implica a consciente participação das massas.

Ao assumir uma pedagogia voltada a formação da consciência crítica, como uma práxis cultural, contribui de fato para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Neste sentido, a educação ao despertar uma leitura da realidade, ao refletir sobre o compromisso que deve ser assumido por todos, torna-se um ato político. Neste caso, Freire dedica-se a uma tarefa pedagógica dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialógico e participativo. A especificidade de sua proposta é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe. É uma pedagogia da consciência. Portanto, essa pedagogia - particularmente em Pedagogia do Oprimido (2014) - enfatiza um aspecto fundamental no processo de organização política das classes sociais subordinadas: os elos entre a liderança revolucionária e as práticas da massa.

O projeto de Freire é uma proposta antiautoritária apesar de assumir uma pedagogia diretiva, em que educadores/as e a educandos/as ensinam e aprendem juntos. Ela se concretiza no diálogo, na reflexão e ação. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, é um ato político, professor-aluno pode engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu "relacionamento horizontal", que não exclui desequilíbrios de poder ou

diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo", mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de educadores-educandos/educandos-educadores.

As ideias-força de Freire redimensionam uma nova concepção de educar que leva em conta os saberes das comunidades dos seus sujeitos, de sua história e sua identidade cultural. O pensar freireano se firma no diálogo a partir da leitura do mundo, quem ler o mundo, reflete, quem reflete problematiza, quem problematiza cria desafios, criando desafios se compromete e se comprometendo, cria história.

O projeto libertador emerge pela consciência diante dessa leitura da realidade, da quebra da dominação na perspectiva de mudanças de homem, de mulher, de mundo, de sociedade, e isto é história.

Portanto, na Educação de Jovens e Adultos é fundamental que a prática pedagógica venha valorizar experiências, oportunizando o/a educador/a a estabelecer um vínculo mais próximo com os sujeitos da EJA, apresentando sua contribuição para a comunidade escolar e para comunidade local onde a escola encontra-se inserida.

Enfim, no processo de educação para toda a vida, quem tem que decidir o que é significativo e interessante para os sujeitos de EJA são eles próprios que fazem parte do processo educativo. Nesse sentido, é importante que os conteúdos do processo de aprendizagem sejam socialmente relevantes. Isto é, que contribuam para o jovem ou adulto entender melhor, e criticamente, o contexto em que vive, para melhorar a qualidade da sua vida e a da sociedade, para desenvolver o seu potencial como indivíduo (a sua vocação ontológica de ser mais) e para fortalecer a sua autoconfiança e autoestima.

CONCLUSÃO

Interessante enfatizar que as ideias-força de Freire não somente se tornam teorias escritas, discursivas, mas se firmam num processo contínuo de vida, de dinamismo, de prática política de conscientização presenciada nos Movimentos Sociais, Organizações, Fóruns, Sindicatos, Partidos Políticos. Neste processo é imprescindível que a educação almeje mudanças nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Dessa forma, o enfoque referente a mudanças na educação tem sido um tema que se presencia constantemente na prática educativa. E para tanto, FREIRE (2014) concebe a educação libertadora como uma situação na qual educadores/as, e educandos/as da

Educação de Jovens e Adultos, podem colocar-se abertos à aprendizagem tornando-se sujeitos cognitivos e críticos do ato de conhecer.

O/a docente/a libertador/a busca transformar-se constantemente a partir da compreensão do contexto social e cultural das comunidades ribeirinhas. E inquietando-se diante desse contexto, busca uma distinção entre educação libertadora e os métodos tradicionais. Neste sentido, ao desenvolver um trabalho pedagógico libertador, o/educador/a compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além dos conhecimentos dos conteúdos traçados quer seja pelos reprodutores da ideologia dominante ou do desmascaramento. No caso, do/a educador/a libertador/a este deve assumir um compromisso de desmascarar, de desvelar as situações de opressão e dominação que se faz presente nas práticas pedagógicas e políticas nos diversos segmentos da sociedade.

FREIRE (1996) afirma que a postura libertadora exige que os /as educadores/as se definam enquanto sujeitos da educação. Tome uma posição, decisão, seja coerente. Dessa forma, a educação libertadora na Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos e quilombolas precisa ser assumida com envolvimento, com paixão. O ato de amor está em comprometer-se com a causa da libertação. E esta prática se dar através da dialogicidade que começa não somente na situação pedagógica, mas em torno do conteúdo programático significativos aos sujeitos da EJA.

As ideias freireanas - marca identitária de um processo libertador é registro de uma realidade dinâmica, histórica, que se faz por meio das organizações de lutas e no cotidiano das salas de aula que considera a singularidade cultural dos sujeitos. Essa prática vem tomando consistência nas ações das políticas públicas e sociais contribuindo na construção de novas mentalidades.

É necessário que o/a educador/a se coloque à disposição da reflexão, de saber ouvir seus pares e se colocar ao diálogo, para que de fato haja envolvimento e comprometimento nas ações que almejam transformações. E, na Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos quilombolas, este processo se faz necessário muito mais pela especificidade de identidade, de diversidade no contexto cultural e na vivência singular de cada educando/a. Assim, a proximidade da prática docente com as ideias de Paulo Freire vai ser base para um trabalho que se leve à formação crítica dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos e que, portanto, é inacabada, é inconclusa, pois se dá num processo de construção, de libertação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Base Nacional EJA**, Belém, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. 1ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1981.

_____. **Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB. N. 11/2000.**

CANDAU, Vera. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.13, n.37, p.45-56, jan. /abr., 2008.

CONFINTEA VI – **Relatório. Belém-2009**. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 8 jul, 2011.

_____. **XI Encontro Nacional da EJA**. Belém, 2009. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2012.

FERRANTI, Adelino. **A Política educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2005-2008: Realidade e limites**/Adelino Ferranti. Belém. UFPA, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Liberdade. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 58.ed.revisada e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Disponível em: www.ibge.br/ acesso em 12/12/2015, às 21h.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA. **Setor Estatístico**. 2014.

SOARES, Leônicio. **Educação de jovens e adultos: Diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EJA

Fernando Octavio Barbosa de Almeida
almeidafof@yahoo.com
UEPA

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar a política educacional da EJA e suas diretrizes nacionais e municipais, no intuito de elucidar a seguinte questão: **quais as contribuições das políticas educacionais vigentes para a qualidade social da EJA no município de Ananindeua-PA?** Quanto à metodologia, este estudo se constitui como uma Análise Documental, pois, segundo Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte estável e rica de informações. Com base em Beisiegel (1997) e Haddad (2007), o estudo conclui que as contribuições das políticas educacionais vigentes para a qualidade social da EJA no município de Ananindeua-PA ainda são pouco expressivas ante a necessidade de assegurar a demanda potencial de jovens, adultos e idosos o direito básico estabelecido na Constituição de 1988, que é a de garantir o acesso e a permanência com sucesso aos estudos escolares, mesmo aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Se esse direito não estiver plenamente garantido, não é possível afirmar que existe de fato uma qualidade social não só na EJA como na educação escolar como um todo!

Palavras-chave: Política Educacional; Contribuições; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, segundo Haddad (2007a), vem gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado. No entanto, de acordo com o referido autor, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado Brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Mesmo assim, na ótica de Haddad (2007a), não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a política educacional da EJA e suas diretrizes nacionais e municipais, no intuito de elucidar a seguinte questão: **quais as contribuições das políticas educacionais vigentes para a qualidade social da EJA no município de Ananindeua-PA?**

Neste sentido, foram analisados três documentos: o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, que contém a justificativa histórica e social da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a apresentação de seu conteúdo; o Plano Municipal de Educação de Ananindeua (PME) e o Programa Escola Anani-Escola

Cidadã, que contém a política educacional desenvolvida no referido município durante o período de 2005 a 2012. A análise destes documentos tem como referências básicas as considerações de Beisiegel (1997) e Haddad (2007) sobre a política da União para a educação de jovens e adultos e sobre a ação de governos locais na referida modalidade de ensino.

Assim, este estudo se constitui como uma Análise Documental. Segundo Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte estável e rica, que pode ser consultada várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

1. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EJA

A Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de Julho de 2000 estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Para compreendê-la, é necessário tomar como base o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, homologado pelo Ministério da Educação em 07 de Junho de 2000. O Parecer contém a justificativa histórica e social da construção da referida resolução, cujos itens principais apresento a seguir.

1.1. Fundamentos e funções da EJA

O Parecer considera que a EJA representa uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso à escrita e à leitura na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Assim, o que está em causa é a **função reparadora de EJA**, que pretende restaurar o direito a uma escola de qualidade aos grupos que ainda hoje sofrem as consequências da realidade histórica brasileira. No milênio em que vivemos, aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho.

Neste sentido, considero que o Parecer restringe a validade da EJA às novas exigências do mercado. Por isso, concordo com Beisiegel (1997) quando este afirma que a referência para a avaliação da validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia. Segundo o referido autor, essa referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Obviamente, a participação plena do adulto na vida social de sua comunidade abrange questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia. Mas enquanto dimensões nas quais se expressam expectativas e necessidades de participação na vida coletiva.

Segundo o Parecer, além da função reparadora, a EJA responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu itinerário escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Esta é a **função equalizadora da EJA**. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir um ponto igualitário no jogo da sociedade.

No entanto, a função equalizadora da EJA está comprometida desde a aprovação da Lei n. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Haddad (2007a), embora esta lei tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, ela recebeu vetos do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos. Esta medida teve duas consequências: a focalização do investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e o desestímulo do setor público em expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Sobre a terceira função da EJA, ela possibilita aos indivíduos jovens e adultos retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente da EJA**, que representa um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para a equidade e diversidade. Dentro deste caráter ampliado, o Parecer considera que os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

No entanto, segundo Haddad (2007b), uma posição contrária a esta visão foi exposta por Darcy Ribeiro no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (GETA), em 1990, Ano Internacional da Alfabetização: “Deixem os velhinhos morrerem em paz!”. A partir da ousadia deste pronunciamento, Darcy inaugurava uma nova etapa de “desqualificação” da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das políticas públicas.

1.2. O direito à educação

O Parecer considera que a superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade de si e do outro e ao direito ao saber.

Para que se efetive a referida superação, é necessário refletir sobre as diretrizes de uma política para a educação de jovens e adultos analfabetos. Segundo Beisiegel (1997), há duas orientações que oferecem importantes elementos para a reflexão sobre estas diretrizes. A primeira delas diz respeito a uma questão muito debatida nos últimos tempos: **qual seria o sentido do esforço de levar a educação fundamental aos jovens e adultos analfabetos?** A outra aparece na concepção mais geral do empreendimento, principalmente na estrutura administrativa articulada entre a União, os territórios e os estados para garantir a realização dos trabalhos em todo o território nacional: **qual seria, então, o sentido de investir recursos públicos escassos na educação de jovens e adultos analfabetos?**

De acordo com o autor, apesar da Constituição de 1988 ter ampliado o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo-o para todos os habitantes, e incluído a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos, educadores, com posições de relevo na administração federal ou na produção acadêmica sobre a educação brasileira, no contexto do início dos anos de 1990, procuraram demonstrar que os investimentos de recursos materiais e humanos na educação de adultos analfabetos não se justificavam.

Sobre a questão do direito à educação, Haddad (2007b) corrobora com Beisiegel (1997), ao considerar que a EJA ficou comprometida quando o Projeto de Lei n. 92/96 retirou a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de ensino por parte do Estado, desconsiderando-a como parte do Ensino Fundamental e esvaziando o direito público subjetivo de acesso aos jovens e adultos, uma vez que a Constituição é a lei maior. Segundo o autor, a contradição entre os dois textos legais abre precedentes para uma dupla interpretação. Caberia uma consulta jurídica e ainda uma esperança na pressão sobre o legislativo por uma interpretação mais inclusiva do Ensino Fundamental.

1.3. Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Conforme o Parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos tem como bases legais a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a LDB 9.394/96.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) apresenta como princípio, no art. 205, que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Retomado pelo art. 2 da LDB n. 9.424/96, este princípio abrange o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, segundo o Parecer, a EJA está relacionada a este princípio e a partir deste deve ser considerada. Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais.

Neste sentido, a atual redação do inciso I, art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 afirma que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, **assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria** [grifo nosso].

Antes da Emenda Constitucional n. 233, a redação era assim:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria** [grifo nosso].

O referido artigo é causador de duas posições antagônicas. A primeira posição, expressa pelo Parecer, considera que a atual redação do art. 208 da Constituição Federal pressupõe a educação básica para todos e, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório não só para as crianças. Neste sentido, a redação deixa ao livre arbítrio do indivíduo maior de 15 anos o exercício do seu direito público subjetivo. Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes.

No entanto, corroboro com a segunda posição, expressa por Haddad (2007b), que compreende que a atual redação do artigo 208 da Constituição Federal representa uma ruptura legal, que se iniciou no momento em que a proposta de Emenda Constitucional n. 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei n. 92/96, foi lançada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos contido nas propostas e orientações de alguns educadores brasileiros e dos assessores do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade:

a destituição de direitos. Por meio de uma sutil alteração no inciso I do art. 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Por sua vez, o art. 214 da Constituição também é objeto de debate:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar [...].

Conforme o Parecer, a redação do referido artigo considera os termos “erradicar o analfabetismo” e “universalizar o atendimento escolar” como desafios interdependentes que representam o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao ensino fundamental.

Sobre esta questão, Haddad (2007b) compreende que é mais um ato de ruptura legal no sentido de desqualificar a educação de jovens e adultos por meio da Emenda Constitucional n. 233, que suprimiu das Disposições Transitórias o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação de 50% dos recursos para este fim e para universalizar o ensino fundamental.

1.4. EJA no fim da década de 1990

Conforme observação do Parecer, a Constituição Federal de 1988 contribuiu para a construção de uma nova concepção de educação de jovens e adultos. A LDB 9.394/96 acompanhou esta orientação ao suprimir a expressão ensino supletivo, embora tenha mantido os termos cursos e exames supletivos. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção, o que significa vontade expressa de uma outra orientação para a EJA a partir da nova concepção trazida pela lei aprovada.

No entanto, segundo Haddad (2007b), além de manter o conceito básico da legislação do regime militar – o ensino supletivo –, a nova LBD o empobreceu na medida em que o descaracterizou como algo que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios. Assim, não foi considerada do projeto da Câmara a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar flexível que permitisse um ensino não marcado pelo modelo escolar regular. Deve-se considerar que a antiga legislação tomava o ensino supletivo como algo que, mesmo tendo o ensino regular como modelo inicial, ganhava a sua essência ao dele se afastar.

Contrário à visão do autor, o Parecer considera que a LDB n. 9.394/96 extingue a noção de Ensino Supletivo existente na Lei n. 5.692/71 e em seu lugar apresenta, nos seus artigos 37 e 38, a EJA com status de modalidade da educação básica. Segundo o Parecer, o termo modalidade expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Neste sentido é um perfil próprio diante de um processo considerado padrão e está relacionada ao princípio da proporcionalidade que, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas.

Do ponto de vista conceitual, o Parecer considera que os artigos 37 e 38 da LDB em vigor proporcionam à EJA uma dignidade própria, mais ampla, o que elimina uma visão de externalidade com relação ao regular. Neste sentido, a LDB n. 9.424/96, art. 37, afirma que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Segundo o Parecer, este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada a este contingente, que não teve acesso à escolarização na idade própria, por meio de oportunidades educacionais apropriadas. Para tanto, os estabelecimentos públicos dos respectivos sistemas deverão viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso sob o princípio da gratuidade.

Tais oportunidades se viabilizarão, segundo a LDB, §1 do art. 37, por meio das tradicionais ofertas de escolarização mediante cursos e exames. E conforme o §2 do mesmo artigo, o poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Na visão de Haddad (2007b), o art. 37 reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada para a reposição de escolaridade, marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo. Em uma análise comparativa com o Projeto de Lei Complementar n. 1.258/88, apresentado originalmente à Câmara, o referido autor considera que este apontava para um currículo centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno. Portanto, um conceito bastante diferenciado do que é proposto no art. 37. A lei aprovada reafirma o conceito de educação de adultos que o regime militar implantou com a LDB anterior: o do ensino supletivo.

No entanto, o termo “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” pode ser

assumido, segundo Haddad (2007b), como uma abertura para a reversão do conceito básico da lei e buscar constituir programas voltados para os interesses dessa população.

Conforme o art. 38 da LDB n. 9.424/96, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos. Ambos, de acordo com as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o prosseguimento de estudos em caráter regular. Após a assinalação das novas faixas etárias, o § 2 do mesmo artigo prevê que as práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários de EJA serão aferidos e reconhecidos mediante exames supletivos.

No art. 38, segundo Haddad (2007b), ambos os parágrafos retomam a nomenclatura “ensino supletivo” empregado pela LDB n. 5.692/71, colocando ênfase nos exames, cuja idade mínima é substancialmente reduzida em comparação com a antiga legislação. Conforme o autor, a ênfase nos exames é coerente com a ideia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos: o Estado se furta da sua responsabilidade de firmação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

Por sua vez, o art. 4, VII, da LDB n. 9.424/96 afirma que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]
VII – oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...].

Com base no referido artigo da LDB, a EJA se torna modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Mas, o importante a se considerar, conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos em idade regular, pois em sua maioria são trabalhadores, maduros e com larga experiência profissional. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno tardio à busca do direito ao saber.

Neste sentido, a LDB n. 9.424/96 incentiva o aproveitamento de estudos e sendo esta orientação válida para todo e qualquer aluno, ela vale mais para jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam elaborado estas competências.

Sobre esta questão, Haddad (2007b) apresenta uma posição antagônica ao Parecer. O autor afirma que o inciso VII, retirado do projeto de Lei Complementar n. 1.258/88 e incorporado na nova LDB, procura dar destaque ao fato de que parcela significativa dos que

frequentam esses programas são trabalhadores. No entanto, esse conceito, que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando à margem do conceito de suplência que prevaleceu, e que remete à reposição de estudos do ensino fundamental e médio.

Segundo o Parecer, a EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação da aprendizagem extraescolar é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar os "saberes" oriundos das práticas.

1.5. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA

De acordo com o Parecer, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na referida LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, são válidas para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio.

Contudo, o Parecer considera que os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares.

A contextualização, segundo o Parecer, se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, cujas faixas etárias são eloquentes com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social.

O Parecer ressalta ainda a importância de se estabelecer a distinção entre as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação, pois as expectativas e experiências de jovens e adultos frequentemente não são coincidentes, apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver classes homogêneas ou heterogêneas para atender esta distinção.

Um momento específico desta referência, segundo o Parecer, é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e médio para a EJA. Neste sentido, a flexibilidade posta no art. 23 da LDB n. 9.424/96, aponta especificamente para uma organização escolar que, baseada na idade, poderá incluir a valorização da experiência extraescolar dos estudantes.

Dessa forma, o Parecer considera que a oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante de superar a imposição do “erradicar” o analfabetismo. Segundo o Parecer, não se trata de “erradicar”, mas, sim, de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão frequentemente com os alunos da EJA.

2. DIRETRIZES DA EJA NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA

Segundo Haddad (2007a), o governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica por meio de propostas curriculares, quanto por sua política de indução à descentralização da EJA.

O autor também considera que os três níveis de governo: municipal, estadual e federal, sozinhos ou em regime de colaboração, não vem conseguindo cumprir com a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. Na perspectiva do autor, a descentralização de responsabilidade, ao mesmo tempo em que aproxima os serviços públicos da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer sua democratização ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, também é capaz de reforçar as desigualdades no atendimento, ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto.

Neste cenário de descentralização de responsabilidade que a política educacional do município de Ananindeua para a EJA foi sendo construída desde o ano de 2005, tendo como base o Plano Municipal de Educação e o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”.

2.1. Plano Municipal de Educação de Ananindeua

O PME (2005) foi elaborado a partir dos seguintes eixos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, datado de 2001: Acesso e permanência com sucesso e qualidade na educação pública municipal; Financiamento da Educação Pública; Gestão Participativa da Educação Pública Municipal; e Formação e Valorização dos Profissionais de Educação.

O primeiro eixo, Acesso e permanência com sucesso e qualidade na educação pública municipal, defende o princípio de que é necessário combater o fracasso escolar no ensino fundamental e propiciar o acesso de crianças e jovens na escola com sucesso e qualidade através da aprendizagem de conhecimentos significativos para a vida em sociedade. Este eixo

apresenta cinco diretrizes, mas apenas uma contempla especificamente a EJA: “c) aumentar o nível de escolaridade da população adulta por meio da ampliação de cursos de alfabetização de adultos, de supletivos e de ensino fundamental regular noturno” (ANANINDEUA, 2005a, p. 21).

Os demais eixos do PME (2005), que estão voltados ao Financiamento da Educação Pública, Gestão Participativa da Educação Pública Municipal e Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, não contemplam de forma específica a modalidade EJA, em suas diretrizes. Por isso, é possível afirmar que a referida modalidade de ensino talvez não seja prioridade na política educacional do município de Ananindeua, em comparação com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que apresentam demandas bem maiores.

O referido plano também apresenta metas e estratégias do Plano Decenal de Educação do Município (2003-2013), por modalidade de ensino e eixos temáticos. No que se refere à modalidade EJA, o PME apresenta apenas seis metas, a saber: 1) Garantir a criação de um programa de alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva da EJA, de acordo com a demanda apresentada nas diversas áreas do município; 2) Garantir a inclusão e a permanência com sucesso de alunos portadores de necessidades especiais na EJA; 3) Assegurar a implantação da EJA nos vários horários de funcionamento das escolas, de acordo com as demandas apresentadas nas diversas áreas do município, haja vista que todas as unidades escolares da rede municipal ofertam a referida modalidade de ensino apenas no turno da noite; 4) Implementar a formação de alunos da EJA, através da educação a distância, para beneficiar aqueles que trabalham em regime de escala de serviço; 5) Estabelecer a obrigatoriedade entre empresas e escolas da rede municipal de ensino, a fim de garantir a permanência do aluno da EJA com sucesso na escola; e 6) Garantir a formação continuada do profissional especializado para que este possa acompanhar os alunos portadores de necessidades especiais da EJA.

Dos quatro eixos do PME (2005), apenas dois apresentam metas e estratégias para a EJA: Gestão participativa na educação e Formação e valorização dos profissionais da educação. O primeiro eixo citado defende, conforme o referido plano, uma gestão democrática e participativa, capaz de desenvolver uma política educacional de qualidade voltada para a cidadania, com a garantia de transparência do gerenciamento dos recursos, assim como o exercício do controle social, a fim de oportunizar atitudes democráticas entre os envolvidos e fortalecer princípios de autonomia. Neste sentido, esse eixo apresenta 16 metas, mas apenas 01 contempla especificamente a modalidade EJA:

[Meta n. 4.] Viabilizar junto às empresas de transportes urbanos que atuam no Município, aumento [do número] das frotas dos veículos, bem como regularização dos horários dos mesmos para atendimentos dos alunos do ensino noturno (ANANINDEUA, 2005a, p. 23-4).

Quanto ao eixo Formação e valorização dos profissionais da educação, este busca instrumentos e recursos que impliquem na qualificação do profissional da educação, e consequentemente, uma melhor formação dos educandos. Dessa forma, este eixo aponta para todas as questões ou situações que envolvam a melhoria do ensino e da aprendizagem no contexto educacional do município. Neste sentido, apresenta 18 metas, no entanto apenas 01 contempla especificamente a EJA: “[Meta n. 10] Fazer convênios com as instituições públicas (Universidades, ONGs etc.), para formação de professores para a EJA”.

Assim, dentre as seis metas e dois eixos propostos pelo PME (2005) para a EJA, é possível destacar somente a criação de um programa de alfabetização de jovens e adultos, que foi concretizada com a implantação do Programa Brasil Alfabetizado (BRALF), a partir de 2004, numa parceria com o Governo Federal. Atualmente, o referido programa já está em sua sexta edição.

Em relação às outras cinco metas e dois eixos, estes ainda se configuram como utopias, pois é necessário um conjunto de fatores para concretizá-los, dentre eles, principalmente, a vontade política.

2.2. Programa Escola Anani-Escola Cidadã

O PME (2005) serviu de base para nortear o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005), que contém a política educacional do município em relação à Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA: a filosofia educacional, os princípios pedagógicos, metas, eixos temáticos e o conjunto de ações pedagógicas e administrativas da gestão municipal do então Prefeito Helder Barbalho (2005-2012).

O Programa está sustentado em seis princípios básicos: 1) Resgate e/ou construção da **Identidade** da população de Ananindeua ao município como um todo e não apenas ao bairro ou área em que moram; 2) Construção de um modelo educacional respaldado nos princípios de uma **Escola Cidadã**; 3) **Oferta e (re)qualificação da educação** infantil e fundamental na rede municipal de ensino; 4) **Respeito à diversidade**; 5) **Inclusão social e tecnológica**; e 6) **Valorização do servidor público**.

Dentre esses princípios que explicitam as ações pedagógicas e administrativas propostas no programa, irei me deter no terceiro princípio: a ampliação da **oferta e**

(re)qualificação da educação básica, haja vista que este se refere mais especificamente à EJA. Segundo o Programa, a construção de uma escola pública municipal de qualidade que (re)qualifique a educação básica, resgatando a autoconfiança e elevando a autoestima dos profissionais, alunos e alunas e suas famílias, precisa levar em conta a busca de uma educação com qualidade social. Para garantir essa qualidade social o programa afirma que é preciso, entre outras ações, combater com certa urgência todas as formas de analfabetismo ainda presentes na sociedade e na escola pública do século XXI.

A primeira forma apresentada pelo Programa é o **analfabetismo total**, que afeta a juventude maior de 15 anos, assim como os adultos que não aprenderam a ler e escrever na idade regular. É o analfabetismo adulto que ainda atinge uma considerável parcela da população do país e do município de Ananindeua.

No que se refere ao **analfabetismo funcional**, o Programa considera-o como um dos mais graves porque diz respeito àqueles alunos que ingressaram na escola, aprenderam a ler e escrever, mas derrotados por inúmeros problemas, entre eles os fantasmas da reprovação e evasão, paralisaram seus estudos em alguma série do ensino fundamental. Para estes é necessário um programa de aceleração de estudos que lhes garanta a conclusão do ensino fundamental e a inclusão no ensino médio e mercado de trabalho.

O **analfabetismo institucional** é a terceira forma apresentada pelo programa e representa outro sério problema das escolas públicas, porque é gerado na própria sala de aula, nas turmas de 1ª a 4ª séries, mais exatamente nas 1ª e 2ª séries, e seus efeitos nefastos, repercutem por toda a educação básica. O grande entrave é a dificuldade dos alunos em se apropriarem do código linguístico (leitura e escrita), o que resulta nos altos índices de reprovação e evasão escolar nas séries iniciais, além da distorção idade-série. Combater esse problema é condição fundamental para a construção de uma educação com qualidade social.

O **analfabetismo digital** é a quarta forma, a qual se refere, segundo o Programa, à falta de domínio e uso pela maioria da população jovem e adulta da tecnologia da informação. Na sociedade moderna e tecnológica não usar os recursos que a informatização oferece ao cidadão, por falta de domínio dessa linguagem, é considerado um sério problema de analfabetismo digital.

Dentre estas formas de analfabetismo, a primeira é a que está mais diretamente relacionada à EJA porque se refere a uma situação muito presente nesta modalidade de ensino: o desafio de alfabetizar jovens e adultos, enfrentado principalmente na 1ª etapa.

Conforme o Programa, uma escola que pretende ser cidadã precisa combater todas as formas de analfabetismo, oferecendo aos alunos, pais e comunidade cursos de aceleração de estudos, programas de alfabetização de adultos, projetos de reforço de aprendizagem em contraturno para os alunos das séries iniciais e acesso à tecnologia da informação, tanto na educação formal (informática educativa) como em forma de cursos e de acesso à internet para a comunidade.

O Programa ainda apresenta vinte desafios/metasp para a educação do município. Dentre estes, apenas quatro contemplam especificamente a EJA: o desafio/meta nº. 01: universalizar o Ensino Fundamental e ampliar vagas na EJA; o desafio/meta nº. 05: erradicar o analfabetismo de jovens e adultos; o desafio/meta nº. 19: criar uma política de inclusão educacional e profissional para os jovens maiores de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental; e o desafio/meta nº. 20: criar uma política de inclusão social, profissionalização e geração de renda para alunos da EJA e pais de alunos do Ensino Fundamental ofertado pela rede municipal de ensino.

Para superar esses desafios, o Programa apresenta objetivos e metas para a Educação Básica. No que se refere à EJA, esta modalidade de ensino deve assegurar gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, que estimulem a construção de sua autonomia, cultivando valores essenciais como a solidariedade e o respeito às diversidades.

No sentido de atingir o objetivo apresentado acima, o Programa atribui cinco finalidades para a EJA: 1) Propiciar situações de aprendizagem que tornem os alunos sujeitos ativos e participativos, capazes de crescerem cultural, social e economicamente; 2) Valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula, fomentando o encontro dos saberes da vida com os saberes escolares; 3) Estimular os alunos a agirem de forma autônoma e independente, reagindo a imposições a fim de tornarem-se cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres; 4) Promover o diálogo entre educador e educandos, desafiando-os a refletir sobre o mundo em que vivem e incentivando-os a atuar enquanto transformadores de suas realidades, lutando por direitos básicos que possam promover a integração dos vários campos do conhecimento entre si e o mundo do trabalho; e 5) Oferecer, quando necessário, oportunidades de discussões e reflexões sobre profissionalização, que possibilite a integração do aluno no mundo do trabalho.

Desta feita, o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005) apresenta uma proposta de intervenção na política educacional do município de Ananindeua por meio de ações que possam atender às reais necessidades da educação municipal.

CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou analisar a política educacional da EJA e suas diretrizes nacionais e municipais, no intuito de elucidar: **quais as contribuições das políticas educacionais vigentes para a qualidade social da EJA no município de Ananindeua-PA?**

Para responder essa questão, recorro primeiramente a Haddad (2007a). O autor considera que, na sua unanimidade, os governos municipais atendem apenas uma pequena parte dessa demanda. Por isso, ele afirma que não há um atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. Na visão do autor essa “regularização” da EJA indica que há uma forte tensão entre uma concepção mais flexível de currículo, que a aproxima da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino. Neste sentido, ele considera importante que os governos municipais procurem levar a inspiração e a prática da educação popular para os sistemas públicos de atendimento, o que constitui sinal importante de uma nova forma de fazer e pensar a EJA, influenciando currículos escolares e contribuindo para a superação da concepção e prática do ensino supletivo vigente desde o regime militar com a Lei n. 5.692/71.

Assim, com base nos documentos analisados neste estudo e fundamentado nos estudos de autores como Beisiegel (1997) e Haddad (2007), considero que as contribuições das políticas educacionais vigentes para a qualidade social da EJA no município de Ananindeua-PA ainda são pouco expressivas ante a necessidade de assegurar a demanda potencial de jovens, adultos e idosos o direito básico estabelecido na Constituição de 1988, que é a de garantir o acesso e a permanência com sucesso aos estudos escolares, mesmo aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Se esse direito não estiver plenamente garantido, não é possível afirmar que existe de fato uma qualidade social não só na EJA como na educação escolar como um todo!

REFERÊNCIAS

_____. Plano Municipal de Educação - PME. In: **Veredas e Perspectivas da Educação: a** cotidianidade repensada. Série Rede Anani: Memória e Documentos. Ananindeua – PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2005a.

_____. **Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”**: um programa de (re)qualificação da educação básica em Ananindeua. Ananindeua – PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2005b.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.4, p. 26-34, jan./abr.1997.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília (DF), 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/96**. Brasília (DF), 1996.

_____. CNE. **Parecer CNE n. 11/2000 – CEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília (DF), 2000.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.12, n.35, p. 197-211, mai/ago.2007a.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007b. p.111-127

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRUÇÕES DA IDENTIDADES DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joana D'arc de Vasconcelos Neves
jdvasconcelosneves@gmail.com
UFPA

Alessandra Sampaio Cunha
alessandrascunha@yahoo.com.br

Nádia Sueli Araujo da Rocha
nrocha@ufpa.br
UFOA

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar o modo como vai se constituindo as representações sociais dos professores da EJA sobre identidade docente nesta modalidade de ensino. Para tanto subsidiamos esse estudo no referencial teórico da educação e formação de professores com Paulo Freire, Miguel Arroyo, Leôncio Soares, Margarida Machado, nos debates da constituição da docência de Novaes e no campo metodológico das Representações Sociais. A pesquisa investigou os professores da EJA do município de Bragança, no intuito de investigarmos: Quais os sentidos que os professores atribuem a Educação de Jovens e Adultos? Quais os valores e princípios são apontados por estes professores que podem contribuir para sua docência na EJA? Que escolham orientam sua forma de agir/trabalhar em sala de aula? Que reflexões sobre a EJA e sobre sua ação docente apontam para afirmações e ou rupturas de sua identidade docente na EJA? Os resultados revelam a existência de elementos (re)constituidores das identidades docentes, na medida em os professores sentem-se desafiados pelos próprios alunos a considerarem as suas características, as suas necessidades e as suas disponibilidades para a garantia do direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar.

Palavras chave: Representações sociais; identidade docente, educação de jovens e adultos

Descortinando o cenário

O presente estudo tem como objetivo analisar o modo como vai se constituindo as representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre identidade docente dos professores desta modalidade de ensino no município de Bragança.

Nosso interesse pelo tema nasce de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Centro de Documentação e Memória de EJA na região Amazônica, cujo objetivo era investigar a constituição identitária de professores da EJA, entendendo que as representações que esses profissionais têm de si, como docentes, interferem em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os sujeitos do espaço escolar.

Na pesquisa que ora apresentamos, nos dedicamos, primeiramente, a compreender e discutir o conceito de identidade tendo em vista sua apropriação conceitual para o campo teórico da formação de professores da EJA para, em um segundo momento, analisar nos discursos dos professores de EJA no município de Bragança os sentidos e significados dos que buscam formação específica em EJA atribuem a Educação de Jovens e Adultos; identificar as escolhas que orientam suas forma de agir/trabalhar em sala de aula; analisar de que forma as reflexões sobre a própria modalidade de ensino e sobre sua ação docente apontam para afirmações e ou rupturas de sua identidade docente na EJA.

Construindo o enredo: o conceito de identidade e a identidade docente na EJA

Partido campo teórico da sociologia principalmente dos postulados de Dubar (1997) assumimos neste trabalho a ideia de que a identidade é resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa).

Isto significa dizer:

- a) A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável;
- b) A identificação vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra.
- c) Usa categorias socialmente disponível para estabelecer os processos de identificação;
- d) Os sujeitos assumem diversas identidades.

Assim, o processo de (re)constituição da identidade, no campo conceitual de Dubar (1997), se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é, e, que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuí- das).

Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e, seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Logo, o que está no cerne do processo de (re)constituição identitária, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização.

Nesse sentido, o movimento pelo qual os professores se fazem professores não se dá em linha reta, a dinâmica das interações e experiências vivenciadas por esses sujeitos (do percurso, antes, durante e depois da graduação) se entrecruzam e fomentam identificações com (a docência) um determinado público ou modalidade, como nos diz Freire (1997) “ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (p.58).

Ao se tratar da especificidade da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos o debate tem recaído sobre a visão de que aos profissionais que atuam para atender o processo educativo desse público (jovens e adultos, seja em programas ou para o sistema de ensino), não requer nenhuma formação específica de área, e, muitas vezes, as pessoas que atuam como docentes, principalmente em programas, sequer têm formação de professor.

Segundo Machado (2008) A ausência de uma formação adequada (tanto inicial quanto continuada) acaba por contribuir para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem esta, é mais difícil ainda para os professores construírem respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa e construírem as identidades para si.

Dentro deste cenário, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica, Parecer CNE/CP Nº 009/2001, reconhecerem de que os cursos de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, e identificarem que esta é uma necessidade social, diante do reduzido número de oferta de disciplina voltados para a formação da EJA nos currículos dos cursos de graduação, podemos afirmar que ainda existe uma grande lacuna nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como lócus de formação específica e permanente como política de Estado.

As lacunas das formações iniciais e continuadas voltadas para uma formação específica, no campo teórico da EJA, analisadas por Leôncio Soares (2006) e Margarida Machado (2008) entre outros, apontam para a necessidade de pensar a especificidade dos alunos da EJA e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular, visto que, apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, possuem experiências, expectativas, condições sociais, culturais, históricas e psicológicas que tanto demarcam diferenças quanto os distanciam do

mundo infantil e adolescente. Tais proposições trazem então, como referência, elementos que permitem dizer que os professores que se dedicam à docência na EJA devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferir novos significados aos currículos e às práticas de ensino.

Desta forma, quando trazemos o debate da identidade docente para este cenário do campo teórico da EJA, percebemos que é um tema complexo, multifacetado, pois não se dá num determinado momento. Pelo contrário, se fôssemos utilizar uma imagem, poderíamos dizer que essa construção que se dá em forma de mosaico em virtude das nuances que a constitui, que estão para além da formação inicial, mas que passa pelos campos de atuação que pode atuar (Alfabetização, Movimentos Populares, EJA Prisional, PROEJA, PROJOVEM, EJA fundamental, EJA médio... etc) e pelos sujeitos que pode atender Jovem, adulto e idoso.

Neste sentido, analisar (compreender) a (re)constituição da identidade docente passa para necessidade de destacarmos na dinâmica das relações que constituem os aspectos objetivos (as relações que os professores estabelecem com a profissão de trabalho na EJA e com a retribuição concreta que dá com o seu trabalho para a sociedade) e os aspectos subjetivos desse processo (a-identidade para si, valores construídos ao longo da vida pessoal e profissional).

Assim, para analisarmos como se constitui as representações dos professores da EJA, que buscam formação específica no curso de especialização em EJA 2014/2015 sobre a identidade docente nesta modalidade de ensino no município de Bragança, buscamos:

- a) Identificar os sentidos e significados que os professores da EJA que buscam formação específica em EJA atribuem a Educação de Jovens e Adultos;
- b) Mapear nos discursos dos professores as escolhas que ancoram e orientam suas forma de agir/trabalhar em sala de aula;
- c) Analisar de que forma essas reflexões sobre a EJA e sobre sua ação docente para o professor da apontam para afirmações e ou rupturas de sua identidade docente na EJA.

No intuito de alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada por meio da abordagem processual no campo das representações sociais, na qual buscamos compreender as dimensões objetiva e subjetiva do processo de (re)constituição identitária. Parafraseando Moscovici (1978: 26) “[...] a representação produz e determina os comportamentos, pois define

simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes”.

Tomamos como pressuposto, a ideia de que os conteúdos representacionais são capazes de orientar o comportamento dos indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais, principalmente quando o objeto representado, mantém uma estreita relação entre as aspirações do grupo e a sua profissão. Assim, a pesquisa foi desenvolvida na cidade de Bragança -PA com os 40 professores, que cursaram a Especialização em Educação de Jovens e Adultos na UFPA Campus de Bragança 2014-2015, que partilham um conteúdo representacional sobre a concepção de EJA e sobre o seu processo formativo que orientam a (re)constituição da identidade docente desta modalidade de ensino.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevistas semiestruturadas. Essa técnica foi escolhida, pois segundo Moreira e Caleffe (2006), “permite exercer certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece oportunidade de esclarecimento de qualquer resposta quando necessário.” (p.169).

O processo deu-se da seguinte forma: a) utilizou-se um roteiro com perguntas objetivas e, em seguida das resposta apresenta-se ao entrevistado alguma tarjeta contendo palavras-chave. Esse modelo de roteiro nos possibilitou controlar os direcionamentos e ao mesmo tempo garantir que os professores poderiam discorrer livremente sobre as questões. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

Após as transcrições, as falas dos entrevistados foram analisadas a partir dos sentidos e significados que estes professores apresentam sobre: a) aspectos objetivos, b) aspectos subjetivos, e c) rupturas e modelos, conforme apresenta-se a seguir:

Escrevendo o release

- a) ASPECTOS OBJETIVOS: AS RELAÇÕES QUE OS PROFESSORES ESTABELECEM COM A PROFISSÃO DE TRABALHO NA EJA E COM A RETRIBUIÇÃO CONCRETA QUE DÁ COM O SEU TRABALHO PARA A SOCIEDADE

A concepção de EJA presente nos discursos dos professores entrevistados, reverência a ideia de ser um caminho diferenciado possível escolhido por uma demanda de sujeitos em condição social adversa, é a ***oportunidade de estudo para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar (PROFESSORES)***.

Neste cenário, esses professores demarcam em seus discursos duas concepções para definir o aluno da EJA. A) “(...) ***são alunos tem esperanças e sonhos de conseguirem algo***

mais da vida (...); B) pessoas com dificuldades, mas apesar das adversidades querem algo da vida.

Diante deste público, a EJA se configura aos educadores que assumem esta modalidade ensino como um desafio diante da diversidade de alunos de refletir sobre a realidade desses educandos. Neste sentido, há no discurso dos professores entrevistados de que a EJA possui um papel diferente da escola regular (**é muito mais do que ensinamentos teóricos, filosóficos**), há um outro lugar da EJA (**tem muita coisa**), embora, não se tenha muito claro que lugar seja este (**tem muita coisa ainda pra se fazer**), conforme identificamos no professor.

então a concepção que eu tenho hoje de EJA, é que ainda apesar de tudo, tem muita coisa ainda a se fazer por esses jovens, tem muita coisa. E não só na parte teórica, prática, filosófica, mas tem muita coisa ainda pra se fazer.
(professora (P2))

Embora os professores não tenham claro como realizar essa reflexão da realidade do aluno para referenciar o ponto de partida do trabalho docente na EJA, eles apresentam no seu discurso, a orientação necessária, para o desenvolvimento de práticas mais humanizadas e em sintonia com as necessidades desses educandos em sua busca por oportunidade.

Estudiosos do campo teórico da EJA como Haddad (2012), destacam que o desafio na contemporaneidade é marcado pela necessidade de um planejamento que considere as características, necessidades e disponibilidades dos sujeitos envolvidos. Procurar promover articulações com a sociedade onde estão inseridos garantido não apenas o acesso e a permanência mais o sucesso escolar, uma escola como um lugar de possibilidades de uma existência mais humanizada. Nessa direção:

Lutar pela humanização fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. Aí está situada toda tarefa pedagógica: contribuir com a humanização. Este o sentido do fazer educativo. Este o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência, juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e trabalho. Este é o sentido de esperar melhorar de vida, de sair dessa vida apereada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, mais humanizador, esperança de uma vida menos inumana. (ARROYO, 2000, p. 240)

De acordo com Freire (1997), “não é possível respeito ao educando, à sua dignidade, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo.” (p. 64). Não obstante, a realidade enfrentada pelos alunos deve ser articulada com os conteúdos para que estes percebam a relação entre conhecimento e a possibilidade de conquista de um viver mais digno. Sobre isso Freire nos mostra a necessidade do trabalho docente estar articulado a humanização do processo educativo:

“Constatar esta preocupação (com a humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens enquanto seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2011, p. 40)

Nesse sentido atuar na EJA direciona os educadores a assumirem uma postura profissional humilde e respeitosa e que corresponda aos anseios dos educandos em suas condições reais de existência. Traz também a esses professores a necessidade do modelo docente da EJA buscar a aproximação com a dimensão humana.

Isto significa dizer que a prática docente reivindica em sua essência, um nova forma de ser professor da EJA :

“Nosso dever de ofício será mais complexo, exigirá um profissionalismo mais refinado diante das marcas de desfigurações humanas que a infância e adolescência trazem na passagem da rua e do trabalho para a escola. Possivelmente a primeira exigência desse profissionalismo refinado será não separar crianças e adolescentes, não catalogá-los pelas lacunas e maracas de desumanização que possam trazer. Evitar toda manifestação de segregação (por não dominar a lectoescrita), por indisciplina, pelos hábitos e indisciplinas que tiveram que aprender pra sobreviver na barbárie.” (ARROYO, 2000, p. 245-246)

Assim, entendemos que a concepção de EJA presente nos discursos dos professores entrevistados indica a compreensão dessa modalidade a partir dos sujeitos que ela é voltada. Dito de outra forma, são os educandos que fazem a EJA ser o que é, enquanto modalidade, o que acaba por inscrevê-la, também, como um lugar ou caminho de oportunidades para esses alunos conquistarem uma existência mais humana, crítica.

Em síntese de acordo com a compreensão que tivemos da fala dos professores pensar a EJA é enxergar nela os educandos que a compõem. Diante disso, saber o que os professores pensam sobre a EJA se constituiu como o primeiro passo para compreender como os mesmos se fazem professores da modalidade. Visto que essas concepções estão presentes quando preparamos as aulas ou as provas, quando pensamos a função social das escolas e da docência e quando são elaboradas políticas e propostas curriculares.

Assim, corroboramos com Arroyo (2011) quando afirma que a docência está diante de um novo referencial identitário. “Se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores”. (p.24).

Nessa direção, pensar a EJA a partir dos educandos e tomar as necessidades dos mesmos como novo referencial para a prática docente na EJA, nos permite pensar que este é um caminho necessário para a (re)configuração do educador para construir sua identidade docente na EJA.

B)- OS ASPECTOS SUBJETIVOS: A-IDENTIDADE PARA SI, VALORES QUE PASSAM A ORIENTAR A PRÁTICA PROFISSIONAL.

A categoria construção identitária “identidade para si” se constitui a partir da imagem que o sujeito tem de si (autoimagem). É um processo biográfico que se articula com outras dimensões e acaba por estruturar o que Dubar (2005) denominou de identidade social/profissional do indivíduo. Nessa perspectiva, a identidade é compreendida como, “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo subjetivo e objetivo, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições.” (p.136). Não obstante, essa forma identitária se dá a partir de internalizações e aceitação do papel legitimado coletivamente por uma determinada categoria e ao mesmo tempo reivindicado junto à sociedade. É a partir desse pressuposto que construiremos nossa análise dos discursos dos professores.

A partir dos discursos dos professores, enxergamos o processo de constituição de identidade docente (identidade para si) a partir de uma formação no próprio trabalho na EJA, ou seja, atuando na EJA os professores se descobriram professores de EJA, conforme destacamos nos discursos abaixo:

(...) eu trabalho com o ensino fundamental, mas eu deixo bem claro, que a partir do momento que eu comecei a trabalhar com adultos, com jovens e adultos, aqui eu tô me realizando melhor, do que trabalhando com crianças, porque lá é uma maneira, uma metodologia diferente e aqui é outra metodologia (professor P 13)

(...) eu fui percebendo a partir do momento que eu trabalhei com a primeira turma (de EJA), eu fui percebendo: “é aqui que eu quero”. (professor –P35)

Esse processo de aceitação/internalização caracteriza a aquisição por parte desses docentes de uma forma identitária intrínseca a natureza da prática que os mesmos desenvolvem com os alunos desta modalidade de ensino, são justificados nos discursos dos professores pelo motivo de sentirem mais importante para o processo educativo deste aluno.

Na EJA eu descobri, assim, que os alunos têm uma carência muito grande, tem carência (...) em vários aspectos. E como professor de educação física eu descobri aqui, eu senti, assim, que tenho uma função maior, digamos assim, sou mais necessário, nas turmas da EJA. (professor P 26)

(...) tenho uma satisfação muito grande de trabalho aqui e apesar de tudo, pra mim não (é tempo) tá nada perdido ainda, somos elos de transformação na escolarização. (professor P 20)

Ao perceberem o papel decisivo de assumem na realidade da Educação de Jovens e Adultos os educadores se realizam (enquanto docentes) e encontram o verdadeiro significado da profissão. Estar na EJA significa estar com a EJA e tudo o que isso implica.

Não obstante, nas interações com os atores que também compõem esse contexto (outros professores da modalidade e principalmente com os alunos) os professores se fazem educadores, essas implicações caracterizam a EJA como lugar privilegiado de reconfigurações da identidade do docente da EJA. Nessa direção:

O trabalho constitui um espaço para a ocorrência de negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional. A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial.” (DUBAR, 2005 P. 273)

Nessa direção entendemos que os professores de EJA tem no contexto da própria modalidade o seu lugar de conquista de identidade, nesse processo eles acabam por estabelecer negociações identitárias a partir da ação prática (o que não significa dizer ausência de teoria) que desenvolvem no interior da modalidade, isto implica dizer que a reflexão permanente sobre a própria prática torna-se um referencial decisivo na assunção da identidade docente.

Por fim, consideramos que o movimento de constituição de identidade docente se inscreve como processo de reflexão sobre a prática no contexto em que esta se desenvolve. Não obstante, esse processo torna-se ainda mais decisivo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois, dada ausência de centros de formação específica, a formação de educadores de EJA sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde a EJA acontece. (ARROYO, 2006). Em suma, podemos concluir, pragmaticamente, que a EJA tem formado/constituído seus próprios educadores, ou estes tem se formado a partir dela, contextualmente e na permanente reflexão da prática.

C) - AFIRMAÇÕES E OU RUPTURA DE MODELO

Em um contexto onde a prática traz à tona a ideia de que a função do educador da EJA precisa ser reconstruído, novas configurações são estabelecidas revelando desta forma, a eminência da ruptura de antigos modelos. No caso do município de Bragança, a ausência de uma formação específica para a EJA, em que professores do ensino regular ingressam na

modalidade, destacam em seus discursos que ao se perceberem em um contexto educativo diferenciado, os a lógica da necessidade de se constituir docente sobre uma outra lógica, sob a ameaça de se perder o aluno, como destacamos nos discursos abaixo:

(...) a EJA ela tem que ter um olhar diferente, o professor da EJA ele tem que ser um pouco mais sensível (...) é um tempo menor, é uma realidade diferente. Por isso é preciso fazer diferente (PROFESSOR P28)

(...) é nesses momentos difíceis que a gente vai se encontrando, como professor, tá entendendo, então, a gente, antigamente o aluno tinha que se adequar ao professor, ao educador, hoje em dia não. (PROFESSOR P32)

Ao demarcarem em seus discursos a consciência de que atuar na Educação de Jovens e Adultos exige uma postura diferenciada, ***antigamente o aluno tinha que se adequar ao professor, ao educador, hoje em dia não, ou a gente se adequa ao aluno, ou nós vamos perdê-los***, estes professores produzem a reflexão que o modelo conteudista outrora exercido no ensino regular, não atende as especificidades da EJA, ***não adianta você colocar conteúdo, conteúdo, conteúdo, o ritmo deles é diferente (...) não adianta ficar só no quadro e no giz, eles não se concentram, aí eles passeiam mesmo, eles gostam de passear***. (PROFESSOR P.1)

Entretanto, apesar da tomada de consciência da necessidade de mudanças para constitui-se como educadora da EJA, cabe ressaltar que esse conhecimento construído na prática por mais efetivo que seja, tem suas limitações para materializar de fato o processo de rupturas com o modelo anterior, evidenciando ainda mais, as lacunas deixadas pelos cursos de formação no sentido de preparar os professores para atuarem na EJA.

Desta forma, torna-se imperativo reconfigurar os cursos de formação tanto inicial quanto continuada de modo que estes passem a considerar o pressuposto de que a EJA tem no seu contexto especificidades que exigem rupturas com modelos engessados e consagrados pela tradição do ensino regular.

Nesta lógica se a EJA precisa ser pensada a partir da demanda que ela atende, não obstante, os elementos que apontam para a (re)constituição de identidade dos educadores que atuam nesta modalidade (construída no exercício da docência) precisam servir de parâmetros a partir do qual os cursos de formação deverão estruturados fomentando uma perspectiva mais problematizadora que considere o contexto da EJA um espaço de teorização possibilitando, assim, a construção de novos caminhos para esta modalidade.

ESCREVENDO O RELEASE

A análise dos resultados revelam a existência de elementos (re)constituidores das identidades docentes na EJA dos professores do município de Bragança que buscam formação específica no curso de especialização em EJA 2014/2015 na medida em que estes passaram por meio da experiência e vivência docente nesta modalidade de ensino a sentirem-se desafiados pelos próprios alunos a considerarem as suas características, as suas necessidades e as suas disponibilidades como mecanismo de garantia do direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar.

Dentro dos contextos objetivos no qual a materialidade da vivência da docência desses professores os impulsionaram a busca de uma formação específica no intuito de superar as lacunas de sua formação inicial, uma consciência de sua incompletude diante dos desafios que esta realidade se apresenta.

Desta forma podemos pensar que na medida em que estes profissionais apresentam como elemento fundante sua prática a necessidade da compreensão de quem são os alunos da EJA, significa dizer que eles têm consciência desse momento da necessidade de reconstrução da identidade docente no sentido de se aproximar de valores mais humanos e emancipatórios que os valores regulatórios.

Este resultados, nos leva a refletir, que no movimento dialético entre as dimensões objetivas e subjetivas constituidoras da identidade docente, que na medida que os professores buscam caminhos para aproximar a EJA de processos educativos mais humanos e emancipatórios do que regulatórios (ao buscarem um curso de especialização específico em EJA) eles terminam apresentando os elementos para que os cursos de formação de professores repensem seus currículos um perfil menos generalista e incorporar um perfil mais rico de educador múltiplo, que vá além de ensinar os conteúdos, um educador muito mais plural que o educador de escola formal.

Enfim, podemos dizer que estamos, neste momento, vivenciando no município de Bragança, um momento decisivo, de críticas e tensões que poderá nos levar a termos ou não uma educação de jovens e adultos com suas especificidades, políticas de formação com suas especificidades e conseqüentemente, identidades docentes diferenciadas.

Referencias

ARROYO, Miguel, **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.2000

ARROYO, Miguel **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leônicio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

ARROYO, Miguel **Currículo, território em disputa,** Petrópolis: vozes, 2011.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade.** Em *A socialização.* Porto: Porto Editora. 1997.

DUBAR, Claude . **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 200

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* São Paulo, 2011.

HADDAD, Sergio **Os desafios da EJA contemporânea.** Jornal CEFE março 2012 acessado em http://www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal_cefe.pdf

MACHADO, Maria Margarida **Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança** In *Revista Retratos da Escola Brasília*, v.2 n 2-3, p. 161-174 jan/dez 2008 disponível em www.esforce.org.br

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, António. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e suas transformações do conhecimento.* Campinas: Papirus, 1997, p. 29-41.

SOARES, Leônicio. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** *Educação em Revista*, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA ÓTICA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

Maria da Conceição dos Santos Costa
concita.ufpa@gmail.com
UFPA

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as orientações dos organismos multilaterais (OM) Banco Mundial e Unesco a partir dos documentos: a) Fórum Mundial de Educação (2015) - Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), b) 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014 (UNESCO, 2014) e c) *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda* (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J, 2011), identificando o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as novas proposições políticas para este campo pedagógico na conjuntura da sociedade capitalista. A problemática que norteou esta investigação consiste na questão problema: Qual a concepção de Educação e EJA prescrita nos documentos supracitados e suas implicações para o campo do direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola pública? O referencial teórico-metodológico se apresenta como uma aproximação ao campo do Materialismo Histórico Dialético fazendo uso da pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Como sínteses, apresentamos a necessidade da luta no enfrentamento à agenda do capital materializada pelos OM, a afirmação do direito inalienável de jovens, adultos e idosos à educação pública, gratuita e socialmente referenciada na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Organismos Multilaterais. Direito à educação pública.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar as orientações dos organismos multilaterais Banco Mundial e Unesco a partir dos documentos: a) Fórum Mundial de Educação (2015) - Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), b) 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014 (UNESCO, 2014) e c) *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*⁴⁵⁴ (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J, 2011), identificando o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as novas proposições políticas para este campo pedagógico na conjuntura da sociedade capitalista. A problemática que norteou esta investigação é: Qual a concepção de Educação e EJA prescrita nos documentos supracitados e suas implicações para o campo do direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola pública?

A escolha de tais documentos se deu a partir dos estudos em torno da EJA e ação dos OM, na tentativa de desvelar as proposições para este campo pedagógico e os possíveis

⁴⁵⁴ Na tradução para o português: “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”

desdobramentos para o campo educacional diante do avanço do capital nas políticas educacionais nos países periféricos.

O referencial teórico-metodológico desta investigação se apresenta como uma aproximação ao campo do Materialismo Histórico Dialético fazendo uso da pesquisa de cunho bibliográfico e documental (SEVERINO, 2007) para responder as intenções deste, fizemos uso também de artigos e de insumos bibliográficos que convergem para o objeto de estudo em tela.

Shiroma *et al* (2005), aponta a necessidade de investigarmos os documentos produzidos pelos organismos multilaterais na tentativa de desvendar e desconstruir a “hegemonia discursiva” que está por trás de documentos oficiais, pois “[...] é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação [...] se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA et al, 2005, p.430).

Urge estudos que possam contribuir com o processo de revelação da realidade “sombreada” e indicada pelos OM, que contribuem para a manutenção da pedagogia do capital na sociedade contemporânea e que apontam a educação como o principal ingrediente da produtividade e inovação para o aumento do capital. Shiroma *et al* (2005, p.430-431) destaca que os processos de implementação e as recomendações presentes nos documentos oficiais produzidos pelos OM, necessitam:

[...] que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Nessa direção, optamos por caminhar à luz de Frigotto (1991, p.86) compreendendo “[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um triplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Este estudo converge com a concepção de Júnior e Maués (2014, p. 1138) quando salientam que há uma necessidade de atualização das pesquisas

sobre a relação entre os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras na primeira década do século XXI, tendo em vista que as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política em

nosso país e no mundo refletiram consideravelmente sobre a natureza e o sentido dessas políticas.

O artigo está estruturado em três tópicos: a) O Banco Mundial e a Unesco e suas diretrizes para o campo da EJA, apontando elementos que traduzem a agenda da EJA diante destes OM, b) Enfrentamentos necessários na luta em defesa da EJA ao direito à escola pública, destacamos proposições para o fortalecimento e defesa da EJA enquanto direito inalienável de todos os sujeitos jovens, adultos e idosos e c) Breves considerações finais, sinalizando proposições para o enfrentamento da lógica do capital disseminada pelos OM.

O BANCO MUNDIAL E UNESCO E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os Organismos Multilaterais (OM) apresentam uma profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial da sociedade capitalista. A partir do aprofundamento/expansão do processo de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, os OM vêm desempenhando um papel estratégico na materialidade da agenda do capital na sociedade contemporânea por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2009).

Para Torres (2009, 125-126), em especial, o Banco Mundial (BM) tem ganhado maior visibilidade no panorama educativo global, “[...] ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação”.

Júnior e Maues (2014, p. 1139), apontam que o BM, a Unesco e outros organismos multilaterais,

têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista.

Leher (2015, p.19) advoga na mesma direção de Junior e Maués (2014) quando destaca que os OM criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington, atuam na devastação da economia dos países periféricos diante das “[...] contradições da crise estrutural do capitalismo”.

Em diversos países é possível presenciar a ação desvelada dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia.

Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. Este estudo sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 2015, p. 19)

O documento do Fórum Mundial de Educação (2015): Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015) prescreve a concepção de educação como o alicerce de uma agenda transformadora, que se compromete a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.

A lógica disseminada no documento da Unesco (2015, p.01) e acordada por chefes, membros de delegações, chefes de agências, oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, entre outros convocam os países do mundo todo a “[...] a transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento” da sociedade. É essa lógica da agenda do capital, da sociedade a partir da lógica neoliberal, a revitalização da teoria do capital humano; ensinar basicamente o que o mercado necessita, o “acesso” ao ensino de português e matemática para a constituição de mão de obra barata, convergindo na responsabilização do próprio sujeito por sua formação, por sua educação e colocando a escola à margem do processo de formação de sujeitos históricos, críticos e criativos, emancipados socialmente. A educação inclusiva e equitativa de qualidade é para poucos, a lógica é atender uma minoria, *nichos* da população que são marginalizados e excluídos do acesso à educação, como o campo da EJA, dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres, que sofrem os processos de exclusão autocentrada do capital.

A EJA aqui é compreendida como um intenso vínculo ao mercado, o termo qualidade se refere ao acúmulo adquirido por jovens e adultos a partir dos resultados de aprendizagens, aquisição de insumos, habilidades para o alcance de metas que revigorem o mercado da sociedade capitalista.

Rodrigues (2014, p. 211) destaca que os organismos multilaterais em especial a Unesco tem disseminado para o campo da EJA a “[...] construção de um sujeito histórico,

pacífico e tolerante, consoante à perspectiva de criação da referida instituição”. Esta concepção ocasiona desdobramentos que legitimam o “slogan” da educação ao longo da vida/aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa tão presente nas diretrizes educacionais para a EJA, lógica materializada pelo capital e que responsabiliza jovens e adultos para irem à busca de sua própria formação, educação.

A autora ainda ressalta que esta concepção de “aproximação à vida” traduz o argumento de condição essencial para a democratização da educação, fundada na importância da “[...] libertação dos “dogmas da pedagogia tradicional”, apontando-se para a construção de uma nova pedagogia, personalizada, atenta às aptidões individuais, que “oriente em qualquer ocasião o estudante para a autodidaxia” (FAURE, 1977 apud RODRIGUES, 2014, p. 219)

O processo de autodidaxia responsabiliza o estudante pela sua própria formação. Abre mão da presença e contribuição histórica do trabalhador docente enquanto sujeito que atua na formação humana de jovens e adultos trabalhadores na EJA. O paradigma da autodidaxia converge no aumento do capital humano, foca na aprendizagem dos estudantes enquanto mecanismo para o alargamento dos benefícios econômicos para o mercado, a educação sendo principal ingrediente desse processo.

O conjunto de elementos supracitados convergem para a perpetuação da escola neoliberal e para o processo de mercantilização da educação pública, da negação dos direitos à jovens e adultos ao acesso e permanência na escola pública, ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ao acesso à cultura, ao trabalho como bens socialmente ontológicos de homens e mulheres trabalhadores.

De acordo com a Unesco (2014, p.05), no 11º Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014, grave é a exclusão dos jovens ao direito à escola:

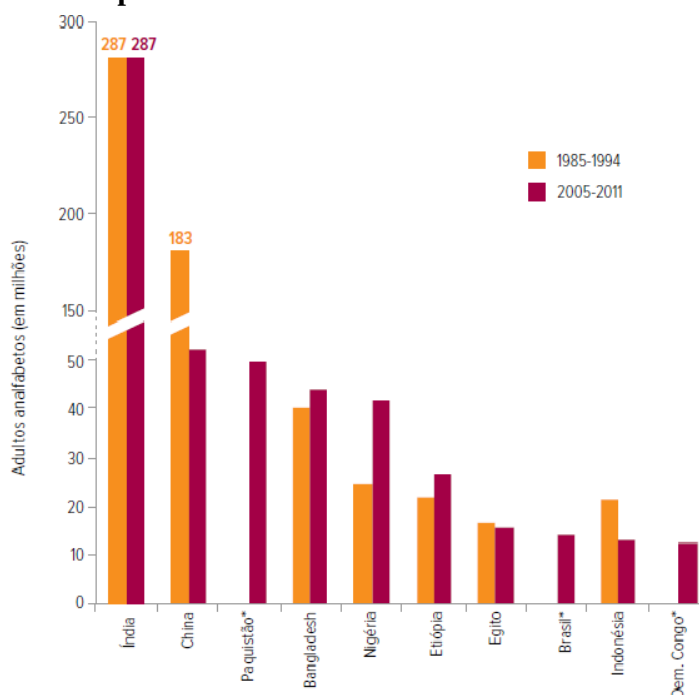
Em 2011, 69 milhões de adolescentes estavam fora da escola, tendo havido pouca melhora em relação a 2004. Em países de baixa renda, apenas 37% dos adolescentes completam o primeiro nível do ensino secundário, e esse número chega a 14% nos países mais pobres. Se essas tendências persistirem, meninas das famílias mais pobres na África Subsaariana somente conseguirão completar o primeiro nível do ensino secundário em 2111.

O mesmo documento aponta que em 2011, havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000. “[...] Quase dois terços dos adultos analfabetos são mulheres. As mulheres jovens mais pobres dos países em desenvolvimento podem não alcançar a alfabetização universal até 2072” (UNESCO, 2014, p.05)

Para Júnior e Maués (2014, p. 1146), os índices de analfabetismo e não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem,

[...] sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional.

Gráfico I: Dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos

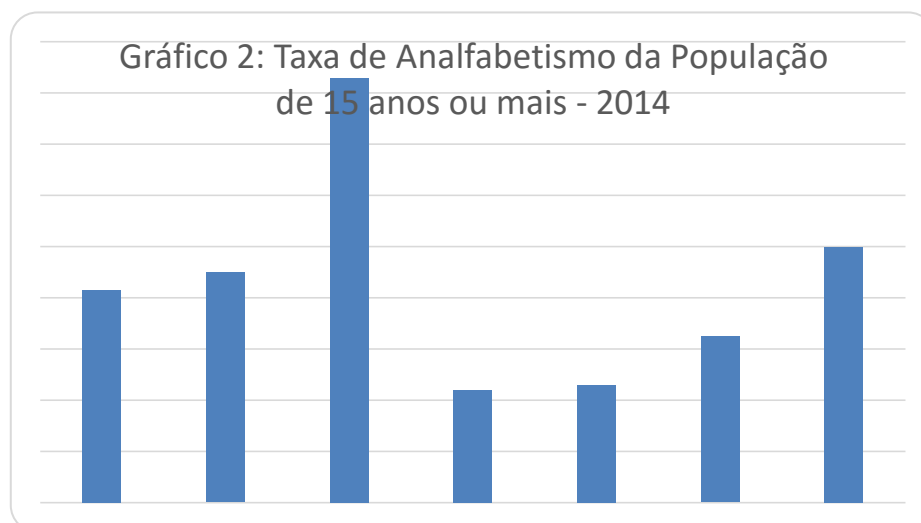


Fonte: 11º Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014 (UNESCO, 2014)

O gráfico acima elucida o processo de negação, de exclusão do direito à educação pública e de qualidade aos sujeitos históricos da EJA no Brasil e no Mundo. De acordo com a Unesco (2014) o Brasil ocupa a 8ª (oitava) posição dos dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos, isso representa 14 milhões de trabalhadores que não estão tendo acesso ao direito à educação. Esse é o quadro da classe trabalhadora diante da negação histórica do acesso à educação, à escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

Ventura (2008) à luz de Silva Jr (2002) aponta que há um “pacto social mundializado” para a convergência da educação à lógica da “adaptação às mudanças” da sociedade. Os dados elucidados pela Unesco (2014) caminham para o enaltecimento da educação como a área social que vai trazer a solução para todos os problemas da sociedade. Ao mesmo tempo em que apontam em seus estudos, dados preocupantes e alarmantes sobre a condição dos analfabetos no mundo, convergem à educação como a grande mobilizadora das demandas do capital para a sua própria manutenção da agenda capitalista.

Sublinhamos aqui alguns elementos que ratificam essa lógica: a) A alfabetização universal é fundamental para o progresso social e econômico; b) A educação pode ajudar as pessoas, quando trabalham, a escaparem da pobreza; c) A educação é uma chave para ajudar indivíduos a sair da pobreza e evitar que esta seja passada de geração a geração; d) A educação ajuda a proteger da exploração os adultos trabalhadores, pois aumenta suas oportunidades de conseguir contratos seguros; e) A educação não apenas facilita que os indivíduos escapem da pobreza, mas também gera produtividade, que acelera o crescimento econômico; f) A educação é uma das formas mais poderosas para melhorar a saúde das pessoas: salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e tratar doenças, e é um elemento essencial nos esforços em reduzir a desnutrição (UNESCO, 2014)



Fonte: IBGE/PNAD - 2014

No Brasil, as regiões mais afetadas com alarmantes taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, de acordo com o IBGE/PNAD⁴⁵⁵ (2014) são as regiões Nordeste e Norte. A Região Norte supera o índice do país, alcançando 9%, o Nordeste com 16,60%, enquanto que o Sul com 4,40%, Sudeste com 4,60% e Centro-oeste com 6,50%. O Estado do Pará amarga 10% do índice, ranqueando com o Brasil em seus 8,30% e a totalidade da região norte.

Leher (2015) nos ajuda a compreender as assertivas apontadas pela Unesco quando elucida que os OM representam um braço do ideário neoliberal e por sua vez materializam a pedagogia do capital nos países periféricos do mundo. Para este autor, as tramas entre educação, segurança e pobreza “fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina” (p. 29).

⁴⁵⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD).

Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado (LEHER, 2015, p. 29-30).

A EJA neste cenário congrega a natureza para o processo de formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Para Ventura (2008, p.240), o objetivo da EJA nessa lógica

[...] é recompor o processo de formação para o trabalho simples, em resposta às novas exigências econômicas, sociais e políticas do capitalismo brasileiro associado e subalterno ao internacional; manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza.

No Brasil, vemos cada vez mais o aprofundamento das “[...] desigualdades de acesso aos saberes sistematizados e científicos exigidos para o trabalho complexo, que são fundamentais na formação do sujeito crítico, capaz de atuar em funções dirigentes” (VENTURA, 2008, p.240)

Se no Plano Nacional de Educação (PNE – MEC/SASE, 2014) a Meta 9 tem a intenção de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Identificamos que a lógica desenvolvida na EJA tem sido outra, na contramão do PNE, pois a ideologia construída em torno da sociedade é a de que a educação é a “mola propulsora das demandas oriundas das determinações do capital” e que a educação tem como finalidade central o atendimento a um mercado de trabalho que passa a

exigir novos tipos de formação escolar e de treinamento influenciados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) dominantes. (SILVA; PEREIRA, 2016, p.146)

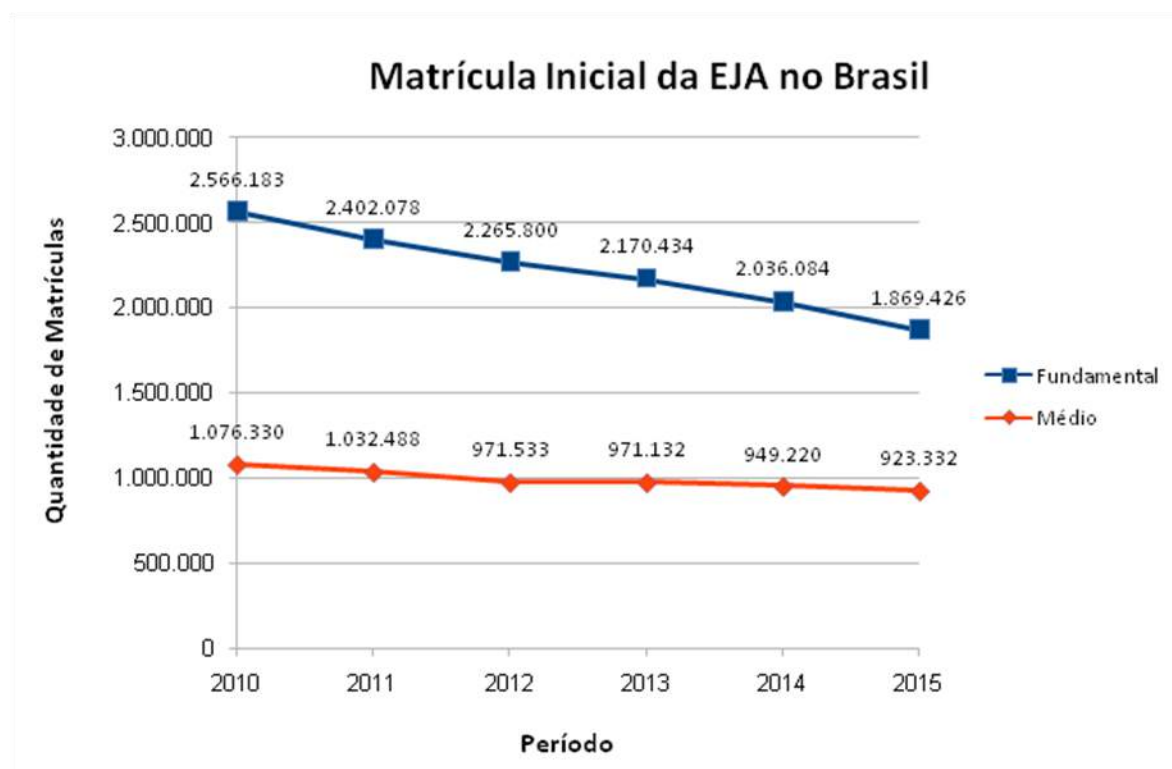
Ao processo de contradição encontrado nos documentos da Unesco, merece destaque no trecho a seguir sobre a agenda da educação de modo geral e em especial para o campo da EJA:

[...] Comprometemo-nos, ainda, a garantir que **todos os jovens e adultos**, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta (UNESCO, 2015, p.02). (grifo nosso)

A motivação política deste documento vai ao encontro do que dita o Banco Mundial (2011) na pauta para a Educação Básica Brasileira: 2010-2020, com destaque para a evasão na educação básica:

Estima-se que 44% dos estudantes brasileiros do ensino secundário são, pelo menos, dois anos mais velhos que a idade recomendada para sua série. E 15% de todos os concluintes desse ciclo possuem mais de 25 anos – 7 anos atrás da idade oficial prevista para conclusão⁵⁸. Nenhum desses padrões é observado em outros países da ALC, outros países em desenvolvimento, ou países da OCDE. (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. 2011, p.75)

A ideia central relacionada à EJA materializada no relatório do Banco Mundial acima é abolir a educação de jovens e adultos, pois para além do argumento das “fábricas de evasão” que estão sendo caracterizadas as escolas brasileiras e que estas não atingem a qualidade como os países da OCDE, claramente a EJA também não tem contribuído com os índices das avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).



FONTE: INEP/CENSO ESCOLAR (2010-2015)

O gráfico aponta que no período de 2010 a 2015 há uma ampla redução de matrículas na EJA – fundamental, com um decréscimo de 27,15%, no total de 696.757 matrículas e na EJA - médio, o equivalente a 14,21%, no total de 152.998 matrículas. Apontamos que esse processo que é avassalador para a educação básica e pública vai na direção das proposições dos OM, em especial do Banco Mundial para abolição da EJA tendo em vista este campo pedagógico não estar contribuindo com os índices de desenvolvimento econômico do país diante da agenda das avaliações em larga escala no mundo.

E para o Brasil enquanto país em desenvolvimento é mister realizar reformas inovadoras e abordagens de boas práticas que possam se espalhar por todo país a fim de legitimar e fortalecer os índices das avaliações de larga escala.

O processo de exclusão que agoniza jovens e adultos trabalhadores para o acesso e permanência à escola pública está se intensificando cada vez mais. Para além das similaridades e/ou continuidades presentes nos documentos acima, notamos que a agenda é ordenar o fechamento das turmas, das escolas que ofertam a modalidade de EJA nos estados brasileiros. Ainda sim, incorporar a lógica da empregabilidade e adaptabilidade de jovens e adultos ao mercado é responsabilidade de toda sociedade, gerando para a iniciativa privada a oferta da educação para a formação de mão de obra para o mercado.

Assinalamos a partir de Júnior e Maués (2014, p. 1147), que as novas proposições políticas para o campo da EJA na conjuntura da sociedade capitalista é “[...] uma motivação

política, que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo”.

ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS NA LUTA EM DEFESA DA EJA AO DIREITO À ESCOLA PÚBLICA

Para o enfrentamento dessa conjuntura, reconhecemos os sujeitos da EJA enquanto integrantes da classe que vive do próprio trabalho. São jovens, adultos e idosos que integram a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), que nos motivam a construção de tempos e espaços alternativos para a luta em defesa da educação como direito inalienável, universal para todos, educação pública e de qualidade, referenciada socialmente, sendo financiada pelo Estado.

De acordo com Antunes (2005), a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. A classe trabalhadora de hoje, compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa senão a de vender sua força de trabalho, sob a forma de assalariamento. Para este autor, a *classe-que-vive-do-trabalho* incorpora o leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado em expansão na totalidade do mundo produtivo; o proletário rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva.

E por ser a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), são sujeitos históricos, “[...] finitos, inconclusos, mas conscientes de sua inconclusão, os faz reconhecer homens e mulheres como seres inseridos em permanente busca e como seres que se fazem e refazem socialmente na busca que fazem” (FREIRE, 2001, p. 53) pela educação da cidade e campo, pelo acesso e permanência pela escola e universidade pública e de qualidade referenciada socialmente para todos os jovens, adultos e idosos da sociedade.

É nessa direção, que nos contrapomos à concepção da EJA no sentido da educação ao longo da vida. Uma concepção amalgamada “[...] a partir da relação docente-discente (professor animador, articulador), por novas formas de certificação (reconhecimento de aprendizagens em outros tempos e espaços)” (RODRIGUES, 2014, p.219 e, sobretudo,

[...] a noção de educação ao longo da vida vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana (idem, ibidem, p. 236).

As determinações gerais do capital afetam profundamente o campo da educação. O assentamento da proposta de educação ao longo da vida reforça e atualiza os determinantes da teoria do capital humano na contemporaneidade. Mészáros (2008, p.43) cita que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Na resistência a esta lógica e na construção de uma sociedade autodeterminada, justa, fraterna e socialmente igualitária, nos referenciamos em Freire (2001) congregando a luta radical por uma educação de forma plena, como um “ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (p. 55), para os sujeitos da EJA e isso se desdobra em materializar nos processos formativos das escolas da cidade e do campo, na formação docente, nos tempos e espaços escolares e não escolares “o estético o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (p. 56). É a defesa da formação dos sujeitos da EJA, da escola pública, socialmente referenciada, laica e gratuita que deve ser de todos os sujeitos da sociedade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As orientações dos organismos multilaterais Banco Mundial e Unesco a partir dos documentos estudados nesta pesquisa, apontam para perpetuação do rumo de manutenção da hegemonia do capital a partir de um modelo de educação e sociedade pautado na agenda neoliberal. O lugar ocupado pela EJA se traveste do campo para a construção pacífica e alienante de mão de obra barata para o mercado, jovens e adultos atuando no processo de revigoração do mercado da sociedade capitalista no conjunto das ações da reestruturação produtiva do capital.

Temos concordância com Leher (2015, p.30) quando assinala que “[...] um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito” é a luta coletiva, a articulação local, regional e mundial dos movimentos sociais, das frentes de

esquerda, dos coletivos que lutam em defesa da educação pública, da EJA. São todos aqueles que se somam “[...] a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental”. Avançamos na tentativa de contribuir “[...] para se edificar esta negação, pois não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar a sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial” e Unesco, bem como os demais OM.

A luta e defesa pelo direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores à escola pública deve ser permanente, aliada aos movimentos sociais, aos sindicatos, aos fóruns de EJA que enfrentam a lógica do capital e por conseguinte a base governamental do Brasil que perpetua a ordem neoliberal, aos movimentos do campo e da cidade que atuam na luta contra-hegemônica dos processos degradantes que a agenda do capital nos impõe. É preciso unir os movimentos em defesa da educação e fortalecer a luta em defesa da EJA, que possa convergir na bandeira da educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. SP: Boitempo Editorial, 2005.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving World-Class Education in Brazil**: The Next Agenda. World Bank Publications, 2011. Cap. 3

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

JUNIOR, William P. da Mota; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro. Edição 3. Artigo 03. 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>

MEC/SESA. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação** / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2009.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso: 20 fev 2016.

UNESCO - **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura** - 2014).

GT19 – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

UCA E PENSAMENTO COMPUTACIONAL: MOBILIZANDO NOVAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS À EDUCAÇÃO DA MATEMÁTICA

Ana Paula Maffezzolli
anaitb@hotmail.com

Gilson Pedroso dos Santos
gilsonpedrososantos@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o Projeto Um Computador por Aluno, o Pensamento Computacional e como aliar as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, com o uso de recursos como o Scratch, Phet e o Calc à Educação Matemática. O UCA propicia avanços para as práticas e teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem com a utilização de tecnologias. O Pensamento Computacional se refere ao uso de conceitos e ferramentas da computação para o desenvolvimento de determinadas habilidades no ser humano. Os resultados iniciais desta investigação convergem para a discussão inicial com um grupo de professores da educação básica sobre articulações de como o Projeto UCA disponibiliza computadores portáteis para os alunos, através da escola e de como os professores devem inserir em seu contexto, o Pensamento Computacional, como um dos elementos chave de mobilização, das habilidades envolvendo recursos tecnológicos tais como os indicados anteriormente. Espera-se, portanto, uma discussão contínua sobre essas tecnologias - voltadas para o aprimoramento do ensino aplicado à Matemática - na perspectiva dos pressupostos assumidos pela Educação Matemática, como um campo de transformação no ensino, para que se possa, assim, fortalecer e efetivar um aprendizado efetivo do aluno.

Palavras-chave: UCA, Tecnologias, Pensamento Computacional, Matemática, Educação.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma investigação em curso, relativa ao Projeto Um Computador por Aluno, o Pensamento Computacional e como aliar as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC's) como o Scratch, a partir da mobilização de características de aprendizado relativas à Educação Matemática.

A importância desse trabalho se reflete na necessidade de uma discussão que envolva o ensino da matemática atrelado às novas tecnologias, uma vez que essa ciência apresenta grandes desafios como afirma Vasconcelos (2000, p.2):

A Matemática não é uma ciência cristalizada e imóvel; ela está afectada por uma contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstracta ou desligada da realidade. Ao longo dos tempos, esteve ligada a diferentes áreas do conhecimento, respondendo a muitas questões e a necessidades do Homem, ajudando-o a intervir no mundo que o rodeava.

É notório que a tecnologia digital já é uma realidade nas escolas, faculdades, universidades e demais centros de ensino, seja trazida pelo aluno, seja ela ofertada pela instituição ou aplicada pelo professor. Portanto, é importante enfatizar que a tecnologia digital influencia no processo de ensino e aprendizagem facilitando, em muitos aspectos, a transferência de saberes, podendo melhorar e preparar o aluno para o aprendizado.

Foi pensando em contribuir com essa premissa que o governo federal desenvolveu o Projeto Um Computador por Aluno, utilizando de laptops que propiciam de forma individual, o contato do aluno a essas tecnologias. Contudo, não basta somente uma preocupação em inserir Tecnologias da Informação e Comunicação nos ambientes escolares. É real a preocupação em se ter pontos de reflexão sobre como as ações computacionais advindas das Tecnologias, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional nesses ambientes.

O Projeto Um Computador por Aluno - UCA proporciona a utilização de softwares que podem ajudar os professores no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o LibreOffice Calc, Phet Interactive Simulations e o Scratch, ferramentas estas que podem ser utilizadas de forma lúdica em diversas disciplinas, inclusive a matemática.

Desse modo, este trabalho foi organizado em quatro tópicos, nos quais se discute temas e conceitos voltados para a relação da matemática e o uso de tecnologias educacionais, tais como: Tecnologia Digital Aplicada à Educação; o Pensamento Computacional; o Projeto Um Computador por Aluno e o Scratch, Phet, Calc e a Educação Matemática.

TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO

O crescimento do desenvolvimento tecnológico faz com que tudo e todos tenham que se adaptar a essa evolução. A tecnologia hoje é imprescindível para o funcionamento das instituições, favorecendo o aprimoramento nos processos de comunicação, causando mudanças estruturais na sociedade, no comportamento das pessoas e no modo de conceber o conhecimento.

Valente (1999, p. 2) apresenta o computador como meio para transmitir a informação ao aluno mantendo a prática pedagógica vigente. Portanto, a máquina foi usada para informatizar os processos de ensino existentes. Acrescenta o autor que, o preparo do cidadão para enfrentar essas mudanças é questionável, e segundo a obra, “tanto o ensino tradicional, quanto sua informatização prepara um profissional obsoleto”.

Verifica-se, no entanto, que a preocupação com a utilização correta das tecnologias que podem ser utilizadas em sala de aula não é recente. No cotidiano educacional, a tecnologia está cada vez mais presente e são muitos os questionamentos quanto ao preparo dos professores para a utilização dos meios tecnológicos para a construção do conhecimento.

A formação desse professor não está em somente saber utilizar o computador, Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 21) afirmam que:

As escolas precisam se reinventar para sobreviver como instituição educacional. É importante que o professor aproveite os saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser aplicadas em sua prática pedagógica.

A aplicação e mediação que o professor faz em sua prática pedagógica utilizando computador e as ferramentas multimídias em sala de aula, dependem, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

Almeida (2009, p. 8) faz reflexões sobre como as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC vêm sendo apropriadas pela educação, como muitas escolas, políticas públicas e ações do governo idealizam o uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com Almeida (2009, p. 8), a facilidade em adquirir e usar os aparelhos tecnológicos faz com que cada vez mais empresas, governo, escolas e famílias os utilizem e muitas vezes esses recursos são empregados de forma que possam diminuir as dificuldades encontradas na educação e existe a ausência de políticas e ações governamentais que garantam a qualidade no ensino das escolas públicas.

São diversos os aparelhos tecnológicos que estão cada vez mais frequentes no cotidiano das pessoas, sejam computadores, celulares, câmeras, filmadoras ou qualquer outro aparelho tecnológico, os mesmos sempre estão presentes no dia a dia, tanto em casa como no trabalho e na escola.

O problema está em como utilizar tais tecnologias para o aperfeiçoamento do processo pedagógico. Contudo, é importante que os professores estejam preparados para utilizar as tecnologias existentes, uma vez que elas estão cada vez mais frequentes e são trazidas às escolas, muitas das vezes, pelos próprios alunos. Tais tecnologias podem ser usadas de forma eficiente, como aliados ao processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Tajra (2008, p. 189) contribui afirmando que as tecnologias são recursos que as escolas podem utilizar a seu favor. Novas formas de aprender são estimuladas através dos computadores, utilizando recursos como *softwares* de exercitação e simulação, jogos, fóruns digitais, *www*, dentre outros.

As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, isso está acontecendo porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos. Ainda, segundo os autores:

Encontra-se nesta perspectiva, a possibilidade para que professores da Educação Básica e de outros mais variados níveis de ensino, possam rever concepções de sustentação de suas práticas cotidianas, terem acesso e apropriem-se de conhecimentos necessários para trabalharem com a produção de vídeos digitais na sala de aula ou outras interfaces nas diversas disciplinas escolares, com vistas a propiciar motivação e aprendizagem (SOUSA, MOITA e CARVALHO, 2011, p. 22).

Entretanto, Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 24) abordam que há necessidades formativas do professor, considerando as mudanças que ocorreram nos últimos anos, com relação à ampliação dos recursos tecnológicos, e a nova geração de alunos que já nasceu em um ambiente muito mais rico em tecnologias digitais do que as gerações passadas.

Portanto, são abordadas iniciativas de formação continuada para uso das TIC propostas pelo MEC, outras propostas de instituições não governamentais e empresas que investem em educação. O número de crianças que tem acesso ao computador e à internet vem crescendo, e a faixa etária também vem se ampliando. Antes, mais acessada pelos jovens, a Internet, hoje, vem sendo utilizada de forma crescente por crianças de 6 a 11 anos.

Pensando nessas mudanças relacionadas à tecnologia, mudanças de hábitos e o quanto as mais diversas tecnologias estão presente na vida de crianças, vem se pensando em meios tecnológicos que possam ser utilizados de forma a ajudar no processo de ensino e aprendizagem nas escolas e com isso, o governo criou programas que buscam atingir este objetivo.

Contudo, é importante enfatizar que, apesar de todas as contribuições ocorridas com o advento das tecnologias e sua utilização em sala de aula, é necessário que se avance também com relação à prática para utilizar tais tecnologias. Buscar meios que incentive a utilização dessas tecnologias de forma criativa para o desenvolvimento do aluno é fundamental para que se tenha um resultado satisfatório ao incorporar ferramentas tecnológicas nas aulas. Assim,

com a finalidade de contribuir significativamente ao ensino e a aprendizagem, neste trabalho propõem-se a inserção e a percepção da cultura do Pensamento Computacional e sua exploração pedagógica nos ambientes educativos.

O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

No século XXI se apresentam diversos desafios na educação. Pode-se perceber que é necessária uma ampla discussão sobre a melhoria na qualidade da educação do ensino no nosso país, perpassando pelo combate a evasão escolar, combate ao analfabetismo (inclusive o funcional) e também como as novas tecnologias e ferramentas digitais podem ser inseridas no ambiente escolar, para que auxiliem efetivamente no processo de ensino e aprendizagem. Além da preocupação da inserção das tecnologias da informação e comunicação nos ambientes escolares, é de suma importância a reflexão sobre como se pode discutir e apresentar o pensamento computacional nesses lugares.

Além disso, a sociedade do século XXI é caracterizada como sendo uma sociedade de informação e conhecimento, impulsionada pela popularização da internet, que permite que o conhecimento seja utilizado para desenvolver competências reflexivas e estabelecer vinculações com outros conhecimentos. Pode-se notar que esses avanços tecnológicos provocam uma rápida e significativa mudança na vida das pessoas.

Todavia, nas escolas não é diferente, são diversas as influências sofridas por esse processo de avanço tecnológico. A informatização está presente desde o controle administrativo, financeiro como também na formação de professores e no processo educativo dos alunos, assim como nas questões do cotidiano que são trazidas para a sala de aula. Essa evolução na utilização de tecnologias digitais no ambiente educacional passa a exigir dos alunos e professores, um aprimoramento na forma como eles buscam compartilhar e produzir conhecimento, onde a exigência não se deve limitar às habilidades de leitura e escrita. Exigem-se formas criativas e diferenciadas de apresentar os conteúdos, requerem-se, ainda, formas criativas para a resolução de problemas, assim como uma forma diferenciada para ensinar.

Portanto, é correto afirmar que as novas tecnologias estão presentes em vários aspectos da vida das pessoas e que a Computação constitui uma área de conhecimento que permeia todas as atividades humanas, de forma que não se pode imaginar uma sociedade sem computadores e suas tecnologias. França, Silva e Amaral (2012, p. 282) destacam que:

Desenvolver práticas educativas que visem à formação do cidadão, aptos a lidar com os desafios do mundo moderno, cada vez mais permeado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, torna-se um elemento indispensável quando se pretende promover uma educação de qualidade. [...] Em plena era onde as tecnologias estão presentes em todas as áreas, não podemos nos permitir continuar ensinando a estudantes da mesma forma como se vem fazendo desde os princípios da escola, baseado em práticas educacionais inspiradas em modelos reducionistas.

Nesse novo cenário educacional surgem novos conceitos que podem ser utilizados para constituírem uma forma mais interativa de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a utilização de tecnologias digitais e o pensamento computacional.

Segundo França, Silva e Amaral (2012, p. 2), “pensamento computacional é saber usar o computador como um instrumento de aumento do poder cognitivo e operacional humano, aumentando a nossa produtividade, inventividade, e criatividade”. Pensamento computacional se refere ao uso de conceitos e ferramentas da computação para o desenvolvimento de determinadas habilidades no ser humano, tornando este um indivíduo que interage e participa da vida em sociedade.

Barcelos e Silveira (2012, p. 9) informam que “incorporar o pensamento computacional à educação básica envolve a análise sistemática de sua potencial sinergia com outras áreas do conhecimento”. Um dos aliados da utilização das TIC nas escolas brasileiras é o *Software* Livre, entendido como aquele que respeita a liberdade dos usuários onde estes podem ter a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o software. Como exemplo de *software* livre pode-se mencionar o LibreOffice Calc.

Olguin (2009) observa que o uso do *Software* Livre favorece a Inclusão Digital, que é uma tentativa de garantir o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC's) a todas as pessoas. A Internet vem se popularizando rapidamente nos últimos anos, e isto impõe a disponibilização de recursos e serviços cada vez mais frequentes por este canal. Assim, é importante que todos os indivíduos tenham acesso a esses serviços.

O PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO

Becker-Flores (2013, p. 10), aborda sobre as discussões de Seymour Papert na década de 1980, onde preconizava uma relação entre tecnologia digital e estudante onde tinha como fundamento o aprender fazendo. O autor fala sobre a inclusão de máquina do conhecimento no cotidiano escolar resultaria em mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nessas mudanças relacionadas à tecnologia, mudanças de hábitos e o quanto as mais diversas tecnologias estão presente na vida de crianças, vem se buscando meios tecnológicos que possam ser utilizados de forma a ajudar no processo educativo nas escolas e, para isso, o governo criou programas que buscam atingir este objetivo.

Um dos programas criado pelo governo é o Projeto Um Computador por Aluno - UCA, que surgiu de uma ideia apresentada em 2005 na Suíça durante o Fórum de Davos, o mentor do projeto OLPC – One Laptop per Children, foi o pesquisador americano Nicholas Negroponte, que tinha como objetivo de desafiar os países de todo o mundo a engajarem o projeto e universalizar o acesso as TIC's a partir da meta de garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador (CEDI, 2008, p. 13).

Sua implementação no Brasil se deu em várias etapas. No ano de 2007, foi iniciado o projeto pré-piloto aplicado em cinco escolas de cinco municípios de diferentes estados brasileiro. Essa fase se deu por meio da doação de equipamentos pela empresa Telavo e Intel onde aliaram interesses comerciais aos de teste e avaliação de desempenho dos laptops.

O Governo brasileiro apresentou oficialmente o Projeto UCA no ano de 2008, o projeto foi adaptado para a realidade brasileira e aplicado inicialmente em cinco escolas de diferentes estados brasileiros. A intenção do projeto é buscar a inclusão digital e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica ofertado pelas escolas públicas no Brasil.

O projeto UCA foi implantado com o objetivo de intensificar as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC, referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais, na internet, que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental (FREIRE, 2009).

O Projeto UCA tem como proposta para o uso dos *laptops* as seguintes premissas:

A posse do *laptop* é do aluno, afim de que o mesmo possa levar para casa e usufruir maior tempo de uso; o foco são crianças de 6 a 12 anos; saturação digital alcançada por meio da disseminação do *laptop* em determinada escala onde cada criança tenha o seu; conectividade através da rede sem fio, conectado a internet e *software* livre e aberto de forma que cada país use essa ferramenta e possa adaptar a sua necessidade (FREIRE, 2009, p. 06).

O uso de computadores na educação, de acordo com a autora, leva a novos rumos, uma vez que surgem muitas possibilidades tanto para os alunos como para os professores, contudo a sua utilização de forma pedagógica gera desafios aos professores, uma vez que este

deve inserir-se neste novo processo onde os alunos passam a ser protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Tais desafios podem ser operacionalizados com o uso de alguns softwares utilizados nos laptops do Projeto um Computador por Aluno, como o Scratch, Phet e LibreOffice Calc. O Scratch, por exemplo, trata-se de um ambiente gráfico que pode auxiliar no desenvolvimento de diversas atividades voltadas para o ensino das mais variadas disciplinas, pois possui as seguintes características como a programação em blocos que permite a qualquer indivíduo manipular a ferramenta de forma fácil e simples, além de possibilitar a criação do seu próprio produto (jogo, simulação, etc.). Através da programação há várias possibilidades de atividades que o professor poderá elaborar e usar nas suas aulas. Já o Phet apresenta simulações interativas que visam ensinar de forma lúdica diversos conteúdos da matemática. O LibreOffice Calc também pode ser usado dentro dessa perspectiva do ensino da matemática.

SCRATCH, PHET, CALC E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Dentre as competências que o Scratch explora estão o raciocínio lógico, a decomposição de problemas complexos em partes mais simples, identificação e eliminação de erros, desenvolvimento de ideias, desde a concepção até à concretização do projeto, além da concentração e perseverança. Essas competências também estão fortemente relacionadas a matemática, uma vez que esta preocupa-se em racionalizar a natureza e na resolução de problemas.

Além disso, dentro da matemática há a proposta da Educação Matemática. Esta sugere a superação dos métodos obsoletos e ineficientes de ensinar matemática. O aluno passa a ter então um papel ativo no processo de aprendizagem, deixando, assim, de ser um ator passivo.

[...] Educação Matemática não depende de revisões de conteúdo mas da dinamização da própria Matemática, procurando levar nossa prática à geração de conhecimento. Tampouco depende de uma metodologia "mágica". Depende essencialmente de o professor assumir sua nova posição, reconhecer que ele é um companheiro de seus estudantes na busca de conhecimento, e que a Matemática é parte integrante desse conhecimento. Um conhecimento que dia-a-dia se renova e se enriquece pela experiência vivida por todos os indivíduos deste planeta (D'AMBROSIO, 1993, p. 14).

Ainda que se busque a mudança de atitude do aluno, o professor permanece importante na organização e orientação da aprendizagem. De acordo com D'Ambrosio (2007,

p. 7) “Vejo a disciplina matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo da história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural”. Dessa forma, por ser tão importante, e possuir tantos desafios, é fundamental que se utilize métodos diversificados para o ensino e aprendizagem da Matemática e a aplicação de tecnologias e softwares para o ensino dessa disciplina. Superar esses desafios são meios de tornar o ensino e aprendizagem mais criativos e significativos.

De acordo com Papert (1994), a criança programa o computador. E, ao ensinar o computador a pensar, a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa, pois pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram. Como ferramenta que pode auxiliar o aluno a programar o computador, destaca-se o Scratch.



Figura 01. Tela inicial do Scratch Fonte: <https://scratch.mit.edu/>

Segundo Pinto (2010) o Scratch “é uma linguagem gráfica de programação, inspirada no Logo. Através desta é possível criar histórias interativas, fazer animações, simulações, jogos e músicas”. Através desse software pode-se obter conhecimento de conceitos que envolvem a computação e matemática, dentre outros. Vale ressaltar também que ela foi desenvolvida pelo “Lifelong Kindergarten Group”, do MIT. Percebe-se então que o Scratch pode ser um instrumento para o ensino da matemática.

Dentre as formas de se ensinar a matemática, há a Educação Matemática que apresenta a metodologia de resolução de problemas. Dutra e Viana (2011, p. 2) afirmam que:

A Resolução de Problemas é uma proposta de ensino que vem sendo bastante utilizada para a aprendizagem de Matemática. Mesmo havendo vários estudos relacionados ao tema, ainda há dificuldades para determinar os processos a serem utilizados e a elaboração de métodos que possam possibilitar o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Por outro lado, os educadores têm se preocupado em relacionar os conhecimentos matemáticos com os problemas encontrados no cotidiano e de outras áreas do conhecimento. Tudo isto com o objetivo de desenvolver

nos alunos a criatividade, a capacidade crítica, e a autonomia para obter novas alternativas de resoluções, com possibilidades de compreender e transformar suas condições de vida e acompanhar as mudanças do mundo moderno.

Dessa forma, o Scratch pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da matemática, uma vez que a utilização do computador possibilita tornar a aula mais interativa, atrativa e dinâmica, qualidades estas, que muitas das vezes, estão dissociadas do ensino dessa ciência e, por esse, e diversos outros motivos, acaba frustrando o aluno e, despertando neste uma aversão a matemática. Além disso, Papert (1994) fala que o contato com a linguagem computacional pode contribuir para atingir níveis de conhecimento complexos de uma forma natural, pois a metáfora do computador como uma entidade que fala uma linguagem Matemática coloca o aprendiz em uma nova qualidade de relacionamento com um importante domínio do conhecimento.

O Scratch pode ser usado para criar aulas interessantes aos alunos, usando recursos da própria ferramenta como simulação ou construção dos códigos. Essa criatividade que está relacionada a resolução problemas, metodologia da educação matemática, é um dos pressupostos do pensamento computacional, que busca desenvolver no indivíduo sua capacidade criativa, melhoria da cognição, dentre outros aspectos. Como exemplo de sugestões de atividades para se ensinar matemática, há o jogo Macaco Matemático⁴⁵⁶.

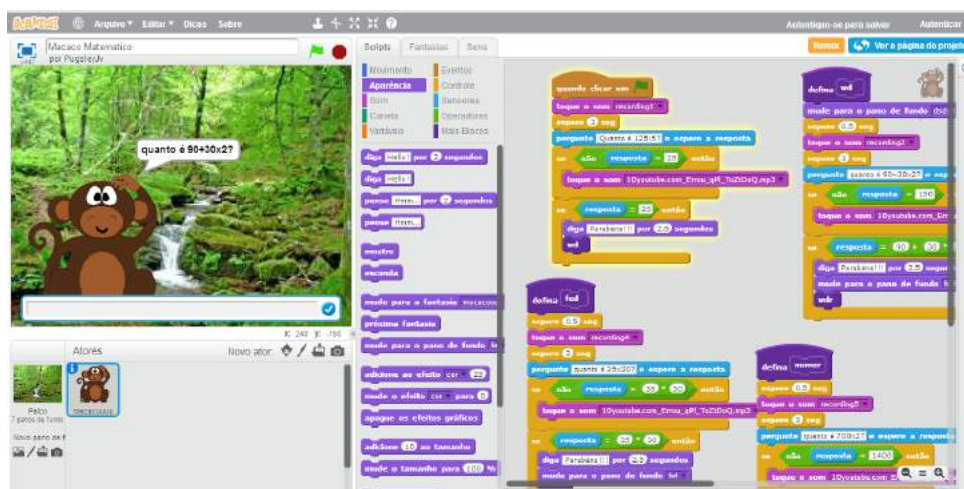


Figura 02. O jogo do macaco matemático Fonte: Scratch (2016)

Neste, o aluno ao iniciar o jogo, é desafiado a interagir com a ferramenta, respondendo as perguntas que envolvem aritmética. O professor, em suas aulas, pode usar o jogo feito no Scratch para ensinar diversos conteúdos como adição, subtração, multiplicação e divisão,

⁴⁵⁶ Disponível em <<https://scratch.mit.edu/projects/111532055/?fromexplore=true#editor>>. Acesso em 06 de junho de 2016.

além de outros. Estes, dessa forma, serão repassados de forma dinâmica e atrativa, uma vez que os alunos poderão conhecer o conteúdo de uma forma diferente e inovadora.

Já que uma das preocupações no ensino de Matemática é no sentido de encontrar formas de trabalhar conceitos de uma maneira ampla, é possível utilizar nesse processo de ensino o LibreOffice Calc que trata-se de um programa livre e multiplataforma sendo disponível em versões para Windows, Linux e Mac Os X (BECKER, 2011, p. 9).

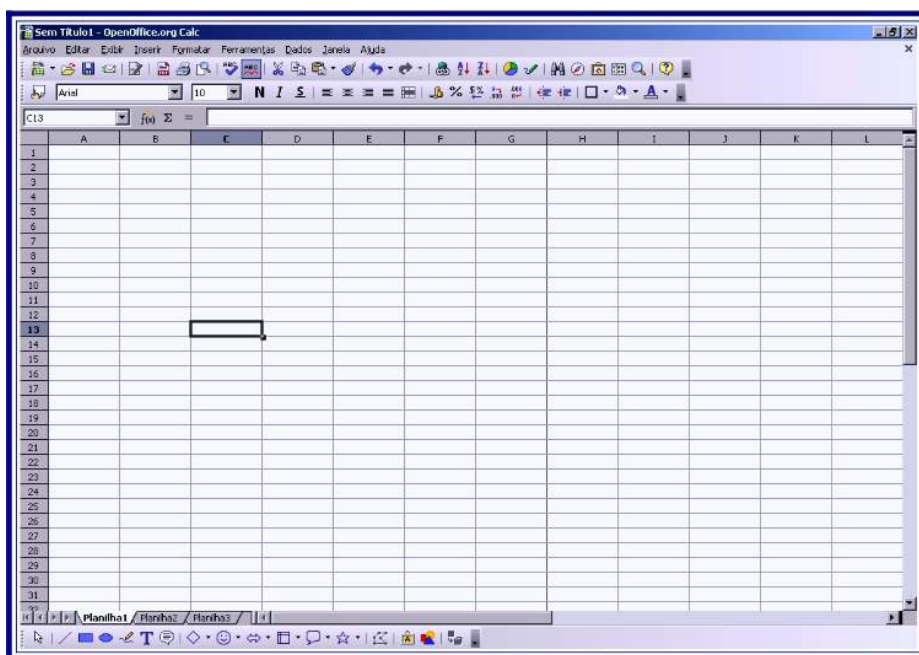


Figura 03. Planilha Eletrônica Calc Fonte: Becker (2011)

Esta ferramenta propicia um ambiente de participação interativa entre professores, alunos e ambiente computacional para o desenvolvimento de atividades. É uma ferramenta versátil e de fácil utilização, através dela é possível elaborar, editar, apresentar planilhas eletrônicas e gerar gráficos.

O Calc possibilita executar diversas operações e cálculos com maior segurança, pois permite acompanhar todos os passos que se realiza e, em caso de ocorrer um erro, pode-se voltar e fazer as alterações, sem que seja necessário recomeçar tudo.

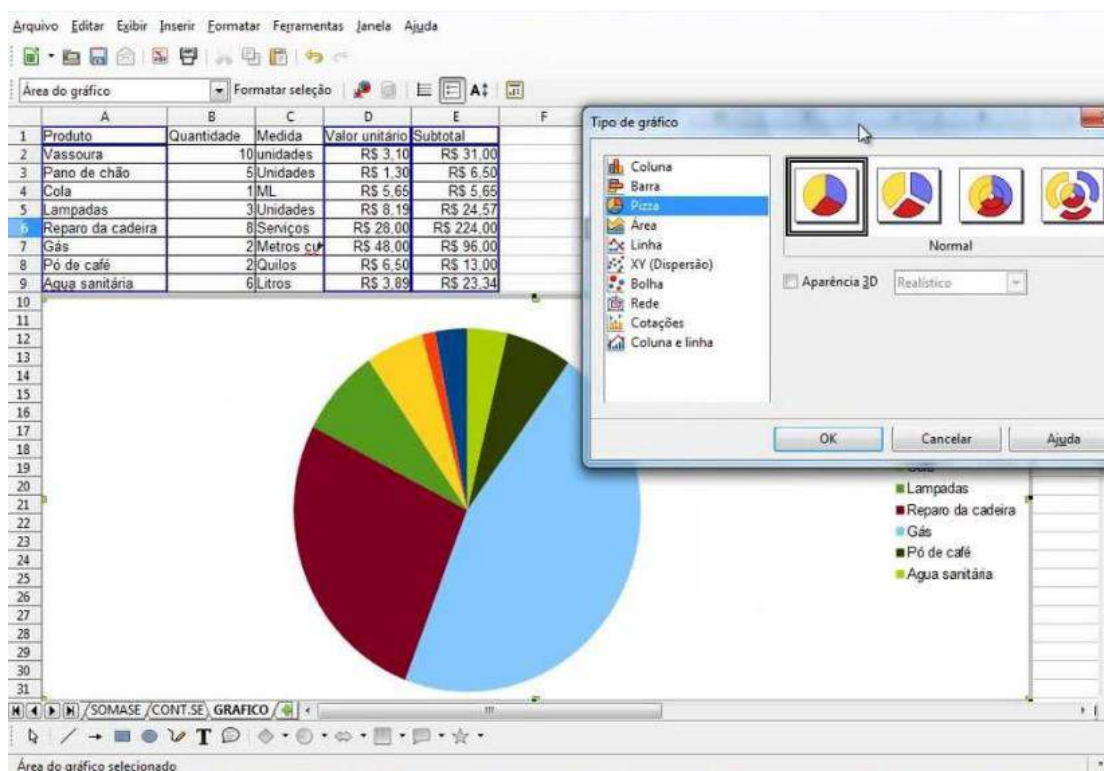


Figura 04. Exemplo de atividade com Calc
 Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/kDuLFS3QcQ8/maxresdefault.jpg>

A planilha possui também inúmeras outras funções matemáticas, estatísticas, financeiras que podem ser utilizadas para enriquecer as aulas de matemática. Como se pode observar na Figura 04, o professor pode utilizar o Calc para repassar conteúdos como multiplicação, adição, subtração, divisão, dentre muitos outros. Nessa figura o Calc possibilita a visualização através do gráfico, permitindo ao usuário ver mais claramente os dados que ele inseriu na planilha.

Além das duas ferramentas já citadas, pode-se incluir também o Phet Interactive Simulations, desenvolvido pela Universidade do Colorado. O software PhET é um pacote computacional que traz aplicativos desenvolvidos em ambiente Java e Flash e permite simular inúmeros eventos relacionados às ciências naturais como a Biologia, Física, Química, Ciência da Terra e Matemática.

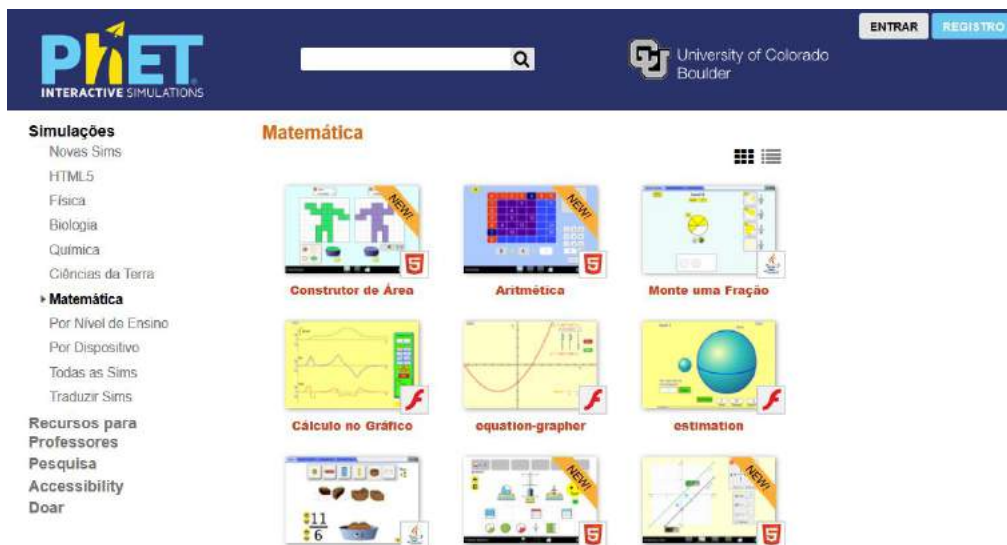


Figura 05. Tela inicial do Phet com acesso às simulações de matemática
 Fonte: https://phet.colorado.edu/pt_BR/

Trabalhar com esta ferramenta em sala de aula é simples, necessita apenas de mouse e um navegador web padrão. Os dados dos experimentos são informados em tempo real, o que ajuda facilitar o aprendizado. Apesar de ser um aplicativo disponibilizado em inglês, possui muitas simulações em português e algumas simulações envolvem recursos gráficos e sonoros, permitindo mais precisão e realismo às análises (CERCONI E MARTINS, 2014, p. 6).

Um exemplo que pode ser citado quanto ao uso do Phet, é o da figura a seguir. Com o tópico “Monte uma fração”, se pode construir frações a partir de formas e números, comparar frações usando números padrões, reconhecer frações equivalentes simplificadas e não simplificadas e outros.

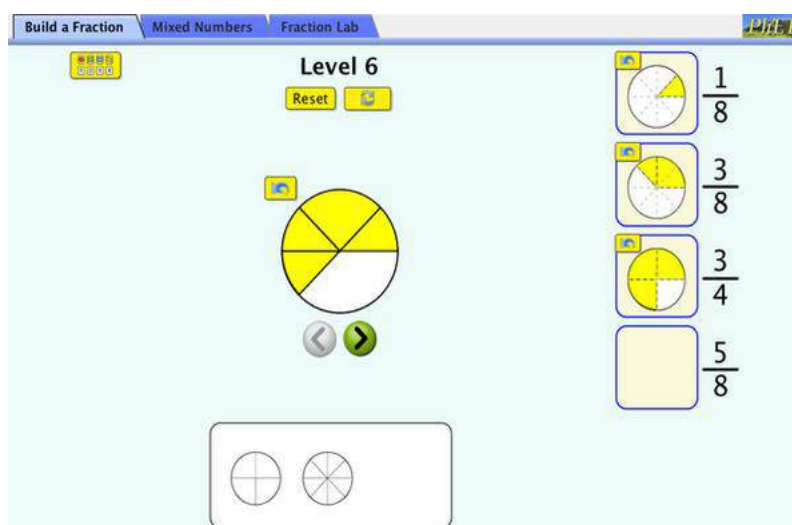


Figura 06. Tela de Monte uma Fração do Phet
 Fonte: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/legacy/build-a-fraction

Esta atividade ensina de forma fácil e criativa como resolver frações, possui interatividade necessária para tornar o aprendizado mais dinâmico, incentivando o aluno a desenvolver de forma divertida atividades que fazem parte do cotidiano.

As ferramentas apresentadas neste tópico podem ser utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno, são formas criativas, divertidas e simples de ensinar a matemática em sala de aula. Tais ações pedagógicas articuladas com os desdobramentos cognitivos relacionados com o pensamento computacional tem sido objeto de investigação e pesquisa, no âmbito educacional, pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está presente na vida das pessoas em muitos aspectos, e no âmbito educacional não poderia ser diferente. É fato que a tecnologia se inova de forma constante e são grandes aliadas da educação, pois quando utilizadas de forma correta, contribui significativamente para uma aprendizagem de qualidade.

A própria organização deste trabalho sugere que as discussões dos desafios relacionados ao ensino da matemática podem ser extrapolados pela utilização das novas tecnologias, aliando, como se sugere, ao Pensamento Computacional, que visa despertar no indivíduo sua capacidade de criação, sua cognição, dentre outras habilidades.

Além disso, o Scratch, pelo seu caráter lúdico e atrativo, podem também favorecer o processo de ensino e aprendizagem e, torná-lo assim, um processo bem sucedido. O Calc, que propicia um ambiente de participação interativa entre professores, alunos e ambiente computacional para o desenvolvimento de atividades e o Phet que traz aplicativos de fácil utilização e permite simular inúmeros eventos relacionados às ciências naturais.

A importância do UCA é enorme numa perspectiva da utilização das tecnologias da informação e comunicação nos ambientes escolares uma vez que, através desse projeto, há a possibilidade de professores e alunos utilizarem o computador para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, mobilizando saberes matemáticos e representações de elementos computacionais, relevantes para o desenvolvimento cognitivo de crianças.

Aliado ao UCA e a inserção das TIC's na educação, apresenta-se o Pensamento Computacional, uma das competências tão necessárias, quanto saber ler e escrever, para o exercício pleno da cidadania no século XXI, uma vez que esse pensamento é essencial para que o indivíduo possa desenvolver diversas habilidades, tais como: criatividade e cognição. Assim, discutiu-se também sobre o Scratch, Calc e o Phet, ferramentas bastante populares no

Projeto Um Computador por Aluno e que também estão diretamente ligadas há muitos trabalhos sobre o pensamento computacional.

Por fim, o Projeto Um Computador por Aluno que, ao ser utilizado na implementação de práticas tecnológicas, tais como as citadas anteriormente - permite aplicações práticas com discentes, projetando um espectro amplo de possibilidades e de cenários investigativos, dentro dos propósitos deste trabalho. O desenvolvimento destes cenários e sua amplitude operacional e de inferência analítica, aliando o pensamento computacional e os recursos tecnológicos indicados, é objeto de investigação, no nível de mestrado, na Universidade Federal do Oeste do Pará, por parte dos autores, com o envolvimento direto de professores colaboradores nestas investigações e que atuam na educação básica.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de se discutir com professores da educação básica sobre como eles podem desenvolver suas práticas pedagógicas, usando as novas tecnologias educacionais e também o pensamento computacional, para que possam auxiliar os alunos a desenvolver habilidades e competências tão necessárias no século XXI que estão diretamente relacionadas ao uso das tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Doriedson Alves de. **TIC E EDUCAÇÃO NO BRASIL: Breve histórico e possibilidades atuais de apropriação.** Caderno de Produção Acadêmica-Científica do Programa de Pós Graduação em Educação, Vol. 15, nº 02, Vitória, 2009.

BARCELOS, T.; SILVEIRA, I. F. **Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica.** In: XX Workshop sobre Educação em Computação, 2012, Curitiba. Anais do XXXII CSBC, 2012.

BECKER, Dejané. **O Calc como ferramenta para o ensino da matemática.** Programa de desenvolvimento educacional do Paraná. 2011. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_mat_pdp_dejane_becker.pdf. Com acesso em 06 de junho de 2016.

BECKER-FLORES, Jeronimo. **Letramento digital: um olhar para a formação continuada de professores que atuam no UCA.** Revista Educ. e Tecnologia, vol. 18, Janeiro/Abril, Belo Horizonte, 2013.

CEDI - Centro de Documentação e Informação. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira.** Série Avaliação de políticas públicas. Brasília: Câmara dos deputados. 2008

CERCONI, Franciele do Belém Makuch; MARTINS, Márcio Andre. **Recursos Tecnológicos no Ensino da Matemática: Considerações sobre três modalidades.** 2014. Disponível em: <http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-matematica/01409358155.pdf>. Com acesso em 06 de junho de 2016.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Uma visão do estado da arte.** Proposições. Vol 04, nº 01, 1993.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; VIANA, Marger da Conceição Ventura. **Resolução de Problemas Matemáticos em ambientes virtuais de aprendizagem para a aprendizagem matemática na EAD.** Revista da Educação Matemática, v. 1, 2011.

FRANÇA, Rozelma Soares; SILVA, Waldir Cosmo; AMARAL, Haroldo José Costa. **Ensino de Ciência da Computação na Educação Básica: Experiências, Desafios e Possibilidades.** In: XX Workshop sobre Educação em Computação, Curitiba. Anais do XXXII CSBC, 2012.

FREIRE, Karine Xavier. UCA: **Um Computador por Aluno e os Impactos Sociais e Pedagógicos.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, PUC/PR, 2009.

OLGUIN, Carlos José Maria et al. **Inclusão digital e laboral de adolescentes através de treinamento em software livre.** Anais do I Seminário Internacional de Ciência, Tecnologia e Ambiente, 28 a 30 de abril de 2009. UNIOESTE, Cascavel – Paraná – Brasil.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas 1994.

PINTO, António Sorte. **Scratch na aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso na resolução de problemas.** (Tese de Mestrado), Universidade do Minho, Braga, 2010.

SOUSA Robson Pequeno de; MOITA Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação.** 8ª ed. São Paulo: Erica, 2008.

VALENTE, José Armando, Org. **O Computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP:UNICAMP/NEID, 1999.

VASCONCELOS, Cláudia Cristina. **Ensino-aprendizagem da matemática: velhos problemas, novos desafios.** Revista Millenium, n. 20, 2000.

PROFESSORES DE MATEMÁTICA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Angel Pena Galvão
ragalvao@gmail.com
Universidade de Taubaté

José Ricardo e Souza Mafra
jrmafra@yahoo.com
Universidade de Taubaté

RESUMO: Este estudo tem como tema os professores de matemática e suas percepções sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Foi desenvolvido, no sentido de investigar como se dá a relação entre o professor e o uso de tecnologias na educação, como uma ferramenta que possibilita o auxílio na aprendizagem dos alunos. Deste modo discute-se a importância da tecnologia e sua contribuição para a educação, o papel desempenhado pelo professor ao utilizar esses recursos em sala de aula e análise da formação desse professor para o uso dessas ferramentas. Foi desenvolvido, do ponto de vista metodológico, a partir de um estudo observacional assimétrico e envolveu professores de matemática de quatro escolas estaduais da cidade de Santarém – PA, participantes do Programa Novos Talentos – CAPES, em ocorrência na Universidade Federal do Oeste do Pará. Como resultado, foi constatado que os professores possuem a compreensão da importância do uso de tecnologias na educação, além de suas contribuições como ferramenta de ensino e aprendizagem, porém, carecem de formação qualificada quanto ao seu uso e amplitude investigativa de pesquisas a serem desenvolvidas, a partir desta temática.

Palavras-chave: Tecnologia da Comunicação e Informação; formação; professores; educação.

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas e os novos paradigmas oriundos da reestruturação produtiva do capital desencadeiam, por consequência, a necessidade de se incorporar o uso de ferramentas tecnológicas no processo de formação humana. É importante ressaltar que as inovações estão em todos os campos da sociedade e tem reflexo direto na vida do ser humano e principalmente na sua formação acadêmica e profissional (CANTINI et al., 2006). Na educação, uma quebra de paradigma está cada vez mais evidente. É impulsionada por mudanças profundas no mundo contemporâneo, promovidas pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos sociais e educacionais (CASTELLS, 2003).

No Brasil, pouco se tem obtido clareza em relação a essas mudanças. Mais especificamente, em relação à legislação vigente, o Decreto nº. 3.276/1999 que, em seu Artigo 5º, Inciso IV, propõe o “domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999, p. 2). Com isso, a reflexão sobre as tecnologias, nos remete aos seguintes questionamentos: por que as TIC’s não estão

tão presente na licenciatura? As TIC's poderiam aproximar o aluno do objeto de conhecimento e, assim, favorecer a aprendizagem? Caso afirmativo, estaria o futuro professor preparado para integrá-las em suas práticas? Por que equipar a escola com laboratório de informática e Internet e não aproximar o futuro professor de sua utilização efetiva?

É perceptível que, somente o investimento em recursos tecnológicos e as atuais políticas públicas, por si só não bastam para tornar efetivo o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem, visto que apesar dos fortes apelos da mídia e das qualidades inerentes ao computador, a sua dimensão nas escolas está muito aquém do que se anuncia e deseja. Defende-se então, uma formação que leve o professor a incorporar as TICs à sua prática pedagógica, visando à aprendizagem do aluno e, em decorrência, sua formação plena. Oliveira (2002) destaca:

A entrada dos computadores na educação, provavelmente, será propulsora de uma nova relação entre os professores e alunos, uma vez que a chegada dessa tecnologia sugere ao professor um novo estilo de comportamento em sala de aula, ou seja, cabe ao mesmo saber utilizá-lo de forma pedagógica e não levar seu uso a fracassos. (p.15)

Porém, isso ocorre de maneira diferente em alguns contextos, pois a inserção de tecnologias da informação e comunicação, nas escolas acontece de forma desarticulada com os objetivos educacionais e a aprendizagem dos alunos, haja vista que o planejamento das ações relativas aos recursos tecnológicos pouco são realizadas e avaliadas, pela equipe pedagógica da escola.

Baseado no contexto apresentado, o presente artigo tem por objetivo apresentar resultados iniciais, de uma investigação desenvolvida no Mestrado em Educação da UFOPA, a partir do acompanhamento sistemático de um grupo de professores de matemática, participantes do Programa Novos Talentos – CAPES, quanto ao uso gradativo e sistemático de tecnologias educacionais em suas aulas. Além disso, este ensaio procura discutir e refletir sob um prisma de contexto local, possíveis limitações no uso desses recursos, conforme problemas sofridos decorrem da infraestrutura física de laboratórios e a falta de gestão tecnológica dos mesmos, agregando-se a isso uma reflexão sobre a formação do professor – seja ela primeira ou continuada - quanto ao uso das TIC's e suas amplitudes, do âmbito pedagógico e de pesquisa educacional.

Este artigo, portanto, aborda a formação de professores, apresentando problemas e dificuldades que o profissional professor encontra durante a sua graduação e na formação continuada. Apresentamos uma análise inicial de trabalhos que versam sobre a tecnologia da informação e comunicação na formação do professor, além de inferir sobre resultados,

decorrentes destas pesquisas, a partir da observação assistemática dos professores participantes do Programa Novos Talentos realizando anotações de seus comentários sobre as suas dificuldades do uso da tecnologia na sala de aula e de como as oficinas do programa podem ser inseridas no planejamento de exposição de sua disciplina. Dessa maneira, objetando elementos propositivos para pensar a formação e a pesquisa, na seção de considerações finais.

Com isso, espera-se a proposição de um debate, em termos de aspectos formativos e diretamente relacionados com aos aspectos inerentes a problemática envolvendo as TIC' e que possam contribuir para o desenvolvimento regional em nosso Estado de propósitos formativos contributivos para a prática e desenvolvimento profissional dos docentes, em diferentes níveis de ensino.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos (SAVIANI, 2009). O professor era visto como uma função subsidiária e não especializada, sendo uma profissão secundária em que religiosos ou leigos disponham de autorização para lecionar. Santoni (1998) afirma que o que ocorria, era a lógica do princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício, em que o professor era destituído de qualquer possibilidade de extrapolação de conhecimentos, que não os que eram sugeridos, na época.

Garcia (1999) afirma que a formação de professores deveria ter quatro objetivos básicos: a) o estudo do mundo, por si mesmo e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participação em esforços da renovação da escola, implantando essas renovações e d) o enfrentamento dos problemas do local onde trabalha, nesse caso, da escola e de suas classes. Tais problemas estão interconectados, sendo de difícil solução, tais como, por exemplo, as condições de trabalho que envolve a carreira docente, questões salariais e jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009).

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, stress e doenças de toda a ordem possível, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante, utilização do recurso sistemático a discursos da desculpa por suas faltas e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc (NÓVOA, 2000). Essas situações ocorrem principalmente em escolas públicas, pois o problema está justamente na falta de investimentos substanciais, não apenas em equipamentos, mas em formação continuada dos profissionais da educação para utilizarem efetivamente os recursos tecnológicos disponíveis na escola (CANTINI et al.,2006).

Gunther e Molina (2000) comentam em seu artigo que ao longo das últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando lugar significativo nos debates educacionais contemporâneos, revelando-se como uma preocupação por parte do poder público, entre as universidades e centros de pesquisa e entre os docentes que estão atuando na escola. Portanto, quando se trata sobre os assuntos de conhecimentos necessários para o professor, sabe-se que são vários como afirma Bovo (2004): conhecimentos sobre o conteúdo que se vai ensinar em sala de aula, sobre o currículo da escola, sobre as diferentes metodologias de ensino a ser utilizadas, sobre as diferentes concepções de ensino e aprendizagem, etc.

E com a inserção dos computadores nas escolas, o professor é desafiado a enfrentar novas situações, que segundo Valente (1999) aponta várias questões: Como preparar atividades com auxílio do computador? Como dispor os alunos no laboratório de informática? Que softwares utilizar em sala de aula? Essas, entre outras dúvidas, surgem para o professor e os conhecimentos acumulados durante sua vida profissional, geralmente, não dão conta de ajudá-lo a responder a essas questões. Tais considerações podem fornecer elementos argumentativos para a busca de novos conhecimentos, pelo docente, que os ajudem a enfrentar os desafios propostos pela sua profissão, tanto no nível propositivo pedagógico, quanto pela capacidade de expansão de investigações científicas envolvendo as tecnologias educacionais.

TIC NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Moran (2004) afirma que os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida. A presença das TIC é uma alternativa possível de superação ou de alternativa aos

limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos.

A partir do momento em que os equipamentos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração digital evidenciou-se que as TIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e significando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas. (ALMEIDA e SILVA, 2011)

Nesse contexto os autores como Freire e Prado (1996), Alves et al., (2013) afirmam que o professor deve aprender primeiro o domínio das TIC, para depois ensinar, evidenciando a importância da preparação de professores nessa área, principalmente no que trata do uso adequado das novas tecnologias. Nesse sentido a formação de professores é essencial para a leitura e a posição crítica frente às tecnologias, e consequentemente a incorporação e integração mútua das TIC às necessidades não apenas pedagógicas, mas que envolva diferentes dimensões no seu uso e manipulação, tais como a dimensão crítica humanizadora, tecnológica, e didática (ALMEIDA, 2007).

Alguns estudos procuram situar investigações tecnológicas no âmbito educacional (ALVES et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2013) com propósitos claros de inserção de princípios e diretrizes relativas ao uso e manipulação racional de instrumentos tecnológicos. Propõem-se sempre a melhoria da prática docente e da qualidade do processo ensino- aprendizagem por meio de diversas iniciativas mas pouco se tem feito em objetar projeções futuras de como tais iniciativas repercutem em termos de efeitos concretos de sua utilização.

ORGANIZANDO UMA PROPOSTA INICIAL DE FORMAÇÃO COM BASE EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A partir de tais inferências teóricas, propomos o desenvolvimento de ações permanentes, através de parcerias e diálogos – entre a Universidade Federal do Oeste do Pará e Escolas Públicas de Santarém - na forma de oficinas, cursos, elaboração de projetos e discussões teóricas, voltados para os recursos tecnológicos. Estas ações estariam relacionadas com a formação de professores de matemática, através de uma colaboração em regime permanente, por meio do Programa Novos Talentos. O mesmo tem como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento

científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país. Mais do que pensar estas proposições, um objetivo latente é o de proporcionar um espaço de pensamento da pesquisa tecnológica, a partir do desenvolvimento de novos desdobramentos de ações realizadas, com propósitos alternativos para práticas educacionais e que levem em consideração recursos computacionais.

No desenvolvimento das ações, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica, referente a tecnologias educacionais e educação matemática que, segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”, seguidos de um levantamento de conhecimento e obtenção de objetos de aprendizagem passíveis de uso e manipulação nas etapas previstas. Uma inferência utilizada para a análise das informações organizadas foram realizadas através do processo de observação assistemática (protocolo de anotação), que são reconhecidos e descritos cinco componentes: “o objeto de observação, o sujeito de observação, as condições de observação, os meios de observação, e o sistema de conhecimentos a partir do qual formula-se o objetivo da observação” (REYNA, 2005).

Parte das atividades desenvolvidas ocorreu na Universidade Federal do Pará - UFOPA com professores da matemática de 04 Escolas Estaduais de Santarém – Pará, durante os meses de Março a Junho, no qual foram contemplados os seguintes temas tecnológicos:

- Estudo sistemático de AVA's - Ambientes virtuais de aprendizagem, tais como a Plataforma Moodle; SIGAA e a Plataforma Claroline;
- Produção de Objetos de Aprendizagem: arquivos de áudio e vídeo (podcasts), com a manipulação e utilização de softwares como o MovieMaker e o Audacity;
- Recuperação de Informação: ferramentas online de aprendizagens, bibliotecas virtuais, repositórios e bases de dados.

A partir das anotações das falas dos professores participantes do programa pode-se perceber que há lacunas a serem superadas no processo de formação para a utilização da tecnologia em sala de aula pela escola e pelos próprios professores. Isso fica evidente no trecho de uma das falas *“A maioria dos professores não leva seus alunos para o laboratório de informática porque não tem domínio tecnológico e também porque eles perdem o controle da aula”* Essa afirmação alinha com que os autores Freire e Prado (1996), Alves et al., (2013) argumentam que o professor deve possuir o domínio das TICs, para depois ensinar, evidenciando a importância da capacitação e formação de professores, principalmente no que trata do uso adequado das tecnologias em sala de aula. Portanto, o professor deve buscar

qualificações com formação continuada e permanente e que, por meio do Projeto Novos Talentos é uma excelente oportunidade, pois os temas tecnológicos apresentados podem ser usados para a composição de suas aulas.

Em outro trecho de percepção dos professores *“alunos desmotivados e com desinteresse no aprender”* é uma causa das preocupações dos professores, porém admitem que o uso da tecnologia aumenta o interesse dos alunos pela conteúdo da disciplina ministrada pelo professor. Os alunos devem ser motivados quando estão em uso da tecnologia, na afirmação de Brandão (2002) o mundo é transformado pela tecnologia e mais do que nunca a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor. Com isso, as atividades desenvolvidas puderam mostrar elementos de como as tecnologias podem deixar de ser novidade ao professor e de que forma as mesmas podem ser utilizadas pelo professor, como eterno principiante no uso das mesmas (VALENTE, 1999). O desenvolvimento das ações no laboratório de informática mostrou que a transformação das aulas através da tecnologia pode ser abordada com a apresentação de objetos de aprendizagens, no qual os alunos tiveram a oportunidade de aprender de forma dinâmica. Os próprios professores puderam realizar suas atividades, com o desenvolvimento de objetos de aprendizagem, com edição de áudios e vídeos, criação de tutoriais com apresentação de programas para a matemática.

Pode-se observar que a escola possui problemas estruturais nos laboratórios de informática ou ainda possui laboratório não funcional, em uma das falas do professor *“existem poucos computadores do laboratório de informática funcionando, e a turma é muito grande”*, explicando o motivo pelo qual não leva os alunos para o laboratório. Valente (1993) ressalta que melhorar somente os aspectos físicos da escola não garante uma melhora no aspecto educacional. É necessário possuir estrutura física e corpo docente qualificado.

Farias e Dias (2003) observam que existe a necessidade iminente da inserção das TICs nas escolas, mas, principalmente, que essa demanda esteja atrelada ao preparo do professor para lidar com as mudanças explicitadas. Essa afirmação está alinhada com um dialogo de um professor participante do Programa Novos Talentos: *“percebi que não devo ficar apenas no quadro e livros – posso diversificar com as tecnologias disponíveis na escola.”*. Essa percepção do professor compatibiliza com o objetivo do Programa Novos Talentos, possuindo uma alternativa aos quadros e livros impressos com a utilização de bibliotecas virtuais, repositórios e bases de dados. Amplificando dessa maneira o uso da tecnologia na sala de aula. Dessa forma a inserção deve ocorrer de modo “eficaz” se acompanhada, principalmente, de

um padrão de habilidade e competências que o docente deve possuir para que seja capaz de potencializar os benefícios do uso dessas novas tecnologias no espaço escolar.

Ressaltando a importância do uso das TICs em sala de aula e ao Programa Novos Talentos *“possibilitou o conhecimento e aprendizagem de alguns recursos de multimídia os quais facilitaram a utilização desse recurso na sala de aula, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes.”*. Com o Programa Novos Talentos, o professor teve a oportunidade de enriquecer e dinamizar a sala de aula, fazendo com que os procedimentos aprendidos se tornassem objetos de investigação futura, em termos de pesquisas educacionais. O AVA Moodle, apresentado no decorrer das atividades, faz com que o professor pudesse experimentar uma mescla de vários tipos de mídias (vídeo, áudio e imagem) e de organização de procedimentos operacionais inerentes aos propósitos da disciplina matemática, inclusive com a possibilidade do acesso as atividades e conteúdo pelo aluno em ambiente externo a escola. Provas, atividades, fóruns e chats foram realizados e gerenciados pelos professores através do Moodle. Moran (2004) ressalta que o professor precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora nas suas atividades. Essas se amplificam nos ambientes e programas de aprendizagens se complementando com espaços para experimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura (SEVERINO, 2006).

Neste processo da educação, os professores participantes do Programa Novos Talentos e integrantes da pesquisa, objeto deste artigo, precisam desmistificar-se e buscar utilizar métodos diferentes e inovadores como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Para que isto ocorra, faz-se necessário uma formação permanente por parte do corpo docente, por meio de um manuseio adequado das tecnologias disponíveis, pois uma maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno pode indicar uma não restrição apenas às salas de aula, mas sim incorporando novas percepções e dimensões educacionais na realidade do próprio aluno.

As falas dos professores ressaltam a importância e a necessidade de uma permanente

preparação dos professores quanto ao uso das tecnologias em sala de aula. A afirmação de Demo (2005, p.12) retrata as dificuldades de conversão da tecnologia em aliado dos professores: “parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor”. Essas dificuldades são reflexos e consequências das carências na formação do professor, por isso a relevância do Programa Novos Talentos com as apresentações das tecnologias que podem ser adotadas pelos professores no planejamento e execução de suas aulas.

As carências da estrutura de computadores dos laboratórios de informática é um aspecto relevante destacado pelos professores. Existe a problemática de funcionamento da estrutura física do laboratório com computadores embalados em sua caixa original de fábrica ou totalmente defasados, ficando danificados na bancada. Argumentam que existem poucos computadores em funcionamento, ou então o laboratório continuamente fica fechado, sem profissional responsável por ele. Com isso, observasse os problemas que além da falta de qualificação dos professores quanto ao uso das tecnologias da informação, existe a ausência de preparação, organização e manutenção dos laboratórios de informática.

Esse processo para equacionar problemas com essa tipologia requer uma mudança de paradigma das instituições governamentais, em termos de gestão de laboratórios e na forma de se lidar com os professores, devido ao pouco acesso que tiveram em sua formação, em relação às ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem e na sua formação profissional. Convênios podem ser firmados com instituições de ensino para que exista formação continuada, para com os professores quanto ao uso da tecnologia, abertura dos laboratórios para projetos de revitalização por partes dos acadêmicos de universidades, reflexão pelo professor e corpo administrativo da escola quanto a inserção da tecnologia nas disciplinas. Com isso, as oficinas do Programa Novos Talentos foram importantes para o professor reconfigurar a maneira de trabalhar e dinamizar as suas aulas de matemática e mais do que isso: projetar possibilidades de investigações futuras, tendo em vista os propósitos tecnológicos, haja vista que todos os professores participantes foram convidados a escrever e dimensionar um projeto inicial de pesquisa e de investigação tecnológica, tendo em vista seus interesses profissionais.

As tecnologias apresentadas podem ser utilizadas para criação de tutoriais via vídeo como o Movie Maker, via áudio com o Audacity, para compartilhamento de documentos e criação de novas atividades online (chat, fórum etc) com o Moodle. O Programa ainda está

em vigor e estão previstas novas oficinas com outras tecnologias para serem apresentadas e analisadas pelos professores. A tecnologia que ainda será trabalhada é a Robótica Educacional, principal foco de pesquisa de nossas investigações no nível de mestrado, e de como a mesma poderá ser abordada no planejamento de ensino de conceitos matemáticos. Com essas experiências em curso, e as que estão projetadas, espera-se uma significativa contribuição ao arcabouço de conhecimentos e de análises futuras, as quais poderão ser realizadas com o objetivo de investigar o comportamento do professor frente às tecnologias educacionais. Tais elementos se mostram na forma de resultados parciais desta pesquisa em curso, verificando assim, como os professores percebe a compreensão inicial da importância do uso de tecnologias na educação. O aprimoramento das atividades desenvolvidas e as que virão, certamente mostram contribuições para o uso como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem, apontando uma expansão de possibilidades, dentro de investigações tecnológicas possíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E; SILVA, M.G. **Curriculo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Curriculo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n1 Abril. 2011

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **A presença de Paulo Freire nas pesquisas e nas políticas públicas de tecnologias na educação brasileira: reinventar a teoria, reconstruir a prática** In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas. Maceió: EDUFAL, 2007. v.1, p.259 – 291.

ALVES, Ana Paula Rodrigues; SANTOS, Islene lima dos; PINHO, Edna Maria Cruz. **Formação de Professores e Inclusão Digital na Zona Rural: As Oficinas Pedagógicas do Projeto Incluir**. FÓRUM INTERNACIONAL INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE INCREA, 2013. Disponível em:<
<http://www.increa.uneb.br/anais/increa5/e1/Ana%20Paula%20Rodrigues%20Alves.pdf> >. Acesso em: 10 Dez 2014.

BARRETO, Raquel Goulart et al. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

BRANDÃO, Edemilson. **Informática e educação:uma difícil aliança** . Passo Fundo: UPF, 1995

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n. 3276, de 06 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível Superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências**.

BOVO, Audria Alessandra. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. 2004. v, 146 f. +. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências

Exatas, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91127>>.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Brasil, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CANTINI, M.C, BORTOLOZZO, A.R.S, FARIA, D.S., FABRICIO, F.B.V., BASZTABIN, R., MATOS, E. **O desafio do professor frente as novas tecnologias**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em 01 junho 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Nova mídia e educação: incluir na sociedade do conhecimento**. UNB. 2005. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/capa/TextoBase_4Telecongresso.doc> Acesso em 31 maio 2016.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. **Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos**. Linhas (Florianópolis. Online), v. 14, p. 83-104, 2013. Disponível em:

FREIRE, F.M.P., PRADO M.E.B.B. **Professores Construcionistas: a formação em serviço**. Atas do III Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa, Barraquilha, Colombia, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal. Porto Editora. 1999. (Cap. 1 – Estrutura Conceptual da Formação de Professores).

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. **Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.14, n.1, p.85-91, 2000

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros**. Biblioteca online de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/reyna-carlos-video-pesquisa.pdf>>. Acesso em 01 junho de 2016.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. **De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital**. In: Anais do ENDIPE. Belo Horizonte. 2010.

OLIVEIRA, Lisiane César de; GUBERT, Luis Claudio; SIMON, Maria Inês Simon. **Programa CATIVAR – TIC's na Educação do Campo**. 2o Seminário Nacional de Inclusão Digital, 2013

OLIVEIRA, Sandra Suely. **A formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão**. Dissertação de mestrado. Teresina-Pi, Universidade Federal do Piauí, 2002.

SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: **Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr., 2009.

NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. (Cap.2- O ciclo de vida profissional dos professores).

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, v. 2, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje**. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

VALENTE, José Armando. Por que o computador na educação. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp/Nied, p. 24-44, 1993.

ESTUDO DO CONCEITO DE LIMITE FUNDAMENTADO NA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ESTRATÉGIA DE SITUAÇÕES PROBLEMAS RESIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE

Gladys Maria Bezerra de Souza
Universidade Federal de Roraima – UFRR, BRASI
gladys.souza@ufrr.br

Héctor José Garcia Mendoza
Universidade Federal de Roraima – UFRR, BRASIL
Hector.mendoza@ufrr.br

RESUMO: Este trabalho apresenta a pesquisa realizada na disciplina de Cálculo 1, com o tema Limite, cujo objetivo foi analisar o processo de ensino do professor, com ênfase no papel do professor reflexivo numa turma da Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Roraima no conteúdo de limite, fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Tem-se como premissa central neste estudo que os conceitos e princípios da teoria da aprendizagem significativa aliados à estratégia de situações problemas poderão contribuir com o atual processo de ensino e aprendizagem da Matemática, possibilitando uma prática pedagógica eficaz e, conseqüentemente uma aprendizagem significativa. Esta pesquisa configurou-se como qualitativa, e dos resultados obtidos conclui-se que houve uma melhora na aprendizagem devido em parte à atuação do professor reflexivo atuando como educador matemático. Considera-se ainda que a prática de ensino fundamentada na teoria da aprendizagem significativa foi de grande relevância para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, este estudo, bem como os dados coletados, poderá servir de base para futuros pesquisadores que queiram se aprofundar neste tipo de pesquisa.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Professor reflexivo. Estudo de Limite.

INTRODUÇÃO

Os estudos científicos na área de Educação e, aqui, falamos especialmente da Educação Matemática ganharam força nesta última década. Uma das razões, podemos dizer que foi a expansão dos programas de pós-graduação em nosso país, mas infelizmente, na atual conjuntura política e econômica pela qual nosso país está passando, nos brinda com um presente nada bom para as perspectivas que foram se apresentando ao longo desse percurso do conhecimento educativo e científico e, conseqüentemente um futuro nebuloso.

Este estudo apresentou-se pertinente pelo fato da maioria dos alunos ser reprovada nas disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I dos cursos de Licenciatura em Matemática, e, uma das causas, apontada pelos alunos é a postura do professor de matemática, considerada tradicional e ultrapassada, mas ainda atual nos dias de hoje, visto que alguns professores se vangloriam de reprovar quase todos os alunos. Os alunos, por sua vez, dizem que esse tipo de professor não tem “nenhuma didática” para ministrar essa disciplina.

Todo esse contexto de dificuldades na aprendizagem da disciplina de Cálculo e na assimilação do conceito de Limite dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, nos fez escolher este contexto com o objetivo de analisar se a mudança de postura do professor e, fundamentado em alguma teoria de aprendizagem seria suficiente para alterar esta situação, proporcionando mudanças significativas na aprendizagem do conteúdo de limite.

Por outro lado, também observamos que a utilização de teorias da aprendizagem não faz parte do conhecimento para a elaboração do plano de ensino dos cursos de Licenciatura em Matemática, pelo menos, não aqui em nosso contexto, e, mesmo a resolução de problemas não é trabalhada com as técnicas propostas pelos principais teóricos que defendem esta metodologia.

Com base no que foi exposto resolvemos desenvolver esta pesquisa para apresentar como dissertação ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciência da Universidade Estadual de Roraima – UERR (2014).

Embora a prerrogativa do ensino atual para a disciplina de matemática seja a centralização na resolução de problemas, é preciso adotar como prioridade a prática de perceber como os estudantes estão desenvolvendo seu aprendizado, como eles percebem e praticam a resolução de problemas e qual é de fato a dificuldade em assimilar o conhecimento matemático. Para isto fundamenta-se este estudo na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por Ausubel (1918-2008), com o intuito de não apenas se aprender e praticar uma teoria da aprendizagem, mas principalmente pelo compromisso com o ensino numa relação mais direta entre professor e aluno e, como resultado da reflexão do professor mediante sua própria prática e a de outros professores de matemática.

Com o foco voltado aos futuros professores, iniciamos esta pesquisa em uma turma do Curso de Licenciatura de Matemática, na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Roraima (IFRR), para estudar se a prática docente com o uso da estratégia de situações problemas e o processo de assimilação, promove uma aprendizagem significativa do estudo de Limite.

Desse modo, a questão da pesquisa foi definida como: *O processo de ensino do conteúdo de limite, aplicado aos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Roraima pode ser avaliado como eficaz na aprendizagem quando se analisa a partir da estratégia de situações problema em matemática como metodologia de ensino, fundamentado pela teoria da aprendizagem significativa?*

A intensão, portanto, foi analisar e compreender a organização do ensino e seu desenvolvimento de acordo com a aprendizagem significativa e a estratégia de situações problemas. Desse modo, o estudo se desenvolveu a partir do objetivo geral: *analisar o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de limite de funções de uma variável real dos estudantes da Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Roraima, utilizando como referência de análise a resolução de problemas como metodologia de ensino e fundamentado na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel.*

Este trabalho foi dividido em três partes, iniciando-se com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel com ênfase aos temas que nortearam este estudo. Além disso, incluímos o estudo de resolução de problemas com enfoque específico a um sistema invariante de quatro ações de estratégia de situações problema em Matemática (ESPM).

A segunda parte traz os procedimentos metodológicos da pesquisa, visto que esta configurou-se como um estudo de caso da prática docente. Este trabalho é resultado das observações realizadas em sala de aula numa turma de 11 acadêmicos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Roraima (IFRR).

Finalmente, na última parte, as análises e considerações finais em que se faz uma síntese que contempla o percurso da pesquisa em seus passos mais relevantes, como também a percepção que se teve no início, durante e na conclusão da pesquisa realizada.

A Teoria da Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação apresentadas por Ausubel nos permite vislumbrar uma saída para o problema da aprendizagem escolar, no caso aqui, a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, inspirando-nos a uma reflexão sobre o que é ensinar e aprender no contexto de sala de aula do ensino superior (SOUZA, 2014).

Para Ausubel (198) a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, ocorrendo uma interação e consequentemente produzindo novos significados.

A atenção de Ausubel esteve constantemente voltada para a aprendizagem ocorrida em sala de aula, no cotidiano das escolas. Para ele, existia um fator primordial: o conhecimento que o estudante já adquiriu, cabendo ao professor identificar esse conhecimento e ensinar de acordo.

Ausubel considerava de um modo geral que o que é realmente passível de conhecer depende tanto da natureza, da extensão, das limitações das capacidades e dos processos cognitivos humanos e do desenvolvimento dos mesmos ao longo da vida, como da natureza objetiva daquilo que os seres humanos procuram saber, da sua cognoscibilidade e da metodologia para se adquirirem tais conhecimentos (epistemologia, método científico). Ele acreditava que os alunos adquirem grande parte dos seus conhecimentos primariamente por meio da aprendizagem receptiva significativa, que é facilitada por um ensino expositivo, apropriadamente elaborado, e por materiais instrucionais adequados e, desse modo, os estudantes podem atingir um nível de raciocínio abstrato, que é qualitativamente superior ao nível intuitivo em termos de generalização, clareza, precisão e poder explicativo.

Ausubel (1980, p. 103) afirma que durante o curso da aprendizagem significativa ocorrem dois importantes processos correlatos. Quando se submete uma nova informação a um determinado conceito ou proposição, a nova informação é aprendida e o conceito ou proposição inclusiva sofre modificações. Esse processo de inclusão, que ocorre uma ou mais vezes, motiva a *diferenciação progressiva* do conceito ou proposição que engloba novas informações.

Na aprendizagem superordenada as ideias estabelecidas na estrutura cognitiva podem tornar-se reconhecíveis enquanto relacionadas, no curso da nova aprendizagem. Consequentemente, adquire-se a nova informação e os elementos existentes da estrutura cognitiva podem assumir uma nova organização e, portanto, novo significado. Esta recombinação dos elementos existentes na estrutura cognitiva denomina-se *reconciliação integradora*.

Ausubel (1980) ressalta que a aquisição de novas informações depende amplamente das ideias relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva por isso, a aprendizagem significativa nos seres humanos ocorre por meio de uma interação entre o novo conteúdo e aquele já adquirido. O resultado desta interação que ocorre entre o novo material e a estrutura cognitiva existente, é a assimilação dos significados velhos e novos, dando origem a uma estrutura mais altamente diferenciada.

Ou seja, a essência da teoria da assimilação é a ideia de que novos significados são adquiridos pela interação do novo conhecimento com os conceitos e proposições aprendidos anteriormente. Esse processo de interação resulta numa modificação tanto do significado da nova informação quanto do significado do conceito ou proposição ao qual está relacionada. Dessa forma cria-se um novo produto interacional com novo significado.

O foco principal na teoria da assimilação defendida por Ausubel está no papel dos elementos relevantes da estrutura cognitiva (subsunçores) para obter uma aprendizagem significativa. Além disso, a consideração adicional da diferenciação progressiva de subsunçores, aprendizado superordenado e harmonia integrativa emprestam relevância ao planejamento de currículo e de ensino.

O processo de assimilação escolhido para o desenvolvimento da sequência didática do conteúdo de limite foi o da Aprendizagem Superordenada, que acontece quando se aprende um novo conceito ou uma proposição inclusiva que condicionará ao surgimento de várias outras ideias. Esta teoria enfatiza a importância de conceitos superordenados para facilitar o novo aprendizado através da subsunção de informação ou conceitos novos e relevantes (AUSUBEL, 1980, P. 303).

O Sistema de Quatro Ações da Estratégia de Situações Problema no Conteúdo de Limite

A partir de ideias já existentes no método de resolução de problemas, Mendoza (2009), propôs um sistema invariante de quatro ações como estratégia de resolução de situações problemas de matemática (ESPM). Esta estratégia tem como objetivo desenvolver a capacidade cognitiva dos estudantes em resolver problemas. Em cada uma das quatro ações, na sequência em que se apresentam, existe um conjunto de operações que conduzem o estudante a alcançar o objetivo essencial de cada ação. Os princípios implícitos em cada ação norteiam o estudante a ter mais atenção, a extrair os dados existentes, pesquisar sobre os elementos desconhecidos, criar hipóteses, realizar esboços, até que possa responder ao objetivo do problema.

Estas ações orientam os estudantes de forma eficaz a encontrar a solução dos problemas propostos, desde que tenham desenvolvido as habilidades e competências intelectuais sobre o conteúdo matemático. Dependendo do tipo de problema e do objetivo em aplicá-lo, o professor define um critério essencial de cada uma das quatro ações, ao qual o estudante deverá atender para compor a solução do problema dado. Entretanto, a escolha do critério essencial não se restringe a apenas um em cada ação, isto depende do problema em si como do objetivo definido pelo professor.

Na primeira ação: Compreender o Problema – o estudante deverá ser capaz de demonstrar que compreendeu o enunciado do problema e, que sabe interpretar a linguagem matemática; *na segunda ação: Construir o Modelo Matemático* - o estudante avança um pouco mais em direção à solução, deverá demonstrando que é capaz de construir um modelo matemático usando fórmulas, desenhos e/ou gráficos. *Na terceira ação: Solucionar o modelo*

matemático - aqui o estudante é solicitado a desenvolver a solução passo a passo, pois os detalhes percebidos na construção do modelo matemático o ajudarão a encontrar a solução correta. Na *quarta ação: Interpretar a Solução* – o estudante deverá demonstrar desenvoltura na forma escrita de interpretar a solução do problema descrevendo e justificando o que fez para resolver o problema. Aqui ele demonstrará seu conhecimento do conteúdo usando linguagem matemática apropriada, condizente com sua compreensão do problema e com a solução encontrada.

Esta estratégia de situações problemas foi aplicada em todo o conteúdo de Limite e nas avaliações requeridas para a análise sobre a compreensão do conceito de limite e no desempenho das habilidades trabalhadas.

Metodologia

Esta pesquisa teve como foco o ensino e a aprendizagem de conhecimentos matemáticos e para isto deram-se mais ênfase à pesquisa qualitativa, e que também se pode chamar de *interpretativa* visto que este termo é mais inclusivo e não dá à pesquisa a conotação de ser essencialmente não quantitativa (MOREIRA, 2011, p. 47).

A partir deste enfoque escolhemos o estudo de caso pelo fato da prática docente ser o objeto de estudo. O estudo de caso se encaixa em uma tradição holística de pesquisa segundo a qual as características de uma parte são determinadas grandemente pelo todo ao qual pertence (MOREIRA, 2011, p. 86).

E, além disso, o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2010, p. 24).

A professora do IFRR que aceitou fazer a intervenção pedagógica com base nos objetivos de nossa pesquisa tem uma vasta experiência de atuação na área de docência (mais de vinte e cinco anos) na rede estadual com o ensino básico e já tinha experiência no ensino da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, entretanto, a proposta de nossa pesquisa seria algo novo a ser trabalhado. Por isso, o planejamento de ensino da disciplina foi reelaborado, para aplicação dos pressupostos pedagógicos da aprendizagem significativa e da metodologia de resolução de problemas através do sistema de quatro ações da estratégia de situações em Matemática ESPM.

Contudo, a nossa proposta de pesquisa não foi uma grande surpresa para a professora regente, com relação à teoria da aprendizagem significativa, pois esta teoria também faz parte do rol de teorias a serem estudadas em seu doutorado. Entretanto, O sistema de quatro ações

(ESPM) apresentou-se como algo novo, pela proposta de ensino sugerida. Assim, após resposta positiva da confirmação da professora em colaborar com nossa pesquisa permitindo sua realização em sua sala de aula, passamos a realizar vários encontros de estudo para estabelecer os pontos relevantes da pesquisa e, também definir os critérios para a elaboração dos planos de aula de acordo com a teoria da aprendizagem significativa e da metodologia de resolução de problemas.

Segundo Ausubel (1980, p.138) em qualquer disciplina dada, a estrutura cognitiva do estudante pode ser influenciada de duas maneiras: (1) substantivamente, pela inclusividade, poder explanatório e propriedades integrativas dos conceitos e princípios particulares unificadores apresentados ao estudante; (2) programaticamente, por métodos adequados de apresentação, ordenação e testes da aquisição significativa da matéria, utilizando materiais instrucionais adequadamente programados, e manipulando adequadamente as variáveis cognitivas e motivacionais.

A professora já estava preparada para começar suas aulas, seu plano de ensino já estava pronto, mas mesmo assim, estudamos algumas maneiras de adaptá-lo de acordo com pressupostos pedagógicos de Ausubel (1980), pois ele sugere que o melhor programa é feito quando começamos considerando um ou dois conceitos principais para serem ilustrados, assim como aspectos motivacionais (no caso, apresentação de situações problemas). Como a ideia principal para iniciar o conteúdo de limite seria o desenvolvimento da ideia intuitiva de limite a partir de dois problemas particulares como o problema da tangente e da velocidade, optou-se por escolher o processo de assimilação com a ideia superordenada. Além do mais, o livro texto⁴⁵⁷ escolhido mostrava-se adequado ao processo de ensino de resolução de problemas e aos pressupostos pedagógicos da aprendizagem significativa.

Segundo Ausubel (1980, p. 137) o material logicamente significativo (conteúdo do assunto no contexto da aprendizagem escolar ou acadêmica) só pode ser aprendido em relação a um estudo previamente assimilado de conceitos relevantes, princípios num estudante particular, e informação que torne possível a emergência de novos significados e aumenta a sua organização e retenção.

De acordo com aprendizagem receptiva significativa que tem como fator principal a aula expositiva, a professora reelaborou seu plano de ensino levando em conta os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa. Além disso, também foram preparados “organizadores prévios”, pois, estes preenchem o vazio que existe entre o que o

⁴⁵⁷ “Cálculo” Volume I, 5ª edição de James Stewart. A maior quantidade de livros existentes na biblioteca do IFRR era desse autor e dessa edição de 2006.

estudante já sabe e aquilo que ele precisa saber, se quiser adquirir novos conhecimentos, mais ativa e rapidamente (AUSUBEL, 1980).

Desde a primeira reunião para definirmos os papéis, procedimentos e ações para o início da pesquisa, a professora da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I do IFRR, mostrou-se muito atenciosa e disposta a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

Análise e resultados

Os procedimentos de análises foram desenvolvidos em duas perspectivas: por um lado, a análise do desenvolvimento da prática docente, a partir da apropriação da teoria da Aprendizagem significativa, do conhecimento do conteúdo de Limite a ser trabalhado na disciplina de Cálculo 1 e, na perspectiva da prática docente como consequência da reflexão da professora visando uma mudança no ensino desta disciplina.

As análises ocorreram a partir de observação das aulas e entrevistas informais e semiestruturada com a professora da disciplina e, também, a partir da observação sobre os processos avaliativos do conteúdo de Limite das aulas dadas.

O processo avaliativo deu-se durante o processo de assimilação do conceito de limite e, em determinados momentos pontuais, praticando-se uma avaliação da síntese do conteúdo trabalhado, observando a maneira dos estudantes de se expressarem na linguagem escrita, o modo de organizarem suas ideias através dos dados e modelos matemáticos, bem como a forma de uso da estratégia ESPL na resolução dos problemas.

Portanto, os procedimentos das situações problemas bem como o conhecimento matemático do conteúdo de limite foram avaliados qualitativa e quantitativamente, contudo, deu-se ênfase ao aspecto qualitativo quanto às habilidades demonstradas e o conhecimento matemático desenvolvido para aplicar os conceitos de limite.

A partir da postura de reflexão da professora da disciplina diante da nossa proposta de pesquisa e de sua própria prática, com a possibilidade de ampliar seus estudos com a aplicação da teoria da aprendizagem significativa aliada à estratégia de situações problemas, pudemos desde o início sentir o entusiasmo da professora e durante a prática de ensino, o entusiasmo dos estudantes mediante uma proposta que para eles se apresentava inovadora.

Uma das ações que se passou a fazer foi o de debate entre a professora e esta pesquisadora sobre a prática docente, pois de acordo com Schön (1992) é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros

sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Para Ausubel (1980, p. 102) a aprendizagem receptiva é um processo ativo, e mesmo que a substância da aprendizagem seja essencialmente apresentada e a atividade envolvida se restrinja a assimilar efetivamente novos significados e integrá-los na estrutura cognitiva, depende em parte do que o estudante necessita para o significado integrativo e do vigor de sua capacidade de autocrítica. Por outro lado, o material a ser apresentado, a maneira como este material é apresentado e da metodologia usada pelo professor são fatores relevantes para que possa haver uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem receptiva foi aplicada através de aulas expositivas combinadas com a metodologia de resolução de problemas, o que promoverá aulas práticas na classe e nos laboratórios de matemática e informática.

Nas duas primeiras aulas, a partir do teste diagnóstico foram aplicados os organizadores prévios sobre números reais (igualdade, desigualdade valor absoluto, intervalos), funções e orientações do sistema de quatro ações da ESPM. Na sequência foi introduzida a ideia intuitiva de limite a partir dos problemas particulares da tangente e da velocidade. De acordo com a aprendizagem superordenada a ideia intuitiva de limite foi trabalhada a partir da aproximação de um ponto a outro, o deveria ser percebido, inicialmente com os dois conceitos trabalhados: tangente e velocidade relacionados com o limite.

As aulas foram planejadas para serem executadas conforme os princípios: os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora, de forma expositiva, dialogada e prática (exercícios e resolução de problemas). As práticas de situações problemas foram orientadas a partir do sistema de quatro ações segundo Mendonza (2009).

A professora procurou elaborar situações problemas, inicialmente para que os estudantes tivessem uma ideia de aproximação, ou seja, uma ideia intuitiva de limite, ampliando a cada apresentação o nível de complexidade e abstração, até se chegar à definição formal de limite. Apresentou outras atividades com o objetivo de esclarecer e estabelecer semelhanças e diferenças, eliminar conflitos e dúvidas. Apresentou várias listas de exercícios de aplicação das propriedades de limites, sempre esclarecendo as dúvidas e elaborando questionamentos para que os estudantes pudessem perceber contradições e apresentar análises críticas a respeito das resoluções encontradas. Desse modo, aplicava os pressupostos pedagógicos da teoria da aprendizagem significativa: diferenciação progressiva e reconciliação integradora.

Para analisar e avaliar os resultados dos testes e pós-testes usamos o modelo de avaliação diagnóstica, formativa e final, levando em consideração, de um lado, o processo e de outro, momentos pontuais das práticas avaliativas.

Para Ausubel (1980, p. 499) a medida e a avaliação são centrais no conceito de aprendizagem em sala de aula. A avaliação possibilita (1) a verificação do que o estudante já conhece antes de se tentar ensinar-lhe algo mais; (2) vigiar como a sua aprendizagem está ocorrendo, para corrigir, esclarecer e consolidar esta aprendizagem; e (3) vigiar a eficácia de diferentes métodos de ensino, e de diferentes maneiras de organizar e sequenciar os assuntos, assim como verificar até que ponto seus objetivos estão sendo alcançados.

Além disso, Ausubel (1980) também enfatiza a importância de medir a compreensão dos conceitos-chave em cada disciplina; dos pré-teste e pós-teste a longo prazo, assim como pós-teste simultâneos e imediatos; e também da aprendizagem para o domínio; bem como de testar diretamente o conhecimento de uma aprendizagem prévia ao medir a capacidade de aprender material sequencialmente dependente.

Segundo Pais (2001, p.22) “a análise do saber ensinado coloca em evidência os desafios da metodologia de ensino, a qual não pode ser dissociada da análise dos valores e dos objetivos da aprendizagem”. Esta citação corrobora com o nosso objetivo nesta pesquisa. Contudo, sabemos que “não há garantia de que no plano individual o conteúdo aprendido pelo estudante corresponda exatamente ao conteúdo ensinado pelo professor”.

Com a ideia de não somente obter informação para recheiar a pesquisa, mas sim com o objetivo de enriquecer e aprofundar o conhecimento para dar sustentação à descrição do objeto de estudo. Utilizaremos a entrevista como um instrumento de exploração e diálogo entre o entrevistador e o entrevistado com o objetivo de obter informações relevantes para a nossa pesquisa.

A entrevista informal realizou-se nos momentos finais da unidade de limite conforme Quadro 2.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA DE CÁLCULO 1	
DATA: 20.04.2013	
LOCAL: IFRR	
ENTREVISTADO: Professora da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I	
ENTREVISTADOR: esta pesquisadora	
TEMA: Aplicação da teoria da aprendizagem significativa e da metodologia de resolução de problema através da ESPM.	
CONTEUDO:	
1- Pesquisadora: Professora, você percebeu alguma mudança na prática docente após o estudo da aprendizagem significativa?	Resposta da professora: Posso dizer que houve mudança na minha prática pedagógica após a intervenção, no sentido de dar mais atenção a forma como ocorre a aprendizagem, hoje para mim o ensino está muito mais vinculado a aprendizagem do que antes.
2- Pesquisadora: Como foi ter que aplicar a aprendizagem significativa nas aulas?	Resposta da professora: Realizar a pesquisa e ao mesmo ser docente da disciplina, foi um desafio muito grande, eu tinha que ter os dois olhares, o de professora e de pesquisadora, entretanto, foi muito enriquecedor, pois houve muito cuidado com a organização do ensino e um olhar atento à aprendizagem dos estudantes. Não houve apenas a preocupação em passar os conteúdos e sim em verificar a forma como esses estudantes estavam internalizando esses conteúdos.
3- Pesquisadora: Após realizar o pré-teste você preparou os organizadores prévios? Quais temas foram abordados?	Resposta da professora: Como cita Ausubel, “Organizadores Prévios servem de âncora para nova aprendizagem”. Penso que os organizadores prévios que utilizamos no caso do estudo de limite, foram alguns problemas apresentados em um nível maior de abstração. Esses problemas eram sempre trabalhados em um nível mais geral, como material introdutório, antes de chegar aos conceitos que iriam ser estudados.
4- Pesquisadora: Quais outros meios pedagógicos da aprendizagem significativa você usou para elaborar e aplicar nas aulas.	Resposta da professora: Foram utilizados recursos da tecnologia para motivar e auxiliar os estudantes nos cálculos e construção de gráficos, além de aulas com o auxílio de recursos visuais para proporcionar aos estudantes maior compreensão dos conteúdos. Outra preocupação que houve também foi na forma de organização do ensino, quando optou-se por trabalhar os conceitos a partir de atividades de situações problemas, partindo de situações reais, quase sempre adequando as aulas ao tipo de aprendizagem subordinada.
5- Pesquisadora: Fale sobre sua conclusão da aplicação da aprendizagem significativa em limite.	Resposta da professora: Acredito que a forma como foram desenvolvidas as aulas proporcionou aprendizagem aos estudantes, tendo em vista que houve bom rendimento na disciplina “Cálculo I”, e principalmente porque após um determinado tempo, ou seja, transcorrido todo o semestre, no início do período seguinte, ao ser feito uma avaliação diagnóstica para iniciar a disciplina “Cálculo II” os estudantes ainda mantinham as ideias mais gerais do conceito de limite na sua estrutura cognitiva.

Fonte: Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências (SOUZA, 2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo senti-me gratificada pela oportunidade que tive de ampliar meus conhecimentos sobre a teoria da aprendizagem significativa, visto que durante minha formação acadêmica apenas obtive informações superficiais que foram consolidadas somente neste estudo mais aprofundado, a partir de obras originais do autor da teoria, David Ausubel et al (1980). De modo que este estudo me proporcionou subsídios para analisar o processo de ensino e a aprendizagem do conceito de Limite.

Considerando o pressuposto essencial da aprendizagem significativa: obter informação sobre o conhecimento prévio do estudante, na análise dessa pesquisa foi possível identificar que a maioria dos estudantes apresentou ter conhecimento prévio insuficiente sobre o conceito de função que é uma premissa essencial para assimilação do conceito de limite. Este foi o principal problema que se identificou da didática do conteúdo de Limite, ou seja, as lacunas que ficam na aprendizagem dos estudantes ao longo de toda a Educação Básica, e neste caso, do conceito de função. Ficou evidente que grande parte dos estudantes não tinham a maturidade no conhecimento matemático que já deveria possuir ao passar pelos níveis de ensino até chegar ao nível superior. Desse modo, conclui-se que este foi um dos obstáculos para assimilação do conceito de limite.

Analisando a prática docente com relação à influência da exposição verbal nas aulas, os questionamentos elaborados tanto pela professora quanto pelos estudantes foram fundamentais para alcançar o objetivo da participação mais ativa dos estudantes na resolução dos problemas propostos.

O planejamento do processo de ensino do conteúdo de limite de uma função real foi realizado atendendo aos pressupostos pedagógicos dessa teoria e a estratégia do sistema de quatro ações da ESPL. A professora preocupou-se em se aprimorar no estudo da teoria da aprendizagem significativa, fazendo o planejamento das aulas, escolhendo os problemas e tarefas para aplicação da diferenciação progressiva e reconciliação integradora conforme a teoria. Observou-se que em vários momentos o entusiasmo da professora pelo conhecimento matemático influenciou o comportamento dos estudantes para uma participação mais ativa no estudo de limite. Concluiu-se, a partir das observações e, por experiência da própria pesquisadora, que a professora teve domínio e competência para ensinar o conteúdo de limite, devido ao seu conhecimento da Educação Matemática e sua experiência como professora no ensino superior neste campo.

Segundo Ausubel (1980, p. 416) o entusiasmo, a imaginação ou a excitação do professor em relação ao assunto que leciona é outra variável que está significativamente relacionada com a eficiência do professor.

A avaliação da aplicação da estratégia de situações problemas do conteúdo de limite foi realizada a partir da análise de nove problemas selecionados para as avaliações (diagnóstica, formativa e final) mediante as quatro ações. Das ações observadas nas resoluções dos problemas pelos estudantes, estes apresentaram melhor desempenho nas ações de “compreender o problema” e “solucionar o modelo matemático”. A ação de compreender o

problema apesar de influenciar as demais ações, não foi fundamental para garantir que o estudante solucionasse o modelo e descrevesse sua interpretação da solução encontrada, o que dependia do seu conhecimento matemático. Desta forma, as ações em que os estudantes demonstraram ter maior dificuldade para executar são as ações: “construir o modelo matemático” e “justificar a solução encontrada”.

Muitas dessas dificuldades foram eliminadas por meio das aulas expositivas, com a apresentação dos temas e problemas a partir de uma hierarquia, considerando os níveis de complexidade, abstração e generalização, trabalhando-se as diferenças e semelhanças entre os exemplos e situações problemas, esclarecendo-se dúvidas e eliminando conflitos e contradições de acordo com os pressupostos pedagógicos da diferenciação progressiva e reconciliação integradora.

Observou-se que os estudantes passaram a realizar as tarefas com mais organização e critério, esforçando-se mais no uso da linguagem matemática e na descrição dos procedimentos adotados. Adotaram uma postura mais crítica e se aprofundaram mais para poder responder aos questionamentos tanto orais quanto escritos.

Com base no exposto, concluiu-se que o processo de ensino do conteúdo de limite, realizado mediante a estratégia de situações problemas com a prática pedagógica fundamentada na teoria da aprendizagem significativa e na prática reflexiva da professora, teve grande relevância no desenvolvimento cognitivo dos estudantes para a assimilação e a aprendizagem significativa do conceito de limite.

A reflexão apresenta-se inerente à prática docente, à pesquisa com um olhar cada vez mais atento à nossa realidade, um convite à uma viagem ao nosso interior, pois é isso que a reflexão proporciona, a busca pela verdade, pelo desvendamento do véu da ignorância, e um verdadeiro comprometimento com a nossa profissionalidade, participantes ativos da mudança urgente e necessária do nosso sistema educacional.

Acredita-se que este estudo baseado na análise do processo de ensino e aprendizagem fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa aliado à estratégia de situações problemas pode contribuir de modo relevante para o aprimoramento e um repensar da prática docente no ensino da Matemática.

REFERÊNCIA

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora Ltda, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN: Orientações curriculares para o ensino médio ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

D' AMORE, Bruno. **Elementos de didática da matemática**. [tradução: Maria Cristina Bonomi] São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: explicitação das Normas da ABNT. 17. Ed. – Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2013.

MENDOZA, Héctor José Garcia. **Estudio del efecto del sistema de acciones em el proceso del aprendizaje de los alumnos en la actividad de situaciones problema en matemática en la asignatura de álgebra lineal, en el contexto de la Facultad Actual de la Amazonia**. Tese (Doutorado em Psicopedagogia) - Universidad de Jaén (UJAEN), Espanha, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. ampl - São Paulo-EPU, 2011.

_____. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de La Investigación**. 4ª ed. – México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

SOUZA, Gladys Maria Bezerra de. **A aplicação da teoria de formação das etapas mentais no ensino da matemática na resolução de problemas**. In: SILVA, Josias Ferreira da Silva; MELO, Nildete Silva de (org.). **“Da Ciência à Cidadania”** – II Anais do Projeto Novos Talentos CAPES/UERR. Rorainópolis/RR, 2013. ISBN Nº 978-85-61924-05-8.

SOUZA, Gladys Maria Bezerra de. **Estudo da aprendizagem do conceito de limite fundamentado na teoria da aprendizagem significativa aplicado à Licenciatura em Matemática**. Dissertação do Mestrado em Ensino de Ciências. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima – UERR, 2014.

SILVA, Josias Ferreira da. **Métodos de Avaliação em /educação Física no Ensino Fundamental**. São Paulo. [s.n], 2010.

Schön, Donald A. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992

STEWART, James. **Cálculo**, volume 1. Tradução técnica Antonio Carlos Moretti, Antonio Carlos Gilli Martins. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

O SABER FAZER DE ARTESÃS EM SANTARÉM/PA: ETNOMATEMÁTICA EM PERSPECTIVA

José Ricardo e Souza Mafra
jrmafra@yahoo.com
Universidade de Taubaté

Maria Cecília de Castello Branco Fantinato
mcfantinato@gmail.com
Universidade de Taubaté

RESUMO: O presente estudo está focado na investigação de processos e estratégias de saber fazer, utilizados por um grupo de mulheres artesãs, residentes na cidade Santarém/PA, Região do Aritapera. Estabelece uma interface entre saberes informais, centrados na produção laboral das artesãs e como eles se interconectam com a perspectiva do Programa Etnomatemática. Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação foram organizados de acordo com uma abordagem etnográfica, a partir da observação e inferência sobre os processos de marcações e incisões de registros nas superfícies que compõem as cuias regionais. Os resultados da investigação indicam que a iconografia das cuias regionais reflete um repertório multifacetado de representações sociais, dinâmica de vida, historicidades e elementos intrínsecos ao meio ambiente regional, provenientes das interações sociais desenvolvidas pelas artesãs. Tal sistema complexo permite disseminar um fluxo de trocas permanentes de conhecimentos diversos, em que a produção e ornamentação das cuias estão muito relacionadas com uma espécie de saber instrumental e técnico, permitindo uma projeção de discussões relativas aos propósitos da Etnomatemática, no campo do ensino da matemática e articulações com outras áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Educação matemática; Etnomatemática; Representações simbólicas; Mulheres artesãs.

1. Introdução

Este estudo mostra uma discussão inicial sobre elementos relacionados às aprendizagens informais e imersos na dinâmica cultural e social, evidenciadas a partir de um trabalho colaborativo com um grupo de mulheres artesãs, residentes na cidade Santarém/PA. Trata essencialmente de uma investigação sobre como elementos integrantes de processos informais se conectam com a proposta de pesquisa do Programa Etnomatemática. Mais especificamente, como as conexões existentes entre os saberes informais e as ideias matemáticas associadas, fornecem indicativos ou indícios da construção de uma “ponte” que permita a disseminação de propostas educacionais para o trabalho envolvendo características intrínsecas ao saber matemático. Este trabalho procura contribuir com estes estudos, a partir de reflexões e inferências sobre práticas sociais evidenciadas nos processos de elaboração de grafismos tapajônicos⁴⁵⁸, por artesãs, residentes na região do oeste do Pará.

⁴⁵⁸ Está relacionado com o grupo indígena Tapajó ou Tapajós, o qual habitavam a foz e as margens do rio Tapajós, Região Amazônica, Brasil.

Os estudos realizados foram organizados tendo em vista elementos da pesquisa antropológica e social, além de investigações relacionadas com a Etnomatemática. Uma percepção inicial de nossos estudos procura entender como as culturas mais diversas expõem e disseminam suas razões e explicações resultantes - a partir das interações com o meio de sobrevivência - e, de que modo, a dinâmica estabelecida no meio ambiente, contribui para o fato de lidar com a realidade que os cerca, envolvidas em suas necessidades diversas.

Estudos na perspectiva da Etnomatemática, (D'AMBROSIO ET AL., 1993; D'AMBROSIO, 1997 e 2005, VERGANI, 2009) apontam um caráter transdisciplinar e holístico evidenciado nos sistemas vivos e dinâmicas culturais, neles situados. Além disso, as relações com os estudos desenvolvidos pela antropologia cultural, educação e filosofia apontam para uma amplitude muito significativa nas investigações que contribuem para a construção de um arcabouço teórico e metodológico, que seja capaz de fundamentar as pesquisas e justificativas de estudos de base sociocultural, tais como o de Chamoux (1981). Este estudo mostra algumas relações de apropriação, na ação de processos de comunicação e trocas sociais, como um fator determinante para a experiência humana e expansão dos conhecimentos humanos, apontando que uma história da tecnologia ou da técnica em um determinado grupo cultural não se resume apenas a processos técnicos determinados.

2. Contextualizando e localizando o grupo de artesãs, no(s) espaço(s) e tempo(s)

Na Região Oeste do Pará, em que se localiza a cidade de Santarém, existem peculiaridades e diversidades imponentes e evidentes relacionadas com o seu contexto populacional e social. Estas peculiaridades estão estreitamente vinculadas com o desenvolvimento e com a subsistência da população ali localizada. A dinâmica cultural, desenvolvida através do repertório de saberes e da produção cultural dos habitantes da região, é uma das características das populações ribeirinhas situadas geograficamente na região. O artesanato é um elemento único e permanente nas vidas de seus habitantes e fazem parte da cultura local e dos modos de vida e dinâmica natural de muitos dos integrantes da população residentes. Em particular, um grupo de 20 artesãs residentes ao longo de cinco (05) localidades que integram a região do Aritapera⁴⁵⁹ - nas proximidades da cidade de Santarém - procura expressar suas vidas, cotidianos, tradições, relações sociais e a natureza de sua existência em registros incisivos em cuias regionais⁴⁶⁰. Através de um saber e fazer natural -

⁴⁵⁹ Essas regiões são: Enseada do Aritapera, Centro do Aritapera, Carapanatuba, Cabeça d'Onça e Surubim-Açu.

⁴⁶⁰ A cuia é um fruto originado da cuieira (árvore tradicional da região Amazônica) e que apresenta formatos e dimensões diversificados, podendo assumir a dimensão de uma esfera, oval ou levemente achatada. É utilizada,

representativo e singular - mostram suas expressões diversas, em representações simbólicas diversas, o que projeta elementos característicos próprios para os residentes. As artesãs se reúnem com frequência para o desenvolvimento de ações instrumentais relacionadas à produção destas cuias, sendo que estão organizadas em forma de Associação, a ASARISAN – Associação das Artesãs Ribeirinhas de Santarém, formada em 2003 – e que congrega integrantes residentes em diferentes localidades, que compõe a região do Aritapera, cuja finalidade principal é a disseminação e divulgação do saber fazer artesanal refletida, nas representações e repertórios indicados nas cuias.

Os estudos desenvolvidos foram pautados em procedimentos metodológicos diretamente conectados com a pesquisa etnográfica, tendo em vista a busca por uma *descrição densa* dos eventos relacionados (GEERTZ, 2008) em fontes primárias de absorção de informações. Com isso, procuramos um sentido de compreensão sobre dinâmicas culturais particulares e suas complexidades (GEERTZ, 2001). A investigação tomou como base de pressuposto principal, a imersão do pesquisador no ambiente a qual o objeto de investigação reside (BOGDAN & BIKLEN, 1994), indicando o pesquisador-observador como instrumento principal na recolha e posterior análise dos dados.

Na organização dos dados, as técnicas utilizadas foram: registros (filmagens e fotografias) e *observação* dos processos de construção dos ornamentos, em um *diário de campo*; *entrevistas livres* com o objetivo de identificar considerações sobre os processos ou práticas socioculturais, presentes na elaboração das incisões das cuias, além das relações estabelecidas entre o saber/fazer dessa atividade e o seu entorno, ou seja, a influência que a comunidade exerce sobre os seus valores, representações e crenças.

3. Comunidades de prática: instrumentos, materiais, processos e técnicas em ação

Quando de nossa convivência com as artesãs, durante o desenvolvimento desta investigação - entre os anos de 2014 e 2015 - foram realizadas uma série de considerações e evidências de atividades instrumentais desenvolvidas e relacionadas com a interação social do grupo, em função do propósito de produção das cuias. As etapas de produção foram objeto de acompanhamento, bem como a identificação e compreensão da produção dos registros incisos nas cuias. Pelas nossas observações, identificamos que existe uma variação de instrumentos e técnicas diversas na elaboração das incisões. Cada artesã possui seu instrumento particular, o que contribui para inferir sobre as singularidades evidentes, quando da produção das cuias.

principalmente, para beber o tacacá (caldo ou sopa típica da região amazônica, de origem indígena), más, com o passar dos tempos muitos outros artefatos foram sendo criados, utilizando a matéria-prima original.

Esta singularidade parece fornecer as artesãs uma organização imaginária e criativa, capaz de expandir ao grupo de artesãs, uma amplitude vasta de possibilidades (repertórios) de incisões e marcações, tendo em vista propósitos diversos e de acordo com a finalidade das cuias produzidas.

Produzidos a partir de mecanismos e estratégias criados no meio, os aspectos técnicos do trabalho das artesãs mostram-nos sua ligação muito forte com a interação do grupo nos momentos em que se exige a sua cooperação. Há uma variação evidente no saber-fazer das artesãs. Materiais diversos são utilizados, tais como pontas de facas, canivetes, punções, entre outros (Ver, por exemplo, a figura 01), na produção diária das cuias, seja ela na fase inicial de preparo das cuias para a pintura e tingimento, bem como no processo de acabamento final, com a marcação dos incisos na superfície curva das mesmas.



Figura 01: Alguns dos instrumentos utilizados pelas artesãs, em suas atividades laborais.

Fonte: produção visual dos autores, com permissão da ASARISAN

Os instrumentos e materiais utilizados são preparados pelas artesãs, conforme suas especificidades e particularidades de cada uma. Cada artesã porta um instrumento de uso único e singular e o qual está vinculado com as necessidades de cada uma, em relação aos processos de elaboração das incisões nas cuias, tal como é indicado no depoimento da artesã Silvia:

Pesquisadores – As marcações vc. faz todas visualmente?

Silvia – É

Pesquisadores – usa algum instrumento?

Silvia – Não, a gente calcula (referindo-se ao cálculo mental). Às vezes não dá bem certo. (mostrando a forma de cálculo). Metade-metade, no olho nú. Usamos, também, a base de madeira para riscar cuias, (o) canivete e uma faca de mesa amolada para fazer os riscos. (03/08/2015).

Tais instrumentos fornecem um elemento inicial de como ocorre a organização inicial das atividades instrumentais associadas ao processo de produção das cuias. Em termos de evidências, a maior parte dos instrumentos é feita de metal, excetuando-se alguns materiais de origem orgânica, tais como as folhas de embaúba (planta típica da região) e língua de pirarucu petrificada (utilizadas em processos de alisamentos e nivelamento de bordas das cuias) os quais são utilizados permanentemente pelas artesãs em suas atividades laborais.

4. Ilustrações e padrões, nas incisões realizadas em cuias: diversificação e expansão imaginária de modelos

O trabalho desenvolvido pelas artesãs, nos processos de incisões das cuias aponta uma diversificação variada, em relação aos padrões evidenciados. As aprendizagens, em relação aos processos de produção e ornamentação convergem para uma articulação relacionada ao círculo de pessoas e habitantes residentes na comunidade do Aritapera. Lave & Wenger (1993), ao desenvolverem pesquisas relativas às comunidades de práticas, verificaram através de experiências e evidências diversas e localizadas, como os processos informais, legitimam aspectos organizados e contribuem para pensarmos os processos de participação existentes no círculo de pessoas que integram um determinado grupo. No caso das artesãs de Aritapera, elas se reúnem com certa frequência, para o trabalho em conjunto, em que artesãs mais experientes e outras, consideradas novatas, se organizam tendo em vista os propósitos de produção, derivados dos processos informais. Além disso, a troca de informações e de conhecimento ocorrem de uma forma ou dinâmica natural de convivência social, até certo ponto, descontraída, já que muitas delas possuem vínculos afetivos ou de parentesco próximos.

Os padrões e registros evidenciados mostram uma diversidade muito evidente, em relação a multiplicidade de registros. Há basicamente, dois tipos de padrões de registros incisos em cuias: os florais e os tapajônicos (Figura 02). Todos eles fornecem indícios de como esses registros refletem elementos de significados, visões e reflexos da atividade laboral e do saber fazer, não apenas das artesãs, mas, da comunidade como um todo.



Figura 02: Alguns padrões de incisos registrados em cuias
 Fonte: registro realizado pelos autores, com permissão da ASARISAN

Alguns padrões de incisões verificadas remetem a lembranças e memórias familiares e de comunidades de prática, o que fazem com os mesmos permaneçam na gravação de incisos, a partir de encomendas ou pedidos realizados. Paralelamente a isso, verificamos uma incorporação gradativa de novas imagens, ilustrações e formatos de incisões, característicos de solicitações, encomendas ou vontade própria de expandir o imaginário de elaboração de incisões, de acordo com o que Greenfield (1999) preconiza.

A atividade de concepção de um determinado padrão é realizada de forma livre e intuitiva pela artesã. Existe uma capacidade de alternância muito forte, em relação à produção desenvolvida. Em outras palavras, além do estilo próprio singular de cada uma, há uma variação de produção de registros em cada cuia riscada. Como diz a artesã Léia:

Léia – Me dá uma aqui, deixa eu tentar uma floral
 Pesquisadores - Eu tô reparando que vc. Fez ai circulou e tá indo etapa por etapa.
 Léia – É. Ela vai fazendo assim.
 Pesquisadores - É seu jeito de fazer Silvane?
 Sílvia – A gente faz de qualquer jeito.
 Pesquisadores – e a i vc. Completa o desenho e vai para outro.
 Pesquisadores – Vc. viu como ela fez. O processo é diferente...
 Léia – Quando eu faço esse risco eu divido logo ela toda. Depois eu vou fazendo.
 Pesquisadores – Então é jeito pessoal também. Cada uma tem um estilo...
 Léia – Deixa eu tentar fazer uma floral. (04/08/2015).

Estas considerações apontam para uma unidade coletiva de produção artesanal, pelo fato de existir uma organização colaborativa e grupal, durante o desenvolvimento das atividades instrumentais, pelas artesãs. Além disso, a unidade pessoal é localizada, a partir do momento em que cada artesã utiliza e concebe suas ideias, saberes e fazeres, de forma a atender e desvelar encaminhamentos, conforme seus interesses, motivações e significados pessoais. Tais elementos aparecem, por exemplo: a) nas estratégias utilizadas em marcações de referenciais de superfície, dos riscos e incisos; b) nos processos de distribuições de marcações em bordas de cuias, independente do tamanho da mesma e c) distintas maneiras de localizar referências de iniciação de produção de incisos.

5. Unidade pessoal e unidade coletiva: relatando um caso com o uso do compasso

A capacidade de variação de modelos, ilustrações e padrões, nas incisões realizadas nas cuias é altamente diversificada, tanto do ponto de vista da unidade pessoal de quem faz o trabalho, quanto dos diferentes grupos localizados em cada região.

Em nossas investigações, tivemos a oportunidade de observar uma das artesãs ao realizar marcações de referências em cuias, utilizando um compasso (um dos instrumentos indicados na Figura 01). O manejo desse instrumento, pela artesã, revela uma habilidade única tendo em vista que, pelos nossos registros, ela é a única que utiliza tal instrumento, conforme podemos ver na Figura 03.



Figura 03: Artesã manejando o compasso

Fonte: produção visual dos autores, com permissão da ASARISAN

Como princípio elementar e inicial de marcações de incisões, é realizado o centro inicial, com abertura maior, e sucessivamente, utiliza-se o mesmo centro para traçar circunferências de diâmetros menores, com a finalidade de configurar incisos em que os padrões florais são representados, conforme disposição indicada na Figura 04.



Figura 04: incisos realizados, em uma cuia, utilizando-se o compasso.

Fonte: produção visual dos autores, com permissão da ASARISAN

Ao ser indagada sobre os procedimentos e técnicas utilizadas para o desenvolvimento das incisões nas cuias, a artesã Lena nos fornece indícios de como os processos de organização e transmissão dos conhecimentos é realizado, durante a produção das cuias, elaboradas com padrões ornamentais, por meio do compasso. Além disso, as artesãs Lena e Raissa nos informa como foi o seu aprendizado inicial e de como os processos de inspiração e imaginação permeia o trabalho desenvolvido por ela:

Lena – Cada uma aqui no nosso ponto tem um tipo de [...] (referindo-se a confecção de cuia). A (artesã) Léia conhece tudinho, pela pinta (inciso na cuia). Ela já conhece aqui quando eu que faço, é diferente. Ela ainda não tinha visto eu fazer esse tipo.

Pesquisadores – A Sra é especialista...

Lena – Tá igual (a outra cuia)?

Pesquisadores – De jeito nenhum

Lena – Com minha mãe, naquele tempo já apareceu porta cartão, ...

(referindo-se a outros tipos de peças) ai tinha que usar o compasso, para marcar.

Pesquisadores – A Sra usa o compasso quando? Ou não usa mais?

Lena – Ainda uso, sempre. Ainda faço. Vou fazer essa aqui... (realizando traçado com o compasso)

Pesquisadores – A Sra usa sempre (muito) o compasso?

Lena – Eu uso sempre. Elas pedem assim para fazer um xaxim, outra coisa, sempre eu vou inventado uma coisa.

Pesquisadores – Mas, as marcações a Sra mesmo define para ir utilizando?

Lena – É. Ela pode ficar bonita se tirar esse branquinho aqui. Quer vê ela de outro jeito. Quando o meu marido compra cuia grande eu pego e encho de rodas grandes, e aí eu já faço.

Pesquisadores – A senhora escolhe o compasso em uns que tem a base bem redondinha

Lena – Ele risca e não escapole nada (fazendo traçados com o compasso)

[...]

Pesquisadores – antes do curso vcs já faziam incisos com padrões tapajônicos?

Raissa – Só floral. Não foi todo o tipo que [se] ensinou no curso. Foram poucas. Poucos grafismos. A partir do momento a gente foi criando, imaginando, pensando como é que a gente faz. Às vezes a gente vê um desenho e vai imaginando como é que a gente faz... (04/08/2015)

Em nosso estudo pudemos inferir que o conjunto de conhecimentos e crenças que são adquiridos pelos indivíduos através da interação com outros membros de seu grupo é um processo permanente e natural, do ponto de vista da dinâmica de atividades laborais, desenvolvidas diariamente. Durante nossa presença na comunidade e em constante interação com as artesãs pudemos perceber o quanto pensamentos e comportamentos estão estritamente conectados, convergindo para a produção dos utensílios. Em relação ao uso do compasso, a artesã maneja e opera o instrumento de forma estritamente manual e pessoal, em que a produção de registros de incisões em seus produtos finais, reflete o repertório de registros imagéticos, através de seus saberes, crenças e elementos de ordem social, acumulados ao longo de sua história de vida.

Tais características, consideramos serem pautadas por aspectos tanto do ponto de vista da coletividade, como do ponto de vista da unidade pessoal, específica de uma única pessoa, o que coincide com uma concepção antropológica do ser humano capaz de produzir e disseminar conhecimentos, tendo em vista suas necessidades laborais do dia a dia.

Assim, as atividades instrumentais proporcionadas pelas artesãs, nos mostra um conjunto de conhecimentos implícitos especiais e característicos com os quais as comunidades integrantes da região do Aritapera convivem diariamente. Por sua vez, estas atividades estão estruturadas através de códigos que determinam a forma como se interpreta registros e incisões realizadas, através de signos que são reconhecidos como elementos de valor e significado para os habitantes da região.

6. Considerações finais: rumo a um sistema aberto de conhecimentos?

Os resultados indicam que a iconografia refletida nas cuias, aponta para motivações especialmente relacionadas com representações sociais evidenciadas na dinâmica da comunidade, sob a perspectiva das relações comerciais e das interações sociais possíveis e existentes no meio, permeando assim um fluxo de trocas permanentes de conhecimentos diversos.

Essa ponderação mostra o quanto a carga cultural impressa nos conhecimentos dos integrantes das comunidades se reveste de considerações diversas, dentre as quais destacamos as ideias e estratégias matemáticas identificadas e sua relação com outros mecanismos de conhecimentos, inter-relacionados, possíveis de potencialização, em ambientes escolares situados, como uma espécie de *continuum* (DE VARGAS, 2009), permeando um fluxo de trocas permanentes em sistemas abertos de conhecimentos.

Todavia, com base em nossas inferências, sugere-se não ser possível realizar um trabalho de campo e adotar um olhar etnocêntrico e legitimista, procurando identificar somente manifestações daquilo que entendemos como saberes matemáticos. A visão transdisciplinar e holística é fundamental, para poder-se perceber as múltiplas relações dos aspectos quantitativos e espaciais com o contexto social, cultural, econômico, geográfico e histórico.

Isto pode ser devido à dinâmica cultural dos encontros e à globalização, que mesmo em menor escala, chega a exercer alguma influência nas práticas tidas como tradicionais. As artesãs não vivem isoladas, interagem com pessoas dos grandes centros urbanos, adequam sua produção às demandas destes centros. Esta interação permite a projeção de elementos e fatores propositivos de ações relativas aos propósitos da Etnomatemática, no que se refere a elementos do contexto educacional.

Esta investigação, a luz do Programa Etnomatemática, nos permitiu projetar elementos de contribuição sobre vários aspectos dentro da realidade do ensino da matemática, especialmente no aspecto relativo à aproximação da realidade na qual o aluno está inserido e a aquisição de conhecimentos matemáticos. Tal aproximação pode ser encaminhada em torno da interlocução, discussão e compreensão de distintas formas processuais de resolução de uma mesma atividade, seja ela informal ou formal. Esta perspectiva de análise, parte do princípio de que seja possível compreender os processos matemáticos interligados com um sentido, com uma razão de existir, o que pode favorecer a capacidade de abstração gradativa e desenvolvimento da capacidade de raciocínio, criatividade e processamento cognitivo. Como exemplo, podemos citar - a título de investigações futuras - um estudo sistemático de padrões

e métricas utilizadas pelas artesãs e suas semelhanças, em termos de estratégias utilizadas, em contextos escolares, por alunos. Elementos de cálculo mental proporcionadas pelas artesãs, durante o desenvolvimento de suas atividades sugerem fortemente vínculos de atividades cognitivas muito próximas com os que nos deparamos em situações didáticas em ambientes de ensino, e que se sugere um estudo mais focado nesta especificidade.

Assim, nos referimos às ideias etnomatemáticas que estão relacionadas às ações humanas localizadas no tempo e no espaço, a partir de investigações e registros de fenômenos, com a finalidade de compreendê-los, o que possibilita a criação de tecnologia (na mais pura acepção do termo) tendo em vista o propósito de atender as necessidades básicas, relativas à melhoria de condições de vida e convívio social.

Desta forma, compreender formas de pensar e agir dos marceneiros, pescadores, engenheiros, feirantes, indígenas, quilombolas, doceiras, artesãos, dentre outros grupos socioculturais, possibilita repensar, do ponto de vista da filosofia do conhecimento, os conteúdos que podem ser ensinados nas salas de aula não só de Matemática, mas das disciplinas que estejam ligadas a este processo, como é o caso da própria História, Geografia, Artes ou qualquer área que busque, em um determinado contexto, a realidade vivenciada e os recursos para se trabalhar conteúdos e elementos diretivos de conhecimentos, que contribuam para o crescimento intelectual e humano dos estudantes.

7. Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto, 1994.

CHAMOUX M.N. La transmission des savoir-faire: un objet pour l'eth-nologie des techniques? Techniques et culture. Bulletin de l'équipe de recherche 191, 1981

D'AMBROSIO U. A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística. In WEIL P.; D'AMBROSIO U; CREMA R.(Org.) Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

D'AMBROSIO, U. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athenas, 1997.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DE VARGAS S. Estratégias não escolares de ensino-aprendizagem e formação de professores da EJA. In: FANTINATO M.C. (Org.) Etnomatemática: novos desafios teóricos e metodológicos. Niterói: Editora da UFF, 2009.

GEERTZ C. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das culturas. 1.ed. 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GREENFIELD P. Cultural change and human development. New directions for child and adolescent development. Jossey Bass publishers, 1999

LAVE J.; WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1993

VERGANI T. A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação. São Paulo: Editora livraria da física, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: NARRATIVAS DO PNAIC NO TOCANTINS

Nadia Flausino Vieira Borges
nadiaflausino@uft.edu.br
UFT

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito
katiacristina@uft.edu.br
UFT

RESUMO: Ao aderir ao PNAIC os gestores estaduais e municipais se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade, o que demanda esforços conjuntos dos sistemas de ensino e universidades públicas. A presente pesquisa, objetiva conhecer práticas formativas do PNAIC desenvolvidas no Estado do Tocantins visando a formação continuada dos professores alfabetizadores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em sua relação com os documentos orientadores do MEC. Caracterizado quanto à metodologia, como um estudo de caso, pois delimita a ênfase em uma observação detalhada de um determinado contexto, estabelecendo a relação entre o fenômeno e os sujeitos. Podemos inferir nos relatos das professoras a necessidade da formação de professores ser uma prática constante para que se chegue ao lugar do desenvolvimento da aprendizagem colaborativa que consiga romper com as metodologias tradicionais de ensino de exercícios de fixação e inaugurar uma nova era na aprendizagem da matemática. Na percepção das entrevistadas as ações formativas corroboram com a concepção de capacitação das professoras do Tocantins para a promoção do ensino colaborativo e o desenvolvimento da aprendizagem bem como, a construção da cidadania.

Palavras-chave: Formação de professores; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; PNAIC.

1. Introdução

Ninguém melhor para definir o PNAIC que o próprio documento orientador do Ministério da Educação (MEC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, dos Estados, Município e Distrito Federal, no sentido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, até o final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao aderir ao PNAIC os governos se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade, o que demandam esforços conjuntos dos sistemas de ensino e universidades públicas. A presente pesquisa, objetiva de conhecer práticas formativas do PNAIC desenvolvidas no Estado do Tocantins visando o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em sua relação com os documentos orientadores do MEC.

Adotando uma abordagem qualitativa de pesquisa que, para Bogdan e Biklen (1994) se define por características próprias onde a fonte de dados é o ambiente natural e o

investigador é o principal elemento de coleta de dados; o investigador se interessa mais pelo processo que pelos resultados; os dados que integram a pesquisa possuem características descritivas e o investigador se interessa mais pelo significado que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências do que pela experiência por si mesma.

Caracterizado quanto à metodologia como estudo de caso, Yin (2001) afirma que contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, e delimita a ênfase em uma observação detalhada de um determinado contexto, estabelecendo a relação entre o fenômeno e os sujeitos. Conforme o autor, o estudo de caso vem sendo uma estratégia comum de pesquisa não só na educação, mas na psicologia, sociologia, ciência política, administração, trabalho social e no planejamento.

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (Yin, 2001, p. 21).

Conforme André (1984) a referida metodologia possui uma característica descritiva, onde o pesquisador não pretende intervir sobre o caso estudado, mas procura conhecê-la da maneira que surge e o pesquisador utiliza uma grande variedade de instrumentos e fontes de informação com fins na investigação. Durante a investigação o pesquisador deve estar atento às novas descobertas, atento a novos fatos que possam surgir, pois, segundo a autora, o objetivo do estudo de caso é a descoberta.

Em função do seu potencial investigativo, o estudo de caso vem sendo uma estratégia bastante utilizada e crescente em pesquisas nas áreas de psicologia, sociologia, ciências políticas, administração, educação e planejamento. Ainda para Schramm (1971) a essência do estudo de caso reside no fato de ele tentar esclarecer uma decisão ou conjunto dessas, motivo pelo qual as decisões foram tomadas, como foram implementadas e quais os principais resultados. Para Yin (2001) “como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”, uma estratégia de pesquisa abrangente que se beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados.

Como técnica/instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que realizaram os processos de formação dos professores que atuaram como orientadores de estudo no Tocantins, que recebem a autonomia de

identificação no relato de suas experiências, ou de adoção de um nome fictício. Para essa pesquisa, todas as professoras entrevistadas optaram pela adoção de nomes fictícios que por elas foram indicados no primeiro encontro. Para Alberti (2004) a entrevista semiestruturada deve seguir um roteiro pré-estabelecido, podendo receber algumas alterações no momento da entrevista para se chegar ao objetivo da pesquisa.

Podemos inferir nos relatos das professoras a necessidade e que a formação de professores seja uma prática constante para que se chegue ao lugar da construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa que consiga romper com as metodologias tradicionais de ensino de exercícios de fixação e inaugurar uma nova era na aprendizagem da matemática. Na percepção das entrevistas as ações formativas corroboram com a concepção de capacitação dos professores do Tocantins para a promoção do ensino colaborativo, do desenvolvimento da aprendizagem e da construção da cidadania.

2. Visão geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Orientações para a formação de professores

Ao aderir ao Pacto os governos se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática, e ainda a realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. No caso dos estados, esses ainda se comprometem a apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para que a sua implementação aconteça nos municípios.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos fundamentais, a saber: formação, materiais didáticos, avaliações e gestão, mobilização e controle social. Para esse estudo focalizamos o conhecimento das ações de formação. Segundo os documentos orientadores, a formação continuada dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudos devem acontecer através da modalidade presencial.

Na sistemática de formação em curso presencial, de acordo com as orientações do Pacto, faz-se em 2 anos de duração somando uma carga horária total de 120 horas por ano. Existem dois sujeitos principais no processo de formação, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores que atuam na atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental (até o 3º ano).

O curso direcionado aos orientadores de estudo tem um total de 200 horas e são disponibilizados pelas universidades públicas. Os orientadores são professores da rede de ensino que preferencialmente selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento. No Estado do Tocantins a universidade pública responsável pelo processo de

formação dos orientadores de estudos é a Universidade Federal do Tocantins, que sucedeu a UnB após o primeiro ano de execução do processo de formação.

O professor exerce papel de fundamental importância na sociedade, e independente do seu objeto de ensino é ele que organiza o conhecimento o dispõe de forma a propiciar as condições de aprendizagem para os estudantes. Novos desafios se apresentam à prática docente, e demandas pela formação desses profissionais se apresentam exigindo capacitação para acompanhar as transformações sócio educacionais. Conforme Libâneo (2004, p. 227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A atividade docente precisa estar em constante processo de formação para capacitar o professor para enfrentamento dos desafios da docência e para atender às necessidades de aprendizagem do aluno. No Brasil usamos os termos formação continuada, contínua, permanente e outros para designar a formação do professor para além da formação conferida pela universidade na licenciatura, e referenciada por muitos pesquisadores por conseguir levar o profissional para mais perto da prática docente reflexiva e do enfrentamento aos desafios da profissão (CANDAU, 2001; GATTI, 2003; PIMENTA, 2002; entre outros).

De forma geral, diferentes papéis de vários sujeitos dentro do contexto da educação nacional se despontam. Novas abordagens se tornam os referenciais dos programas de formação continuada de professores e congregam em si as expectativas de se chegar ao lugar da melhoria da qualidade de ensino e o aperfeiçoamento da prática docente.

Dentre os diferentes papéis e agentes, cabem aos governos a responsabilidade de desenvolver programas que contemplem estratégias capazes de garantir a melhoria da qualidade da educação nacional tornando-a mais equânime e igualitária. Nessa perspectiva, as orientações para a formação dos professores alfabetizadores do PNAIC são baseadas na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 7.755 de 29 de janeiro de 2009, e a apresenta como componente fundamental no processo de valorização do profissional da educação e do estabelecimento da profissionalização docente devendo se integrar-se às práticas escolares e ao fazer pedagógico.

Os conteúdos propostos para estudos durante o programa de formação continuada fomentam reflexões acerca dos direitos da aprendizagem das crianças, sobre os processos de avaliação das crianças e sobre o planejamento e avaliação docente. No âmbito do Pacto:

a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, serão implantadas as ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional. Essa formação será conduzida por orientadores de estudo (100 horas), professores pertencentes ao quadro das redes de ensino (80 horas) e, aos coordenadores locais devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, será ministrada a formação com duração de 32 horas pelos coordenadores adjuntos das universidades. (BRASIL, 2015, p. 3).

As primeiras compreensões do universo profissional da educação percebia a formação conferida pelos cursos de licenciatura como plenos na preparação dos professores, entendia-se que, depois de formado em Pedagogia ou outro curso de licenciatura o professor já estava pronto para o desenvolvimento de toda a atividade docente por toda a sua vida. Conforme Brasil (2012) foi Vaniscotte (2002) que por volta dos anos 1980 e 90 que o conceito de educação continuada surge e se estabelece em meio ao campo da educação.

3. Práticas formativas do PNAIC no Tocantins

São muitos os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino no desenvolvimento de processos educativos nas escolas, e ao longo de nossa história temos trabalhado no sentido de repensar diferentes maneiras para a formação do professor para atuar na prática docente.

Nesse sentido, por meio do estabelecimento de parcerias, o Ministério da Educação e as universidades públicas desenvolvem os programas de formação continuada dos professores para preparar os docentes para a atividade docente alcancem os objetivos do programa. Em se tratando do PNAIC, especificamente o ensino de língua para a alfabetização dos alunos até os 8 anos de idade, para que o aluno se aproprie do sistema de escrita e na perspectiva do letramento possa acompanhar o ensino escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o documento orientador da formação de professores, Brasil (2012):

é importante ressaltar os diferentes papéis de cada segmento no processo de formação dos professores. De forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possa promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. (BRASIL, 2012, p.10).

Nessa perspectiva, percebemos que a junção dos segmentos na formação de professores favorece a construção de um processo formativo que possibilita à atividade educativa chegar cada vez mais próximo ao estado da arte no desenvolvimento da aprendizagem. Para Imbernón (2010) o segredo da melhor formação está no desenvolvimento de uma nova cultura formadora, cultura essa, geradora de novos processos de teoria e prática de formação docente, enfatizando novas perspectivas e metodologias de ensino. Assim como deve haver um equilíbrio entre teoria e prática docente em sala de aula, o mesmo é imperativo para os processos de formação do docente. Conforme Garcia (1999), a formação de professores deve ser entendida como:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais, os professores em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 27).

A partir dessa lógica, na percepção do autor, a formação só se evidencia quando o professor em formação possui o projeto de interesse de aprender e se formar para melhor ensinar. A formação do professor implica em que os segmentos o reconheçam como autor e ator da sua história de vida, e protagonista de sua trajetória econômica, social e cultural, e ainda como o profissional que busca a formação reconhecendo as suas necessidades e do seu contexto, e que se compromete reflexivamente em transformar, melhorar ou manter as suas práticas docentes. Mais que qualquer outro elemento, cabe aos segmentos proporcionar aos professores em formação, momentos de questionamento em relação às suas práticas e crenças, a postura crítica propositiva em relação à instituição educativa onde atua e ainda o seu crescimento pessoal, social, intelectual e profissional.

No primeiro ano o Tocantins iniciou suas atividades formativas com 36 professores da educação básica em atuação nas Diretorias Regionais de Ensino no estado que receberam a formação na UnB para promover a formação de 795 professores alfabetizadores com ênfase para o ensino de língua portuguesa e matemática, o que beneficiou a mais de 19 mil alunos. Com o advento da municipalização do ensino fundamental, a rede estadual de educação do Tocantins, na maioria dos municípios deixou de atender de 1º a 3º ano do ensino fundamental

em 2014 e o número de professores alfabetizadores caiu para 503, e o número de orientadores de estudo para 19 atendendo na sua fase inicial a mais de 11 mil alunos.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) assumiu a coordenação do PNAIC do Tocantins em 2014 com o desafio de dar maior visibilidade e qualidade às ações que já vinham sendo realizadas no estado, no que diz respeito à alfabetização, e suprir a demanda dos professores por formação para a alfabetização matemática, e passou a realizar a formação com mais ênfase nessa área do conhecimento, e o fez em parceria com a Secretaria da Educação do Tocantins (Seduc), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Tocantins (Undime) e prefeituras.

Quanto ao perfil desses profissionais no Tocantins, os professores orientadores são professores da educação básica, com formação inicial em licenciaturas diversas, predominantemente pedagogos, com lotação nas 13 diretorias regionais de ensino do estado e com atribuição na formação continuada dos professores da rede e no acompanhamento das unidades escolares. Os professores alfabetizadores com perfil majoritário em licenciatura em pedagogia e a alguns poucos formados em nível médio normal, antigo magistério.

A rede estadual aderiu ao Pacto em 2013 e envolveu mais de 3500 profissionais da educação em alguma instância do processo para fazer o pacto acontecer. Segundo a professora Daniela Campos, em entrevista à Imprensa da UFT em março de 2015, no Seminário de Encerramento das Ações dos PNAIC, ao descrever o programa, afirma que o PNAIC:

é um dos 'carros-chefes' dos programas de formação continuada do MEC, uma vez que todo investimento na área educacional está atrelado à alfabetização na perspectiva do letramento, o que significa mais do que simplesmente saber ler e escrever significa a formação de sujeitos que sejam capazes de, progressivamente, contribuir para a transformação ou melhoria da realidade. (ZANELLA, 2014, p. 01).

Não fugindo à regra, as ações do Pacto no Tocantins compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que são disponibilizados pelo MEC e contribuem para promoção das ações para o desenvolvimento da alfabetização na idade certa, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, ações que podemos conhecer a seguir.

4. Narrativas das ações do PNAIC Tocantins: olhares para o ensino da matemática

A Secretaria de Estado da Educação iniciou suas atividades junto aos PNAIC em 2013, em parceria com a UnB. Realizou-se a formação de 36 orientadores de estudo que por sua vez possibilitaram a formação de 795 professores alfabetizadores da rede estadual. Conforme afirma R. A. S. (2016, entrevista individual) a ênfase dada nesse primeiro momento

foi ao ensino do letramento, pois na concepção dos professores formadores da universidade, na época, é impossível para a criança que não sabe ler aprender matemática. Seguindo essa concepção, as atividades de formação nesse primeiro ano foram centradas nas metodologias de ensino da leitura e em um segundo momento, seria dada a ênfase às metodologias para o ensino da alfabetização matemática.

Para Brasil (2014) os primeiros momentos no ambiente formativo da sala de aula ocupam centralidade no processo de alfabetização da criança, e “deve-se considerar que o direito à alfabetização é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, a Alfabetização Matemática”. (p. 6).

No ano inicial a UnB conferiu mais ênfase à formação para o ensino da língua portuguesa para aquisição do letramento, e a ênfase ao ensino de matemática veio com a presença da UFT na formação dos orientadores de estudo, o que veio a atender a uma demanda dos professores formadores que clamaram por formação para atuar na alfabetização matemática com mais segurança e confiabilidade. (R.A.S. 2016, entrevista individual).

Pensar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da alfabetização matemática requer, além de planejamento articulado que oriente as ações do professor, uma compreensão do contexto sócio histórico e cultural onde esse processo de ensino acontece. Segundo A.R.A. (2016), técnica de formação de professores da Seduc:

A Seduc fez um rigoroso processo seletivo para selecionar em cada DRE o melhor profissional para fazer a formação na UFT e ocupar a função de orientador de estudos, porque esse profissional era a chave do sucesso do programa nos municípios. A seleção levou em consideração que o orientador fosse da regional dos alfabetizadores, que conhecesse o contexto da região, dos professores e dos alunos a serem alfabetizados. Ele receberia a capacitação para formar os professores alfabetizadores com ênfase no desenvolvimento de metodologias inovadoras para alfabetizar. (A.R.A., 2016, entrevista individual).

Ao se pensar o processo de alfabetização matemática, é indispensável incluir no processo de ensino as experiências vivenciadas, uma vez que ao reconhecer as culturas e as vivências dos alunos o professor terá melhor condições de construir um ambiente de aprendizagem colaborativa que consiga romper com as metodologias tradicionais de ensino de exercícios de fixação e inaugurar uma nova era na aprendizagem da matemática na escola. Conforme a professora:

Os momentos mais animados que a gente presenciou foi a oficina de produção de material didático para o ensino de matemática. Os professores se divertiam com o processo, e daí veio a reflexão: - Se a gente se diverte tanto numa formação, é real a possibilidade de proporcionarmos momentos de aprendizagem de matemática interessantes para os nossos alunos. (R. A S., 2016, entrevista individual).

Alguns encontros realizados por orientadores de estudos visavam a produção de material didático para uso no processo de ensino de matemática. No relato das professoras entrevistadas percebemos que os mementos de manipulação e produção de materiais concretos para as aulas de matemática tem o potencial de elevar um simples encontro de discussão para um momento de construção de conhecimento.

Conforme Brasil (2014, p. 18) “cabe ao professor criar um ambiente problematizador que propicie a aprendizagem matemática, uma comunidade de aprendizagem compartilhada por professor e alunos”, e seguindo essa perspectiva, A.R.A. (2016) relata que mesmo não tendo participado das primeiras reuniões de formação, é possível perceber o valor da formação conferida pela UFT para a “instrumentalização dos professores para que sejam capazes de planejar uma aula produtiva de forma a envolver toda a turma para a vivência de uma aprendizagem compartilhada.” Essa aprendizagem acontece em diversos momentos,

A alfabetização acontece, na maioria das vezes, por meio de desenhos, tabelas, gráficos, diagramas, relatório, registro de uma estratégia de resolução, elaboração de textos de problema, produção de cartas, produção de regras de jogo, produção de tirinhas ou histórias em quadrinho, produção de cartazes, produção de livros, relatórios de entrada múltipla, etc. (BRASIL, 2014, p. 22).

Para R.A.S. (2016) muitos alfabetizadores durante os momentos de formação, se “surpreendiam com a possibilidade da aprendizagem da alfabetização matemática fora dos livros e do quadro, e presente nas brincadeiras de gude, no jogo de queimada, no pular corda e na amarelinha”.

O professor é o sujeito da atividade educativa capaz e imbuído da propriedade de organizar o ambiente de estudo, selecionar os materiais necessários e promover a interação entre os estudantes e entre estudantes e materiais para que o ensino-aprendizagem aconteça. Quando o professor adota uma postura problematizadora, os alunos aprendem a formular questões para debate e respondê-las de forma participativa a partir da compreensão do que foi proposto.

Quando a criança se sente desafiada frente a uma situação-problema para a qual não tem a resposta e nem um caminho inicial, ela precisa traçar um plano. Esse plano pode vir a partir de questões postas por ela própria. Ao fazer isso, ela se coloca em um movimento de resolução de problema. Vale lembrar que em qualquer nível de ensino os problemas precisam fazer sentido para quem os resolve, como destacado no Caderno 8, que trata dos saberes matemáticos e outros campos do saber e que foram estudados na formação de 2014. (PASSOS, 2015, p. 7).

Nessa dinâmica do ensinar e do aprender, o professor precisa ser capacitado para aprender a ensinar, pois ocupa a posição principal no processo de ensino sendo ele quem

conhece os conceitos e conhecimentos a serem ensinados e tem a capacidade de inter-relacioná-los aos contextos dos alunos e da comunidade. No caso do ensino de matemática, o professor é o responsável por construir o ambiente motivador e por estabelecer as relações de aprendizagem colaborativa, processo qual o maior beneficiado é o aluno.

O processo educativo requer do professor a intencionalidade para desenvolver a atribuição primordial do ensino-aprendizagem, de conhecer e escolher os conteúdos e metodologias mais apropriadas a serem utilizados para o seu fazer pedagógico respeitando os tempos e níveis de aprendizagem de cada aluno para que seja possível suscitar o anseio pela possibilidade da criação e da construção dos conhecimentos matemáticos e, conseqüentemente, a construção de sua cidadania.

5. Conclusão

Conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o professor é o responsável por desenvolver metodologias que favoreçam a formação da cidadania dos seus alunos. O processo de formação dos professores, inicial e continuada, devem promover momentos de estudos, reflexões e ações que preparem o professor para o desempenho dessa importante tarefa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa requer muito mais dedicação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois além de cumprir todas as outras funções a ele atribuídas, precisa se dedicar ao letramento e alfabetização matemática da turma. Fazer que exige esforço conjunto para que poderes, sistemas e órgãos possam unir-se no processo de capacitação dos professores para a promoção do ensino colaborativo, o desenvolvimento da aprendizagem e a construção da cidadania.

No Tocantins, as formações do PNAIC se iniciaram em 2013, tendo como instituição formadora a Universidade de Brasília (UnB) que conferiu ênfase à área de linguagens (alfabetização e letramento), com a participação de 36 orientadores de estudos e 795 professores da rede estadual, beneficiando cerca de 19 mil alunos. Já em 2014, a Matemática foi o foco da formação que desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) que atendeu a um total de 19 orientadores de estudos e 503 professores de 1º a 3º anos, sendo beneficiados 11 mil alunos, redução decorrente do processo de municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental.

Em 2015, os educadores que participaram do PNAIC estudaram assuntos como o currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; a integração entre os componentes

curriculares; o foco na organização do trabalho pedagógico e a ênfase na alfabetização e letramento das crianças. Ao todo foram capacitados 18 orientadores de estudos e 410 professores alfabetizadores, inclusive aqueles que atuam nas escolas do campo e indígenas.

6. Referências

ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** Vol. 49, p.51-54, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? IN: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério -- Construção cotidiana**. .Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [on-line]. 2003 n. 119, p. 191-204. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 Mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PASSOS, C. L. B. Investigações/Explorações matemáticas no ciclo da aprendizagem: IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto**

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional media projects.** Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, DC. 1971.

VANISCOTTE, F. Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européens. In: CARLIER, RENARD PAQUAY, **La formation Continue des enseignants:** Enjeux, innovation et réflexivité. Bruxelles: De Boeck, 2002.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2.ed – Porto Alegre: Bokmman, 2001.

ZANELLA, B. **Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa começa nesta segunda em Porto Nacional.** De 09/06/2014. Matéria Disponível em: <http://ww1.uft.edu.br/index.php/noticias/12934-formacao-de-200-orientadores-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-inicia-nessa-segunda-feira-9>

PROBLEMAS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA

Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto⁴⁶¹
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus Rolim de Moura

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa intitulada “Os paradoxos entre o discurso e a prática quanto ao uso de variados tipos de problemas matemáticos no interior da sala de aula do ensino fundamental (1º segmento)”. Nossas inquietações são: De que forma o processo de construção da resolução do problema é realizado ou são todos algoritmados? Há uma preocupação quanto à superação de uma única solução e se permite que os alunos comuniquem suas hipóteses e estratégias de resolução e solução para o problema? Um de nossos objetivos é: verificar e analisar se ainda persistem os modelos de problemas padrões ou se ampliou os tipos de problemas com o objetivo de desenvolvimento do raciocínio lógico na escola. A investigação traz uma abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: análises do Referencial Curricular de Rondônia e dos livros didáticos de 1º ao 5º ano (Coleção Buriti – Matemática), utilizados em duas escolas públicas estaduais do município de Rolim de Moura. Ao final de um ano de pesquisa os resultados apontam uma permanência na utilização de problemas convencionais, que funcionam muito mais como um exercício de fixação das técnicas operatórias, do que propriamente um desafio.

Palavras-chave: Problemas. Resolução de Problemas. Tipos de Problemas.

INTRODUÇÃO

O estudo que ora se apresenta tem origem no desenvolvimento da pesquisa intitulada “Os paradoxos entre o discurso e a prática quanto ao uso de variados tipos de problemas matemáticos no interior da sala de aula do ensino fundamental (1º segmento)”, Desta forma este trabalho possui a finalidade de olhar para a educação do ensino fundamental, especificamente a disciplina de Matemática no que tange a problemas e resolução de problemas e considerar, neste momento, as orientações que o Referencial Curricular de Rondônia e os livros didáticos de 1º ao 5º ano, fornecem aos profissionais em educação para que os educandos possam percorrer o caminho rumo ao desenvolvimento do raciocínio lógico.

O problema da nossa investigação principia as seguintes indagações: De que forma o processo de construção da resolução de problemas é realizado ou são todos algoritmados? Há uma preocupação quanto à superação de uma única resposta ou, se permite que os alunos comuniquem suas hipóteses e estratégias de resolução e solução para o problema? E um dos pontos principais e inclusive de nossas indagações é buscar entender as razões que levam a

⁴⁶¹ Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura.

escola e especialmente os professores, em muitos casos, a continuarem investindo somente em problemas padrões, abdicando com isso de um melhor desenvolvimento do raciocínio lógico de seus alunos.

Com base nos questionamentos propostos, os objetivos gerais de nossa pesquisa são verificar e analisar se ainda persistem os modelos de problemas padrões ou se ampliou os tipos de problemas com o objetivo de desenvolvimento do raciocínio lógico na escola, e investigar se os professores e alunos percebem as “situações problemas” ou “problemas com excesso de dados” como mecanismos de contextualização do processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Neste sentido, em função da abrangência do tema e das indagações articuladas, neste primeiro ano de estudo foi realizada a pesquisa bibliográfica e análises do Referencial Curricular de Rondônia (Ensino Fundamental) e dos livros didáticos da Coleção Buriti (Matemática) de 1º ao 5º ano, adotados pelas escolas colaboradoras.

Dessa maneira, apresentaremos respectivamente as abordagens teóricas apontadas sobre o nosso objeto de estudo, a metodologia adotada para efeito analítico e os resultados e discussões. Por fim, destacam-se as considerações finais, que em sua lógica retoma os pontos mais importantes revelados pelo estudo.

EXERCÍCIOS, PROBLEMAS E TIPOS DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS.

No início do século XX, o ensino da Matemática baseava-se em técnicas, no uso de regras e algoritmos e na repetição de exercícios. Durante as aulas expositivas do conteúdo pelo professor, o educando buscava memorizar as técnicas. Segundo Onuchic (1999, p. 201), “[...]nessa época o currículo de Matemática ainda não estava definido, embora houvesse um caminho de trabalho: aritmética, álgebra e geometria”.

No entanto, para o predomínio da abordagem formalista, ensinar resolução de problemas significava apresentar problemas e, talvez, incluir uma técnica de resolução específica, e quase sempre deixando uma lista com problemas semelhantes para serem resolvidos.

O exercício apresenta-se como um procedimento automático, que em algum momento durante seu processo de aprendizado, pode ter se mostrado como um problema. Dante (1994, p.16) divide os exercícios em de reconhecimento e de algoritmo:

- Exercícios de reconhecimento: seu objetivo é fazer com que o aluno reconheça, identifique ou lembre um conceito, um fato específico, uma definição, uma propriedade etc.

- Exercícios de algoritmos: são aqueles que podem ser resolvidos passo a passo. Geralmente, no nível elementar, são exercícios que pedem a execução de algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais. Seu objetivo é treinar a habilidade em executar um algoritmo e reforçar conhecimentos anteriores.

Entende-se o exercício como uma situação que pode ser resolvida de forma imediata, por meio de técnicas ou habilidades previamente aprendidas. Para Carvalho (2005) o exercício é uma situação que o educando se defronta e sabe, imediatamente, resolver ou tem memorizado o mecanismo de como solucionar.

A definição clássica de Lester (1985, p.15) para problema é “uma situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que leve à solução”. A partir desta definição, Pozo (1998), concebe como um problema uma situação em que haja a necessidade de solucioná-la e também o fato de não dispor de procedimentos automáticos para resolvê-lo imediatamente.

A função do problema não é a automatização. Porém, um problema pode ser transformado em exercício, como é o caso, por exemplo, de um problema padrão, que tenta mecanizar o uso das mesmas estratégias sem seus processos resolutivos. Há uma linha tênue que separa, talvez em alguns momentos, o exercício do problema, talvez este fato se deva ao próprio percurso do ensino da matemática, que em alguns momentos transformam os problemas em exercícios.

Somente na década de 1970 é que a resolução de problemas passou a receber dos educadores matemáticos sua devida importância. Porém, os problemas sempre existiram na humanidade e sempre foram incorporados ao currículo, mas de maneira indevida ou então para acompanhar a tendência de algaritmar tudo.

Exatamente em 1980, foi editada nos Estados Unidos uma publicação do NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), intitulada de “Agenda para a Ação”, que expunha indicações para o ensino da matemática, tendo como ponto de convergência a resolução de problemas, considerado um divisor de águas.

As propostas atuais com os problemas matemáticos e seus processos resolutivos se devem ao fato de que a forma como a resolução de problemas era utilizada, não possibilitava e tampouco era capaz de desenvolver o raciocínio lógico como se esperava.

Resolução de problemas é de fundamental importância à educação matemática. A obra “A arte de resolver problemas”, de George Polya (2006), permanece como guia, tanto no estudo como no ensino da resolução de problemas. Segundo Pozo (1998, p. 46), a obra “baseia-se na observação dos processos e procedimentos usados por matemáticos para

enfrentar tarefas próprias de sua especialidade”. A resolução de problemas concede suporte a aplicações da matemática do cotidiano, motivando os estudantes da disciplina, visto que adequa a matemática a situações reais que ocorrem com os educandos. A resolução de problemas precisa ser feita através do raciocínio lógico e não de forma mecânica, pois é necessário incentivar, instigar o aluno a pensar no processo de resolução e não automatizar as mesmas estratégias resolutivas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S, 1997, p.29) afirmam que:

É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio do aluno, na sua aplicação a problemas, situações de vida cotidiana e atividade do mundo do trabalho e no apoio a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. O papel que a Matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro norteia estes Parâmetros. Falar em formação básica para a cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira. A pluralidade de etnias existente no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a matemática como um desafio interessante.

Esta concepção coloca o ensino da Matemática como uma aprendizagem necessária para possibilitar uma prática social que permita o acesso ao conhecimento, partindo do conhecimento prévio do educando, da sua realidade social e cognitiva ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade. Tornando o indivíduo capaz de atuar na própria Matemática como também em outras áreas do conhecimento onde ela é necessária e criar possibilidades para solucionar problemas dentro e fora da escola. Assim, segundo Pozo (1998) os alunos terão oportunidades de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos do mundo em geral. Ainda conforme Dante (1994) é possível desenvolver no educando, por meio da resolução de problemas a capacidade de agir, a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a habilidade de tirar proveito do raciocínio lógico e utilizar de modo eficaz os recursos disponíveis, afim de que possa apresentar soluções aos problemas que desponhem.

A partir das incessantes recomendações da NCTM (1980) intensifica-se a discussão em torno do papel dos problemas de matemática em especial dos problemas padrões e ou convencionais que ao longo do tempo não se mostraram capazes de desenvolvimento do raciocínio lógico conforme se esperava. Logo, era necessário instrumentalizar os professores da educação básica a respeito dos malefícios do uso exacerbado de problemas padrões, simultaneamente em que se apresentassem novos modelos de problemas, que por sua natureza

e características são capazes de potencializar o desenvolvimento do raciocínio como pensado inicialmente.

Dante (1994) por sua vez em oposição à massificação dos problemas padrões nos apresenta os problemas: processo ou heurístico, aplicação ou situação-problema e quebra-cabeça. Smole & Diniz (2001) publicam o livro “Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática” apontando diferentes tipos de problemas em que possibilita ao aluno com diferentes tipos de textos, em que a proposta é a desenvolver a capacidade de interpretação, análise, seleção de dados que são relevantes e descartando os demais, levantar e testar hipóteses, obter conclusões, imaginar um plano para resolver, executar e verificar se sua resposta é coerente com o que está sendo pedido, o que se acredita que pela sua rotina estabelecida em sala pode promover o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Smole & Diniz (2001), então apresenta: problemas convencionais; problemas sem solução; problemas com mais de uma solução; problemas com excesso de dados, problemas de lógica e formulação de problemas.

Smole & Diniz (2001) ainda estimulam os problemas não convencionais colocando que se trata de enunciados que solicitam estratégias de resolução que não são o algoritmo e que pode ser um problema de investigação em que o professor problematiza e conduz o educando a levantar, organizar e interpretar informações.

Outra classificação a ser considerada são as realizadas pelos estudos das estruturas dos campos conceituais de Vergnaud (1993). De acordo com Vergnaud (1993, p.30), “[...] campo conceitual é um conjunto vasto, porém organizado, a partir de um conjunto de situações. Para fazer face a essas situações, é preciso um conjunto de esquemas de conceitualizações e representações simbólicas”.

De mesmo valor e importância que os demais estudos, Vergnaud (1993) propõe a partir dos problemas aditivos e multiplicativos a compreensão conceitual que eles trazem implícitos. Na estrutura aditiva Vergnaud (1993) cria então uma classificação para os problemas que se distinguem em três classes: Composição, Transformação e Comparação. E na estrutura multiplicativa propõe (para efeito desse estudo no segmento de ensino fundamental 1) também três classes mais comuns, que são: Proporcionalidade, Configuração Retangular e Combinação.

Portanto, ao utilizar os diversos tipos de problemas tanto os convencionais, fundamentados nos campos conceituais das estruturas aditivas e multiplicativas de Vergnaud ou nos problemas embasados nas teorias de Dante (1994) e Smole e Diniz (2001), a escola,

representada na figura do professor estaria propiciando aos educandos a construção do conhecimento, ao adquirir variado leque de estratégias, capacitando o aluno não só com o raciocínio lógico necessário, como também pela formação do tão almejado cidadão com capacidade plena de atuação, pelas aprendizagens envolvidas no processo de resolução de problemas, no qual o estudante é levado a interrogar, criar hipóteses, argumentar e comunicar ideias.

METODOLOGIA

A presente investigação apresenta abordagem qualitativa. Durante o primeiro ano de estudo, optou-se, no primeiro momento, além da pesquisa bibliográfica, do instrumento de análise do Referencial Curricular de Rondônia (Ensino Fundamental), verificando o conteúdo referente a problemas matemáticos, tipos, características e objetivos, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. De igual modo, a análise dos livros didáticos de 1º ao 5º ano, traz a finalidade de levantar os tipos de problemas apresentados pelos mesmos, bem como seus fundamentos teóricos metodológicos e suas orientações didáticas pedagógicas a respeito da temática.

Para apresentar os resultados e discussão do estudo, o trabalho desse primeiro ano privilegiará as informações resultantes das análises de conteúdo de cada instrumento em separado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O problema matemático e seu processo de resolução na perspectiva do Referencial Curricular de Rondônia

O Referencial Curricular de Rondônia, documento elaborado em 2013, destaca sua organização pela própria base e em atendimento a realidade e necessidade do estado, conforme Prefácio da Secretária de Educação do Estado (Prefácio, 2013, p. 03):

O conceito fundamental do Referencial Curricular para as escolas do Estado é que a educação seja vivida no dia a dia das pessoas, para que se incorporem no aluno os princípios da cidadania. Este referencial foi elaborado pelos professores, técnicos educacionais e coordenadores pedagógicos, dentro da nossa realidade e necessidade. É o nosso modelo. Atende ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Desta forma, em um consenso de professores e técnicos conclui-se que os conteúdos devem ser distribuídos em Eixos Temáticos, no qual pretendem desenvolver as habilidades e competências julgadas necessárias para que haja uma aprendizagem significativa. No que diz respeito ao objeto de estudo, o Referencial apresenta a situação problema como conteúdo dos

vários eixos temáticos e a resolução de problemas como competências e habilidades a serem adquiridas.

No que tange à área de matemática, sugere-se que a organização dos conteúdos de aprendizagem deve ser realizada por meio da adoção do conceito de área de conhecimento de matemática caracterizado por privilegiar a linguagem lógica-matemática, cujos objetivos gerais são buscados nos PCN'S, conforme o Referencial Curricular de Rondônia (2013, p. 166):

- . Oportunizar a compreensão e transformação do mundo em que vivemos, seja a comunidade local, o Município, o Estado, o País ou o Mundo;
- . Desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e a comunicação matemática;
- . Estimular a investigação e desenvolver a capacidade de desenvolver problemas;
- . Relacionar os conhecimentos matemáticos com a cultura e as manifestações artísticas e literárias;
- . Relacionar os conhecimentos (aritméticos, geométricos, métricos, algébricos, estatística, combinatório, probabilístico) entre eles e com outras áreas de conhecimento.

Diante do exposto, é possível verificar que o Referencial Curricular de Rondônia, evidencia a necessidade de uma educação/formação capaz de produzir no educando um desenvolvimento com perspectiva de habilitá-lo para além dos muros escolares.

Ao elencar os conteúdos para o 1º ano, o Referencial Curricular de Rondônia não trata problemas ou resolução de problemas como conteúdo, trata “situações matemáticas”, que diferentemente das situações problemas, comportam exercícios de fixação e de reconhecimento, já as situações problemas, exigem levantamento de informações. Verifica-se que “situações matemáticas envolvendo as quatro operações”, como conteúdo estão presentes no 3º, 4º e 5º anos. Esse atrelamento com as quatro operações pode objetivamente revelar o emprego de alguma nova técnica ou algoritmação de técnica já ensinada.

É necessário apontar nessa análise a ausência total de menção de diferentes tipos de problemas para compor o currículo. De acordo com Smole & Diniz (2001, p.107):

Ao trabalhar com os problemas não-convencionais, os alunos têm contato com diferentes tipos de textos e desenvolvem sua capacidade de leitura e análise crítica, pois, para resolver a situação proposta, é necessário voltar muitas vezes ao texto a fim de lidar com os dados e analisá-los, selecionando os que são relevantes e descartando aqueles supérfluos. Planejando o que fazer, como fazer, encontrando uma resposta e testando para verificar se ela faz sentido, o aluno compreende melhor o texto. Isto gera uma atitude que não é passiva e requer uma postura diferenciada frente à resolução de problemas.

A escolha de diferentes tipos de problemas a serem apresentados aos educandos podem estimular, gerar uma postura diferenciada, aguçando o interesse pela construção que virá com o levantamento de hipóteses, o teste de estratégias e a construção e comunicação do processo de busca pela solução. A realidade cotidiana das crianças, com suas perguntas e curiosidades devem servir como base para que os conhecimentos matemáticos sejam estimulantes, significativos e façam sentido em suas vidas. Assim, a escola seria potencializadora e legitimadora, e faria com que o educando observasse como a matemática sempre esteve presente na vida humana, ao mesmo tempo em que reconheceria em suas atividades cotidianas a forma assistemática de saberes adquiridos e que seriam reelaborados e validados como verdadeiros conhecimentos matemáticos. Por tudo isso, o Referencial deixa uma lacuna para algo comprovadamente importante ao não explicitar sobre a necessidade do trabalho com diferentes tipos de problemas.

A partir das habilidades/competências que são objetivos perseguidos, observa-se que, até o 5º ano do ensino fundamental, o educando necessita desenvolver variadas habilidades envolvendo situações-problema nos eixos temáticos apresentados. Ao mesmo tempo, verifica-se que no conteúdo ou mesmo competências/habilidades, o termo empregado geralmente é situações-problema. Parece ser outra lacuna do Referencial, pois a situação-problema de acordo com Dante (1994) é um problema de aplicação. A ausência de menção de fundamentos teóricos metodológicos no Referencial parece causar dificuldades a respeito de como o professor pode atingir os objetivos específicos elencados em cada Eixo Temático.

Finalmente, o Referencial deixa outra lacuna no que se refere a sugerir e recomendar obras e autores que colaborasse com as buscas dos professores para suprir suas necessidades de conhecimentos, pois ao estabelecer metas a serem atingidas, se presume que haja conhecimento de como alcançá-las e nada melhor do que o próprio Referencial para auxiliar e/ou dirimir quaisquer dúvidas que possam surgir diante do trabalho docente a ser executado.

A abordagem de problemas e resolução de problemas matemáticos sob a ótica do livro didático.

A presença do livro didático na realidade da educação brasileira não é algo novo. Em 1929, o Instituto Nacional do Livro, era o órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático. O livro didático permanece como um dos recursos amplamente utilizado pelos docentes nos dias atuais, influenciando no processo de conhecimento do educando.

Os livros didáticos analisados de 1º ao 5º ano são utilizados em duas escolas nas quais ocorrerá o prosseguimento desta pesquisa. Os livros didáticos são do Projeto Buriti: Matemática, organizada pela Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Mara Regina Garcia Gay.

Conforme a análise realizada as orientações gerais que constam no Manual do Professor para a resolução de problemas é colocada como uma capacidade que se sobressai na realidade atual. Aponta-se, que “as práticas cotidianas são cada vez mais problematizadas”. Salienta que o que é chamado de problema, não se restringe à ideia mais propagada de um problema matemático. Conforme o Manual do Professor (2011, p. 20), “o que chamamos de problema, no entanto, não corresponde – pelo menos não exclusivamente- à ideia mais difundida do que seja um problema matemático (um enunciado sobre uma situação ou uma pergunta para responder).”. Assim, destaca nos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a coleção, mais precisamente, “A resolução de problemas como estratégia de ensino”, a importância de saber dos conhecimentos prévios do educando para a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que se deve buscar desafiar o aluno, para que este desenvolva suas hipóteses e estratégias de resolução.

A autora-organizadora, conforme analisado, orienta que quando se propõe problemas aos educandos é necessário saber quais objetivos de aprendizagem se busca alcançar. E também segundo o Manual do Professor (2011, p. 21):

Por outro lado, a escola, na condição de formar o cidadão que está inserido nessa sociedade contemporânea e é dela participante, deve propor situações tanto com problemas do tipo fechado (resposta única) como com problemas do tipo aberto (que admitem várias soluções ou nenhuma), bem como a formulação de novos problemas (com vistas ao desenvolvimento de uma postura criativa e investigativa nos alunos).

Destaca assim, a importância do trabalho com diferentes tipos de problemas e também, a elaboração de problemas, que apresenta como consequência os diversos conhecimentos resultantes da opção por esta proposta. Os problemas denominados “tipo aberto” ou não-convencionais, possibilitam o uso de diferentes formas de resolvê-los e de comunicação das estratégias. Dante (1994) concorda com a ideia de que para as crianças aprenderem não é necessária uma bateria de exercícios para serem resolvidos e memorizados. Apresenta ainda, vários tipos de problemas que por suas características resolutivas impõe em seu processo de resolução o uso de estratégias variadas de resolução. Entretanto, ao folhear os livros, em sua materialização é possível verificar que os problemas convencionais se apresentam em número superior aos problemas não-convencionais. E quando os problemas

não-convencionais são colocados, como no livro (2011, p. 62) do 2º ano, as orientações oferecidas pelo Manual ao professor são confusas, divergindo das orientações de Smole & Diniz (2001), para problemas com excesso de dados.

No Manual o jogo é colocado como “um simulador de situações-problemas”, pois no momento de sua realização exige do educando, estratégias que vão além das praticadas na utilização das quatro operações.

O segmento “Para Terminar”, que compreende uma análise dos conteúdos e atividades estudados traz em seu fechamento um desafio. É importante ressaltar que embora denominado desafio, eles nem sempre fazem jus a essa nomenclatura. Pois suas características correspondem à classificação de Smole & Diniz (2001), para problemas convencionais.

Assim, a análise dos livros didáticos permite verificar e confrontar o que o Manual do Professor com suas orientações coloca com o que está materializado como atividades nos livros, uma vez que, nem tudo que é colocado pelo manual está igualmente exposto na coleção de livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou elucidar, mesmo que parcialmente, as indagações sobre o processo de resolução de problemas, através do embasamento teórico de Polya (2006), Dante (1994), Smole & Diniz (2001), Pozo (1998), Vergnaud (1993) e outros teóricos, como base para nosso estudo.

A análise realizada a partir do Referencial nos permitirá sem dúvida, apurar o olhar para a prática em sala de aula, verificar se as ausências consideradas representam empecilho ou significam um livre-arbítrio para a ação docente.

Em relação aos livros didáticos da Coleção Buriti, verificou-se que embora a intenção possa ter sido a de trazer uma abordagem que acompanhe as tendências atuais de ensino da Matemática, principalmente no que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, pode-se detectar que parece existir divergências entre a orientação dada pelo Manual do Professor e ao que realmente está materializado nos livros didáticos.

É necessário destacar, que levando em conta o caráter meramente tecnicista e lacunoso do Referencial Curricular aliado à abordagem teórico-metodológico dos livros didáticos adotados com apresentações de questões problematizadoras e contextualizações, apesar de poucas variedades dos tipos de problemas e o predomínio ainda de problemas padrões, é possível que o professor enfrente dificuldades, caso não tenha uma formação inicial e

permanente sólida que lhe garanta minimamente avaliar os instrumentos que podem auxiliá-lo em seu fazer pedagógico diário, em especial nas discussões concernentes a problemas e resolução de problemas.

Por fim, os resultados obtidos em nossas análises até o momento, parecem apontar para uma continuidade do ensino voltado para a automatização de técnicas operatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CARVALHO, Mercedes. **Problemas? Mas que problemas?! Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
GAY, Mara Regina Garcia (org.). **Projeto Buriti**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

LESTER, F. **Considerações sobre a resolução de problemas em Matemática**. Boletim de Educação Matemática. São Paulo, v. 4, 1985.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

POLYA, G. **A arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
POZO, Juan Ignacio (org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RONDÔNIA. Secretária do Estado de Educação. **Referencial Curricular de Rondônia**. Porto Velho, 2013.

SMOLE, K. S. & DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**. Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceituais. In: NASSER, L. **Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1993.

GT 21/23 – EDUCAÇÃO, GÊNERO, ETNIA E SEXUALIDADE

A LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA: APONTAMENTOS INICIAIS.

Wilma de Nazaré Baía Coelho
wilmacoelho@yahoo.com.br
UFPA

Nicelma Josenila Brito Soares
nicelmasoares@uol.com.br
UFPA/FAPESP

RESUMO: Este trabalho analisa as ações desencadeadas em face dos marcos legislativos educacionais que normatizam a formação de professores e a implementação da Lei nº 10.639/2003. Tal análise contemplará o atendimento do que preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Nesse aspecto, nosso objetivo será a análise das ações desencadeadas a partir dos marcos legislativos como estratégia para o estabelecimento do diálogo na parceria entre a universidade e a escola básica. O trabalho do professor Ahyas Siss (2008) apresenta uma reflexão circunstanciada sobre a dimensão pretendida nesta discussão, inspiradora para a inflexão ora desenvolvida.

Palavras-chave: Formação continuada; Lei nº 10.639/2003; Universidade; Escola Básica

A Lei nº 10.639/2003 em perspectiva

Dentre as legislações que estruturam o campo educacional, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – a Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 –, deter-nos-emos nas alterações havidas em 2003, em relação à temática História e Cultura Afro-Brasileira, posto que constituem um dos indicativos a partir dos quais a demandas sociais repercutem nos processos legislativos em nossa sociedade.

Esta demanda advém do Movimento Negro ⁴⁶². A institucionalização da obrigatoriedade do enfoque à temática constitui uma realidade “diagnosticada nos estudos e

⁴⁶² Cf. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Le mouvement noir au Brésil. Lille: Presses Universitaires du Septentrion. 1997. CARDOSO, Marcos Antonio Cardoso. *O movimento negro em Belo Horizonte (1978 – 1998)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158. SANTOS, Sales. Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37. SANTOS, Ivair Augusto dos Santos. O movimento negro e o estado (1983 – 1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas. Campinas. SP, 2001. PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas. FAPERJ, 2013. “As demandas do

pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro” (SILVA Jr., 2002, p. 12). Ela necessita de intervenção direcional (COELHO, 2009, p. 232) com vistas a assegurar a efetividade da promoção do princípio constitucional da igualdade (BRASIL, 1988).

Tendo um caráter inicial de coibir manifestações comportamentais de preconceito (GUIMARÃES, 2004), a legislação brasileira contra o racismo no período de 1989 a 1997 transitou entre a proibição de práticas preconceituosas comportamentais ou verbais⁴⁶³. A criminalização da prática do racismo, instituída no art. 5º, da Constituição Federal de 1988, representou um avanço na legislação referente a tais práticas, porque possibilitou uma superação do caráter de contravenção imputado às manifestações de preconceito, ao preconizar que: “XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais; XLI I - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão” (BRASIL, 1988).

Com a participação na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na África do Sul, o Brasil assume o compromisso de implementar o Programa de Ação da Declaração de Durban que previa “promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (SILVA Jr, *op cit.* p. 9). Tal participação representa outro avanço significativo na assunção do combate a tais práticas, desta feita por meio de ação educativa promovida pelo Estado dentro do espaço das escolas.

Há que se ressaltar, nesse contexto, que a experiência brasileira apresenta uma contribuição “singular” (COELHO e COELHO, 2013a) da sociedade civil organizada, no que tange ao advento da Lei nº 10.639/2003:

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-dimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira (COELHO e COELHO, 2013a, p. 95).

movimento negro se constituem de fundamental importância, uma vez que conferiram visibilidade aos sujeitos que eram invisibilizados em nossa sociedade” (PEREIRA, 2013), bem como promovem o que Hanchard denomina de “desfolclorização” da experiência desse segmento de nossa sociedade (HANCHARD, 2001).

⁴⁶³ Constituem instrumentos jurídicos voltados para tais proibições: Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990; Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Cf. GUIMARÃES (2002).

Esse envolvimento da sociedade civil organizada, na indicação das demandas que lhes são atinentes, encontra eco para sua efetivação, especialmente na subversão de assimetrias correntes apresentadas nessa sociedade brasileira. A evolução dessas assimetrias tem sido objeto de análises consubstanciadas para sua problematização (PAIXÃO et al, 2010)⁴⁶⁴. Tais dados informam que a despeito dos avanços promovidos pelos marcos legislativos, que incorporaram as demandas da sociedade civil organizada, uma persistência nos índices desfavoráveis para alguns segmentos populacionais ainda se atrela à experiência de outros, dependendo de seu pertencimento racial (PAIXÃO et al, 2010, p.22).

Nesse cenário, a promulgação, em 2003, da Lei nº 10.639⁴⁶⁵ – que institui a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares das escolas da rede pública e privada de Ensino Fundamental – constitui em dos encaminhamentos para atender aquela demanda histórica do Movimento Negro, contribuindo para colocar oficialmente nos currículos das nossas escolas discursos e vozes historicamente silenciadas.

Com as inserções oficiais nos currículos⁴⁶⁶ no que diz respeito à cultura e história afro-brasileira, vislumbra-se uma estratégia de alteração nas formulações veiculadas na escola,

⁴⁶⁴ Vários autores já denunciavam as desigualdades no Brasil em seus trabalhos: HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002. SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. *Dados*, n. 24, 1981. HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Vértice, 1988. HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992. HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005. TEIXEIRA, M. P. As Desigualdades Raciais em dois tipos de família. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n.16, p. 198-226, 1988. TEIXEIRA, M. P. Desigualdades Raciais. *Estudos e Pesquisas*. Informação Demográfica e Socioeconômica, IBGE, v. 1, 1999.

⁴⁶⁵ Sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 conferir trabalhos de: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura Juvenil no ambiente escolar. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 62, p. 1-22, 2015. COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013b; COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul./out. 2012. PAULA, Benjamin Xavier e GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. MONTEIRO, Rosana Batista. *A Educação para as Relações Étnico-raciais em um Curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. 2010. 266f. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2010. NADAL, Carla Marlise Silva. *A resiliência ao longo da vida de afro descendentes*. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.

⁴⁶⁶ Sobre a questão racial e currículo, ver trabalhos de: SANTOS, Raquel Amorim dos. *[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009; CANEN, Ana e XAVIER,

uma vez que sua efetivação concorre para encaminhar “a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes possam identificar-se e orientar-se” (COELHO e COELHO, 2013a, p. 96).

Essa “outra trama” anunciada por Coelho e Coelho (2013a) materializa a referência à diversidade e o reconhecimento de identidades pessoais, os quais constituem uma diretriz para a Educação Nacional. Nessa perspectiva, atentarmos para o objetivo de “contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã”⁴⁶⁷, aponta para uma proposta de educação voltada para a superação de discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas.

A percepção da relevância da escola nesse processo como “uma instância privilegiada de reflexão e problematização” (BRASIL, 1998, p.103) remete à necessidade de resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação a alguns dos agentes que protagonizaram os processos de formação da nacionalidade apontada por Coelho e Coelho (2013a). Assim, essa efetivação se conforma mediante a ação docente na compreensão contextual do racismo e como esse fenômeno interfere nessa autoestima, e que sua não subversão “impede a construção de uma escola democrática” (GOMES, 2003, p.77).

A assunção dessa iniciativa, aos processos de formação de professores, representa investimento crucial na elucidação de tais processos formativos em nível macro da sociedade brasileira. Nesse empreendimento, várias ações legais são adotadas para a institucionalização e a implementação de uma educação para a diversidade no tocante às relações étnico-raciais em nossa sociedade, tanto por meio de orientação e conteúdos a serem inseridos e trabalhados, ou as alterações curriculares a serem adotadas (BRASIL, 2004), quanto pelo detalhamento dos papéis a serem institucionalmente assumidos (BRASIL, 2004a) ou de documento pedagógico para “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2009).

Essa demanda explicitada nos marcos legais, que fomentam essa alteração de compreensões e de posturas, tem se constituído objeto de investigações, que se ocupam em revisitar práticas, diagnosticar dificuldades e propor avanços, um dos quais por meio da formação continuada de professores. Nesse aspecto, convém situarmos sumariamente a

Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

⁴⁶⁷ Resolução CEB nº 2 / 1998, art. 3º, III.

formação continuada de professores, relacionando-a com as discussões sobre a implementação dos marcos regulatórios sobre a questão da diversidade.

Formação continuada de professores e relações raciais

As discussões sobre formação de professores têm pautado o “desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes” (CUNHA, 2010, p.134), indicando a importância que os processos formativos assumem no trabalho docente.

Embora estudos tenham críticas à dificuldade de engendramento de processos formativos advindos de ação conjugada entre a universidade, os sistemas de ensino e a escola básica (CUNHA, 2010), a parceria entre esses entes é evidenciada nos projetos de formação que materializam a política de formação docente no Brasil (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

As críticas que se reportam aos processos de formação mostram que a “visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola” (CUNHA, 2010, p.140), e indicam encaminhamentos político-pedagógicos que articulem essas duas dimensões indissociáveis em uma formação que efetive a relação entre teoria e prática, para o fortalecimento das dimensões básicas no tocante às competências e habilidades necessárias para a docência (BRASIL, 2015).

Além da desarticulação teoria-prática, as discussões sobre formação continuada fazem enfoque à adoção do conceito de “educação continuada”, que tem sido compreendido como o “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p.58). No campo da formação de professores, a ideia de “educação continuada” vem ao encontro das lacunas advindas da formação inicial:

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p.58).

Os processos de formação continuada se conformam a partir de diversos espaços coletivos, nos quais a temática em questão se apresenta como objeto de crítica e discussão. Nesses espaços, os preceitos enunciados na legislação vigente, e em especial aqueles relativos ao Plano Nacional para Implementação das DCNERER, e, especialmente em parceria com as redes de Ensino, Instituição de Ensino Superior e escolas se constituem como desafios para divulgação e publicização da produção do conhecimento que valorizem a cidadania e a educação para a igualdade. A satisfação de tal empreendimento requer o envolvimento de todos os setores da sociedade em ações estruturais para a efetivação da Lei em todos os estados, por meio dos Conselhos de educação, eventos específicos sobre a temática, ações dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e produções acadêmicas.

GT 21/ANPED e COPENES: o ensino, a pesquisa e a extensão e ações interventivas

As produções acadêmicas que engendraram a adoção de políticas de combate à discriminação na sociedade brasileira têm sido assumidas, no âmbito de alguns processos de pesquisa, como uma conjugação de “um projeto acadêmico e um projeto social – *o fim das desigualdades*” (COELHO, 2014a, p. 81. O grifo é da autora).

As discussões acerca das relações raciais espraiam-se para a dimensão educacional a partir da década de 1980, mencionada como um marco, em nosso país, na discussão das relações raciais em sua interface com a educação⁴⁶⁸. Essa demarcação decorre da edição do nº. 63 dos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, em 1987 (SOUZA, 2001), em que artigos oriundos dos debates promovidos durante o Seminário “O Negro e a Educação” tornaram-se referência para os trabalhos que os sucederiam.

A profusão de estudos relacionados à temática da educação e relações raciais contemplou as formulações do pensamento racial brasileiro em suas diferentes vertentes, seja na desconstrução do *mito da democracia racial*, seja na denúncia da conservação da ideologia da superioridade do branco em nosso país, materializando-se no campo da educação por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder (SANTOS e CANEN, 2007), ou ainda corroborando as discussões acerca das desigualdades raciais (HASENBALG e SILVA, 1992) ao evidenciar que a assimetria das relações *raciais*⁴⁶⁹ brasileiras penaliza os negros na escola,

⁴⁶⁸ Gomes (2011) indica que a redemocratização do país e a consolidação dos cursos de Pós-Graduação concorrem para a inserção de intelectuais negros nas universidades públicas, e uma consequente produção no campo das relações étnico-raciais.

⁴⁶⁹ Curvier teria sido, assim, conforme Schwarcz (1993), o primeiro a utilizar a nomenclatura *raça* com o sentido que hoje usamos. O conceito de *raça*, conforme Guimarães (2002), é uma categoria socialmente constituída.

“seja por inferiorizá-los enquanto grupos, por desvalorizar a sua cultura⁴⁷⁰ ou por mantê-los nos estatutos inferiores da hierarquia social” (RIBEIRO, 2005, p. 9).

Os estudos voltados para a interface racismo e educação na sociedade brasileira apontam, há muito, para a necessidade de reflexão quanto ao lugar que os debates sobre as questões raciais ocupavam na escola. Ainda neste momento, a parca reflexão apresentava-se, dentre outros fatores, como responsável por uma prática de segregação no espaço escolar que apresentará vários efeitos para os grupos que são alvo deste processo por ausência de discussão circunstanciada na formação daqueles que formam crianças e adolescentes (COELHO, 2009).

No desencadear desse processo, um levantamento de pesquisas apresentadas no GT-21⁴⁷¹ da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), voltadas para a dimensão educacional de acordo com o recorte racial, evidenciara em sua abordagem que, a partir da segunda metade da década de 1980, quatro grandes campos de pesquisa delineavam-se no estudo da educação e relações raciais: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos” (SISS e OLIVEIRA, 2007).

Cinco anos depois, Valentin, Pinho e Gomes (2012) realizaram um mapeamento das produções do GT 21, por ocasião dos 10 anos deste grupo, no qual objetivam ressaltar a memória do grupo e do avanço nas produções sobre a temática.

Nesses campos de pesquisa, as análises dos diagnósticos da situação educacional dos negros no Brasil traziam à baila os “acidentes de percurso” que marcavam a trajetória das crianças negras na escola. Esses estudos possibilitavam a percepção de que o acesso de crianças brancas e negras ao sistema de ensino era diferenciado (SISS e OLIVEIRA, 2007), com prejuízo considerável para este último grupo desde o que tange às escolas – geralmente públicas e de periferia – para as quais eram destinados, até às atividades educativas executadas por professores não qualificados que as desenvolviam sob o suporte de recursos didáticos “deficientes ou de baixa qualidade” (SISS e OLIVEIRA, 2007, p.5).

Para além das diferentes perspectivas e contextos nos quais ocorriam, os estudos que enfocavam as desigualdades educacionais entre os grupos raciais no Brasil geralmente apontavam as práticas racistas inseridas no ambiente escolar, presentes nas falas, comportamentos e conteúdos didático-pedagógicos empregados por professores e por outros

⁴⁷⁰ Compartilhamos da compreensão de cultura negra como “particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos” (GOMES, 2003, p. 77).

⁴⁷¹ O GT-21 é o Grupo de Trabalho que agrega, no presente momento, produções vinculadas ao tema das relações étnico-raciais e Educação.

agentes institucionais, bem como enunciam o potencial da escola como instrumento gerador de uma nova conscientização quanto às diferenças raciais (BRANDÃO, 2006).

Alguns projetos inscritos no Concurso Negro e Educação (PINTO e SILVA, 2000)⁴⁷², sob chancela da ANPED e da Ação Educativa, com o apoio da Fundação Ford, focalizavam as relações que ocorriam no espaço escolar envolvendo alunos, professores e funcionários, bem como processos de ensino/aprendizagem, conteúdos, percepções, representações e ações dos partícipes do cotidiano da escola.

Os estudos iniciados na década de 1980⁴⁷³, contemplando o ambiente escolar e suas configurações no que tange à perpetuação de desigualdades, anunciavam um panorama que ainda se encontra em processo de enfrentamento.

Em 2009, estudos apontavam para uma ampliação nas produções em torno da temática racial, com quantitativos orbitando em torno 75.86% dentre as teses e dissertações produzidas a partir de 2000, nas quais, dentre os aspectos verificados, ainda se evidencia a crítica aos elementos sob os quais a escola apresenta-se estruturada: “a) seletiva; b) hierárquica; c) fundada nos pressupostos do universalismo e da igualdade abstrata e d) individualista” (REGIS, 2009, p. 197).

Para além das denúncias, um aspecto a ser registrado no tocante às produções sobre as relações raciais na experiência brasileira incide na alteração epistemológica de objetos para agentes produtores do conhecimento. Essa alteração de lugar não se restringe à produção do conhecimento, mas à assunção de protagonismos em diversos espaços coletivos de debate e, por conseguinte de produção do conhecimento. Dois eventos significativos, responsáveis pela ampliação e disseminação da produção acadêmica brasileira, subsidiam este argumento. O primeiro, por meio das atividades dos Grupos de Trabalhos efetivados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente no GT 21, “integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada o campo das Relações Étnico/Raciais e Educação”⁴⁷⁴.

⁴⁷² Pinto e Silva (2000) analisaram 135 projetos submetidos à seleção para o Concurso Negro e Educação. Nesta análise, as autoras agruparam os projetos por temas correlatos, a partir da temática principal, classificando-os nos seguintes temas: o sistema educacional e as questões étnico-raciais; livros didáticos: análises e propostas; propostas curriculares; políticas/iniciativas com vistas à melhoria da situação educacional do negro; expectativas e aspirações dos alunos; a situação educacional do negro; formação de professores; aprendizagem/aproveitamento escolar; contribuição do negro para o processo educativo e questões de gênero entre os negros.

⁴⁷³ Gomes (2011) indica que a redemocratização do país e a consolidação dos cursos de Pós-Graduação concorrem para a inserção de intelectuais negros nas universidades públicas, e uma consequente produção no campo das relações étnico-raciais.

⁴⁷⁴ Disponível em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt21>. Acesso 20 abr 2016.

O segundo evento a ser destacado consiste nos Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que fora criada em 2000, a partir do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os COPENEs sinalizam um movimento de ampliação dos debates, que desde a versão coordenada pelos professores doutores Lúcia Cunha e Henrique Cunha Júnior, até a última versão, ocorrida em 2014, na Universidade Federal do Pará, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, efetuam um balanço positivo no que tange à produção de pesquisadores negros/as e não negros/as sobre a temática em diversos campos do conhecimento⁴⁷⁵.

Os dois eventos constituem outros indicativos da ampliação das discussões no tocante à temática e podem ser compreendidos como estratégias favorecedoras de novas formulações e compreensões, de revisões de práticas, de ruptura com a dinâmica que tem se instaurado na sociedade brasileira. Tal alteração não pode ser desencadeada por meio de “meia dúzia de frases *politicamente corretas*” (COELHO, 2007, p.13. O grifo é da autora). A ruptura com essa dinâmica envidaria uma ação consubstanciada diante uma abordagem sistemática da questão racial nos processos de formação com vistas ao oferecimento de um suporte teórico que subsidiaria práticas docentes que, não raras vezes, têm se apresentado sob bases do “improviso” (COELHO e COELHO, 2008) e “próximas ao senso comum” (COELHO, 2009, p. 218).

As ações para implementação da Lei nº 10.639/2003 e a formação continuada de professores

Pesquisas que apresentam a dinâmica das escolas têm indicado possibilidades – em que pese às limitações verificadas – de que nesse espaço vivenciam práticas voltadas para a subversão da realidade que marca a experiência dos segmentos excluídos e invisibilizados na sociedade brasileira⁴⁷⁶.

⁴⁷⁵ Atualmente figuram 59 (cinquenta e nove) NEABs cadastrados efetivamente na lista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Abril/2016.

⁴⁷⁶ Sobre tais pesquisas, ver em: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009. ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000. DUARTE, Rossana Silva. *A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina-PI*. Teresina. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000. SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações sociais na escola: representações*

Na Região Norte, a partir das pesquisas realizadas em escolas públicas, o enfoque à temática racial fora localizado em três de seis escolas investigadas, indicando, no tocante às escolas que desenvolvem trabalhos que contemplam a questão étnico-racial, que tais atividades se apresentam como estratégias “muito eficazes para a reversão da autoestima dos estudantes negros e pardos” (COELHO e COELHO, 2014. p. 26), bem como o estabelecimento de “relações entre o procedimento adotado e a competência desenvolvida junto aos estudantes” (idem).

Tal expectativa justifica-se pela possibilidade de instauração de uma nova compreensão, inclusive em termos de participação, na formação da sociedade brasileira, e, por conseguinte, de uma nova percepção de nacionalidade que inclua todos os agentes cujas histórias na constituição de nossa sociedade têm sido silenciadas.

Essa nova percepção apresenta desdobramentos na revisão da história do negro no Brasil “em diversos estudos e por diferentes intelectuais e ativistas negros” (MÜLLER e SANTOS, 2014.p.88), com vistas à restituição de sua condição de agentes históricos. Esse movimento tem na escola, e no ensino de História, uma estratégia acionadora, em face do que expõem Coelho e Coelho (2013a):

Em relação aos professores de História, os quais nos interessam particularmente, a nova legislação demanda não apenas o domínio dos saberes historiográficos relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira. Ela requer, fundamentalmente, o acionamento de competências que viabilizem o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade (COELHO e COELHO, 2013a, p. 97).

As competências a serem acionadas para gerar a subversão dos processos invisibilizatórios que se imprimiram às populações negra e indígena enfrentam entraves que transitam por toda a ordem de fatores. Um desses, no que tange à prática dos professores de História, no tocante à cultura e à história afro-brasileira, dá conta de que o “saber histórico escolar relacionado à África e à Cultura Afro-Brasileira necessita amadurecimento” (COELHO e COELHO, 2013a, p.106).

Alia-se a esse contexto o fato de que ainda as pesquisas localizam, no âmbito das escolas, algumas iniciativas para o trato da questão étnico-racial. Tal enfoque ainda se apresenta pautado no “voluntarismo docente”, na ausência de conhecimento formal da lei, na

de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

vinculação a um teor ético e moral e no fato de que tal enfoque na escola advém de iniciativas pontuais (COELHO e COELHO, 2014).

Uma reversão desse quadro pode ser registrada, entre outras ações, mediante a adoção de estratégias que conformem novas representações, a partir de um trabalho a ser desenvolvido na escola, e nesse aspecto, a formação continuada de professores assume relevância junto a outras estratégias a serem adotadas.

O NEAB GERA/UFPA e o diálogo entre a Universidade e a Escola básica

A experiência do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – NEAB GERA/UFPA, constitui materialização de uma destas estratégias: contemplado por meio de edital do UNIAFRO, promovera, em duas edições – a primeira em 2010 e a segunda em 2014 – o Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental. Destinado a professores do Ensino Fundamental, a proposta de formação desses agentes consistia em “facultar a professores normalmente infensos às oportunidades de formação continuada, a competência necessária para o trato com as questões étnico-raciais” (COELHO, 2014, p. 74).

Subsidiado pelos resultados das pesquisas no ambiente escolar, o NEAB GERA/UFPA, por meio da formação em tela, “pretendeu contribuir para a formação dos docentes em termos de formação continuada, visando à modificação de sua concepção e prática no tocante à educação para as relações étnico-raciais” (COELHO, 2014, p.75). Nesse sentido, a proposta de formação era concluída por meio da apresentação de um Projeto de Intervenção Escolar, no qual os alunos-professores articularam os aspectos teóricos discutidos por ocasião das disciplinas cursadas, com a disciplina ou serviço ao qual estavam inseridos nas escolas nas quais mantinham vinculação, para implementação da Lei nº 10.639/2003.

Assim, a partir dessa proposta, foram formuladas estratégias didáticas que se constituíram a partir da “intervenção conscienciosa” (COELHO, 2009, p. 232), a qual se apresenta assim delineada:

resultante de uma reflexão prévia, de uma compreensão profunda sobre a temática e do domínio das competências necessárias à transformação daquela compreensão em sequências didáticas que garantissem a transposição do saber acadêmico, adquirido no Curso de Especialização em tela, em saber escolar (COELHO, 2014, p.75).

Essa pretensão envidou, na primeira versão, a elaboração de 26⁴⁷⁷ Projetos de Intervenção Educacional, responsáveis pela ampliação do enfoque à temática racial em várias escolas da rede pública de Ensino Fundamental no estado do Pará.

Essa experiência e esses produtos corroboram a percepção acerca dos impactos da formação continuada de professores como uma das ações para o enfrentamento das desigualdades por meio do trato da questão étnico-racial no cotidiano das escolas.

Em face do exposto, a proposta fora replicada em outra oportunidade, por ocasião de uma formação continuada promovida em uma das escolas que demandou tal intervenção do NEAB GERA/UFPA, da qual sobrevieram novas propostas a partir de discussões promovidas na formação oferecida.

Se as pesquisas conduzidas por Coelho dão conta de que “África e Cultura Afro-brasileira permanecem como fatores externos ao currículo” (COELHO e COELHO, 2014, p.35), as experiências indicando os produtos da intervenção apresentam aspectos a considerar no que tange às ações efetivadas na escola, com vistas a assegurar a efetividade da promoção do princípio constitucional da igualdade (BRASIL, 1988).

Considerações finais

Os dados das pesquisas indicam que o encaminhamento desta questão, em que pese já se verificarem iniciativas nas escolas, apresenta limitações que precisam ser enfrentadas. As propostas de enfrentamento mediante formação continuada de professores acenam como uma das possibilidades para que o equacionamento das desigualdades vigentes em nossa sociedade constitua-se objeto de superação.

As experiências obtidas por meio da formação continuada enquanto uma das ações propulsoras na implementação da Lei nº 10.639/2003 corroboram as constatações de Müller e Coelho acerca da “associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 e os procedimentos referentes à formação de professores” (MÜLLER E COELHO, 2014, p.54) aliada a um “consenso de ações” (idem). Nesse panorama, o estabelecimento de parceria entre a escola e a universidade se apresenta como uma estratégia viabilizadora de subversão das realidades detectadas nas produções acadêmicas, instaurando novos cenários, seja nas escolas, seja na academia.

Referências

⁴⁷⁷ A segunda versão ainda se encontra em curso, com conclusão a ocorrer em outubro/2016.

BRANDÃO, André. **Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20abr2016

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC. 2004a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2009. Disponível em <http://www.portaldaindiferenca.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em 20 de abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC. 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 abril 2016.

CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CARDOSO, Marcos Antonio Cardoso. **O movimento negro em Belo Horizonte (1978 – 1998)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Silêncio e Cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989)**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu / MG, **Anais...** Caxambu - MG. 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. O improvisado em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In *idem* (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 104 – 123.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)** - ABPN, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul./out. 2012.

COELHO, Mauro C. e COELHO, Wilma de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013. Pp. 92 – 107. 2013a.

COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013b.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O Núcleo GERA e a experiência do enfrentamento da questão étnico-racial: ensino, pesquisa e extensão (2006 – 2014). In: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma N.B; CARDOSO, Paulino de J. (Org.) **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs**. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2014a.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. Pp 15 – 41. (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais)

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura Juvenil no ambiente escolar. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 62, p. 1-22, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a Academia e o trabalho docente In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Didática e prática de ensino). Pp. 129 – 149. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina-PI**. Teresina. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p 57 – 186.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 23 maio/jun/jul/ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Le mouvement noir au Brésil**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion. 1997

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A Educação para as Relações Étnico-raciais em um Curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004**. 2010. 266f. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2010.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da História e Cultura negra na escola; In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de N. Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. In: _____ (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niteroi: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

NADAL, Carla Marlise Silva. **A resiliência ao longo da vida de afro descendentes**. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas. FAPERJ, 2013.

PAULA, Benjamin Xavier e GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PINTO, Regina. P.; SILVA, Petronilha. Beatriz. G. e. Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. 1 CD – ROM.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

RIBEIRO, C. M. As pesquisas sobre o negro e a Educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...**Caxambu/MG: Anped, 2005.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Ivair Augusto dos Santos. **O movimento negro e o estado (1983 – 1987)**: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas. Campinas. SP, 2001

SANTOS, Sales. Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SANTOS, M. T.; CANEN, A. Desafiando o Preconceito Racial: a escola como organização multicultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. **Dados**, n. 24, 1981.

SILVA Jr. Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda. Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. GT 21 - **Trabalhos Encomendados**, 2007.

SISS, Ahyas (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 39 – 64.

TEIXEIRA, M. P. As Desigualdades Raciais em dois tipos de família. **Estudos Afro-Asiáticos**, Universidade Cândido Mendes, n.16, p. 198-226, 1988.

TEIXEIRA, M. P. **Desigualdades Raciais. Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, IBGE, v. 1, 1999.

VALENTIN, Silvani, PINHO, Vilma e GOMES, Nilma Lino (Org) **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012

O CORPO AFRRRELIGIOSO: DISCURSO, PODER E RESISTÊNCIA

Neusiane de Nazaré Coelho de Melo
neusyhistoria@gmail.com
UFPA

José Valdinei Albuquerque Miranda
jneimiranda@gmail.com
UFPA

RESUMO: As religiões afro-brasileiras são religiões mediúnicas, onde as entidades espirituais se manifestam através do corpo de seus filhos de santo. O corpo afrrreligioso mais que apenas receptor das entidades, é um corpo político e social, com direitos e deveres, e por isso ele é alvo de relações de poder. Assim, este trabalho pretende analisar a produção do corpo afrrreligioso, não na perspectiva de sua essência biológica, mas na sua produção política, onde os discursos produzidos historicamente o enquadraram sob controle, vigilância e disciplinamento, almejando sua utilidade produtiva e subordinação política.

Palavras-chaves: Corpo afrrreligioso; Discurso; Poder; Resistência.

INTRODUÇÃO

Domingo, 14 de junho de 2015, menina de onze anos é apedrejada na cabeça após sair de Candomblé no Rio de Janeiro⁴⁷⁸. A notícia de intolerância religiosa contra um grupo de praticantes de Candomblé que acabou com o apedrejamento da menina Kayllane ganhou repercussão nacional nos meios de comunicação. A notícia repercutida entre praticantes, simpatizantes, defensores das religiões afro-brasileiras e população em geral trouxe à tona a discussão sobre a restrição e perseguição aos cultos de matriz africana ao longo da história do Brasil. Esse episódio de intolerância que não é algo isolado, pois atualmente vem acontecendo com frequência por parte dos neopentecostais aos grupos religiosos de matriz africana, nos remete a pensar às cicatrizes e feridas deixadas pela proibição e perseguição como consequência histórica de interditos e restrições aos cultos afro-brasileiros no Brasil.

A discussão levantada segue a análise sobre o corpo, não na sua essência biológica e natural, mas numa perspectiva política e social, e com isso estamos insinuando que a expressão da cultura e religiosidade afro-brasileira perpassa fundamentalmente pela expressão do corpo e suas diferentes formas de expressão e manifestação. É no corpo que se inscreve variadas formas de investida de poder, por sua vez é no corpo também que opera a resistência e o exercício da liberdade, daí a atenção que devemos deslocar ao corpo afrrreligioso. No momento em que Kayllane foi apedrejada ela vestia trajes e adereços do seu culto, seu corpo

⁴⁷⁸ Manchete do site Gedelés: instituto da beleza negra em 16/16/2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/menina-e-apedrejada-na-saida-de-culto-de-candomble-no-rio/>>. Acesso em: junho de 2015.

expressava sua religiosidade publicamente. Nos perguntamos: e se ela não estivesse vestida com as roupas que indicasse e simbolizasse a sua religião o grupo de agressores se voltaria contra ela? Não estaria na manifestação pública de sua religiosidade as razões, os motivos e os indícios que levaram a violência contra o grupo candomblecista? O que incomodava no corpo de Kaylanne e sua aparição em público ao ponto de ser tratada com a violência de um apedrejamento? Como se no ato de violência o grupo agressor afirmasse o enunciado “toleramos e suportamos a tua religião afro-brasileira, desde que ela fique restrita ao espaço privado de sua manifestação”. Kaylanne ousou ultrapassar a fronteira que demarca os lugares em que as marcas de sua religiosidade poderia e deveria ocupar e transitar. É sobre essa trama do poder e esse posicionamento de controle político e social que nos atentaremos neste trabalho, observando os meios de poder instituído aos corpos afrorreligiosos quando expressam sua simbologia e mostram seus valores políticos, sociais, religiosos.

Porém, não podemos pensar essa perseguição e atos de intolerância de grupos isoladamente, mas sim como uma consequência que restringiu e enquadrou os corpos afrorreligiosos a estigmas negativos desde o período da colonização do Brasil. Partindo desse episódio de intolerância, a pesquisa tem por objetivo analisar os regimes de segregação e exclusão direcionados aos corpos afrorreligiosos. Verificando os discursos historicamente construídos sobre os corpos afrorreligiosos e suas formas de enquadrá-los no sistema de submissão ao longo da formação da sociedade brasileira que perpassa aos dias atuais. Pois esses discursos incidem na segregação, restrição e subjugação do corpo afrorreligioso, e tentam coibir que a raiz religiosa africana continue cultivando seus deuses e mantendo viva uma cultura que diz muito da nossa própria tradição e do modo plural de ser brasileiro.

A abordagem teórica-metodológica deste trabalho segue uma perspectiva genealógica dos estudos de Michel Foucault. Segundo Machado (1979, p. X), o projeto da genealogia de Foucault surge como complemento a sua arqueologia do saber, numa investigação que passou a questionar *porquê* os saberes aparecem, “a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito e resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica”, em outras palavras, a genealogia analisa as condições históricas que possibilitam a emergência de determinados acontecimentos construídos pelo discurso.

A concepção genealógica nos ajuda analisar as condições históricas que possibilitaram a produção dos discursos que subjugaram o corpo afrorreligioso para que nele

se operasse domínio e controle. Assim como, analisar os momentos históricos de ruptura e continuidades de controle dos corpos afrorreligiosos, permitindo verificar as novas estratégias criadas pelas diferentes camadas da sociedade para continuarem enquadrando controle e domínio sobre esses corpos. Dessa forma, este trabalho segue na tentativa de fazer emergir as verdades institucionalizadas que colocaram aos corpos afrorreligiosos o julgamento de inferioridade, demarcaram os regimes de segregação, justificaram as mais variadas formas de controle e exclusão. Retomando a momentos históricos nossa pretensão é trazer à tona os discursos que sujeitavam os corpos afrorreligiosos a ponto desse discurso se reverberar em dias atuais, como no caso da menina Kayllane.

Destacamos especificamente o corpo afrorreligioso pois ele representa uma resistência que os discursos hegemônicos gostariam de silenciar e apagar. O corpo afrorreligioso carrega a marca de uma cultura, religião que incomoda, que é vista como inferior, como primitiva, e a cada corpo que recebe uma entidade ou frequenta um terreiro, é um corpo que resiste ao discurso dominante. Por isso, o corpo afrorreligioso neste trabalho é visto como o corpo que resistiu e resiste aos discursos construídos, e em cada resistência novas formas de controle pairavam para tentar domina-lo, controla-lo.

Considerando que o principal alvo de atuação sobre os corpos afrorreligiosos era apoderar-se de suas forças econômicas e políticas, nos aproximaremos do conceito de corpo usado por Foucault (2014). Este percebeu que através dos meios punitivos existia uma economia política do corpo que o alcançava por meio dos “castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e da submissão” (Ibidem, p. 29). Pois,

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder tem alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado, utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo produtivo e corpo submisso (...) (FOUCAULT, 2014, p. 29-30).

Em diálogo com essa perspectiva de análise do corpo e mantendo uma relação de proximidade com a abordagem teórica-metodologia foucaultiana, este estudo visa mostrar como o corpo afrorreligioso foi produzido discursivamente para que operasse sobre ele uma produção reguladora das suas forças econômica e política.

A produção discursiva do corpo afrorreligioso

Trataremos aqui dos discursos produzidos historicamente em torno do corpo afrorreligioso. A análise seguirá a concepção foucaultiana, onde o discurso é problematizado como prática de produção e fabricação dos corpos por meio de relações e tramas de poder. Pois para Foucault (1999, p. 09) “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Nessa concepção, o discurso é visto como algo que produz, fabrica, define, pois, ao fazer isso ele determina o lugar a ser ocupado, a sua forma, seu comportamento e sua própria identidade, ou seja, o discurso demarca o sujeito que ele nomeia, operando uma forma de poder sobre ele que segrega, domina e exclui. É esta concepção de discurso que nos leva a analisar as tramas e relações de poder que presentes nos discursos selecionaram, dominaram, discriminaram as práticas afrorreligiosas ao longo da História do Brasil e que ecoam até os dias atuais, mostrando o corpo afrorreligioso produzido discursivamente em diferentes momentos históricos como efeito de discurso e das relações de poder que operam sobre ele.

- **A construção do corpo Inferior**

As marcas da escravidão inscritas nos corpos negros podem ser vistas de diferentes formas, mas, são as marcas dos castigos físicos que representam o controle, domínio e exercício de poder do branco sob o negro escravizado. Eram através dos castigos físicos que o senhor exercia seu poder, assim como, demarcava o controle dos corpos expondo e ritualizando o momento dos castigos.

Os castigos submetidos aos escravos tinham por objetivos enquadrá-los na funcionalidade do sistema. A punição física atuou como um agente político que manifestava através da punição do negro o poder do senhor para manter a funcionalidade do sistema econômico de subserviência de uma raça sobre a outra (SANTOS, 2013).

Porém, nos mesmos corpos dos negros que atuava a força de poder do branco, também atuava a resistência ao regime, e a inconformidade da posição social no sistema escravista. Como aponta Bastide (1971) o negro não possuindo meios materiais para resistir aos excessivos poderes do branco, seu refúgio foi manter nos valores místico de seus

feiticeiros e no *mana* de suas divindades a sua resistência, uma vez que seus deuses manifestavam-se por seus corpos.

Segundo o autor, as religiões de matriz africana, foram a herança que resistiu a escravidão, e se reestruturava no Brasil colonial a cada encontro de grupos étnicos que fazia rememorar a vida em seu país natal.

O africano (...) apegava-se tanto mais a seus ritos e seus deuses, a única coisa que lhe restara de seu país natal, o tesouro que pudera trazer consigo. Mitos e deuses esses não viviam somente em seu pensamento, como imagens mnemônicas sujeitas a perturbações da memória, mas que também estavam inscritos em seus corpos, como mecanismos motores, passos de danças ou gestos rituais, capazes, por conseguinte, de mais facilmente serem avivados ao rufar lúgubre dos tambores. (Ibidem, p. 219)

O período escravista trouxe readaptações as religiões de matriz africana, devido seus praticantes estarem subjugados tanto pelo poder da igreja católica quanto do senhor, pois o discurso na sociedade escravista passava pelas duas vertentes com interesses divergentes ao controle do corpo negro.

A igreja Católica julgou os valores africanos como demoníacos, ocasionando o dualismo entre o Bem/europeu e o Mal/africano. Tomando a diferença social entre europeus e africanos, por meio das danças místicas dos negros ao redor das pedras lavadas de sangue de animais sacrificados, estas definiram as civilizações africanas como diabólicas e autorizaram sua submissão e sofrimento em prol de uma recompensa e regeneração de sua animalidade num mundo após a morte. Assim, a Igreja Católica não apenas legitimava a escravidão dos corpos africanos como uma forma de salvação para sua alma, como também promovia a conversão ao cristianismo como uma forma de alcançar a moralidade religiosa (Ibidem).

Por outro lado, como o principal interesse do senhor era a força de trabalho do africano, ele não se interessava pelas manifestações religiosas dos seus escravos, chegava a autorizar as reuniões com suas danças e músicas, pois estas incentivavam as relações sexuais que consequentemente proporcionava mais escravos e disposição para o trabalho no dia seguinte. Porém, quando essas reuniões incomodavam seu sossego ou ganhavam resistência política, em muitos casos o líder religioso se tornava organizador de revolta, eram quando o senhor atuava com todo seu poder de dominação e controle (Ibidem)

Dominados por todos os lados da sociedade, todos concebiam um controle do corpo africano de forma diferenciada, seja trabalhando todos os dias da semana, ou incentivando suas danças eróticas para aumentar seu estoque de força humana, ou pela sua cristianização, o africano encontrou na sua religião o meio de manter as raízes de seu país. Assim, a “cultura africana deixou de ser a cultura comunitária de uma sociedade global, para se tornar a cultura

exclusiva de uma classe social, de um grupo explorado economicamente e subordinado socialmente” (Ibidem, p. 98).

Paralelo a resistência religiosa, a organização de revoltas pelo Brasil escravista ocasionou projetos que visavam a abolição da escravidão e a inclusão do negro na sociedade livre. Celia Azevedo (2004) em seu livro *Onda Negra, Medo Branco*, faz um apanhado desses discursos no século XIX através de três projetos: emancipacionista, imigrante e abolicionista.

Os *projetos emancipacionistas* discutidos no início do século XIX almejava a formação de uma sociedade progressista e positivista formada por um povo devoto do trabalho. Os emancipacionistas, mesmo considerando os negros e mestiços com baixo nível mental, almejavam a assimilação, incorporação e homogeneização na formação da sociedade brasileira, com o discurso de que bastava ocupar os desocupados, mantendo um controle estrito e cotidiano sobre suas vidas, incorporando-os a disciplina do trabalho prescrito pelo modo de vida dos dominantes. “Tudo se resumia, portanto, a um esforço decidido e sistemático da parte do Estado no sentido de educar, amoldar, civilizar, controlando e disciplinando o cotidiano dos governados a fim de que eles se tornassem efetivamente úteis ao país, partes integrantes e batalhadoras de uma razão nacional superior” (Ibidem, p. 41).

Nos discursos emancipacionistas é perceptível a subjugação dos negros pelo disciplinamento dos seus corpos. Para Foucault (2014, Op cit), a disciplina como técnica minuciosa de controle dos corpos permite a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, pois visa a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto mais útil, formando uma política de coerções que é um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, gestos, comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe, onde o corpo passa a estar numa mecânica de poder, que define o domínio sobre o corpo para que sua energia opere por meio de um determinado modo de disciplinamento, fabricando corpos submissos e exercitados, aumentando sua força econômica e diminuindo suas forças políticas. Os discursos de inferioridade colocavam os negros sob controle dos dominantes, e estes viam pela disciplina de seus corpos o ponto de inserção na sociedade livre, pois uma vez disciplinados pelo trabalho, estariam sendo produtivos economicamente e submissos politicamente, e assim estariam aptos aos moldes da sociedade livre.

Os *projetos imigrantistas*, iniciados em 1840, mas afirmados em 1860, pretendiam uma sociedade baseada nas leis de mercado, onde as relações fossem dirigidas pelas

condicionantes jurídicas de igualdade, tendo em conjunto táticas e disciplinas que aplicadas seriam os meios para alcançar a sociedade nacionalista. No entanto, para os imigrantistas, os escravos representavam o principal mal do Brasil. Os negros que antes eram julgados pelo seu “paganismo e barbarismo” cultural, passaram a ter com base nas ciências científicas raciais, a “afirmação” da inferioridade humana, e os imigrantistas apropriados desses discursos, propuseram a substituição dos negros pelos imigrantes europeus nas atividades trabalhistas, por este ser visto como introdutor e agente do progresso e civilização (Ibidem, 2004). Os discursos usados alcançavam diretamente os corpos dos negros, pois pela legitimação científica da inferioridade dos negros, os discursos fabricam os negros como o grande problema da sociedade brasileira, e por isso, estes deveriam ser apagados da sociedade.

Na proposta de branqueamento da população brasileira para alcançar a evolução social, os discursos produzidos recaíram diretamente aos corpos negros, pois é na pretensão da produção de uma linhagem, fisionomia e uma estética branca que se articularam os discursos que visavam o apagamento dos traços estéticos do corpo negro, como também a exclusão de seus traços culturais, de sua religião, pois seus valores também eram vistos como atrasados, imorais e inferiores, pois “o tema da inferioridade racial completa-se com a ideia de que o negro não se relacionava socialmente, não tinha família, era um desagregado social por natureza, cujos sentimentos oscilavam da indiferença e apatia à mais cruel violência. Preenchia desse modo a figura do criminoso em potencial” (Ibidem, p.69).

Foucault analisa os discursos por procedimentos que concerne seus poderes e perigos, e entre alguns procedimentos de exclusão do discurso, há o que ele chamou de separação/rejeição, onde os discursos produzidos separam os aceitáveis dos não-aceitáveis, rejeitando-os posteriormente, tendo no próprio conhecimento do discurso o meio que os separa e rejeita. Os discursos imigrantistas podem ser lidos por essa caracterização de exclusão do discurso sobre o corpo negro, pois se direcionam ao corpo negro, reconhecendo a inferioridade do negro pelo seu corpo, através do saber das ciências evolutivas que separou e rejeitou o corpo negro na sociedade brasileira. Era pelo corpo que se articulavam os discursos que propuseram sua exclusão física do meio social, assim como, era pelo branqueamento de uma população que buscava a evolução de uma sociedade, separando definitivamente o negro do meio brasileiro, e pelo caráter social do negro que se rejeitava seus costumes, pois estes eram propensos a vagabundagem e criminalidade social, devido sua inferioridade mental.

Já os *projetos Abolicionistas* eram contra o sistema de produção escravista, onde criticava as “estruturas fundiárias, caracterizada pela grande propriedade monocultora de

produção extensiva de gêneros alimentícios” (Ibidem, p. 76), porém, suas propostas não tinham alcance revolucionário, apenas reformista do sistema, pois seus objetivos eram manter o controle institucional dos movimentos populares, “isso significa dizer, que o abolicionismo, tal como pretendido por seus dirigentes, deveria por um lado lutar pela libertação dos escravos e a sua integração social, mas, por outro, precisaria envidar todos os esforços para manter o poder da grande propriedade, ou, mais precisamente, o poder do capital” (Ibidem, p. 77). E para isso essas reformas deveriam acontecer por meios legais políticos, assim eles manteriam o controle social e evitariam uma revolução mais radical. Nesses discursos entram em cena todo um aparato de controle dos corpos dos negros, não eram apenas o trabalho, e nem a exclusão dos negros que o disciplinariam e controlariam, mas um conjunto de meios jurídicos que garantiriam a permanência da estrutura social, ou seja, o poder ganha formas jurídicas de controle dos corpos negros.

Vistos os três discursos que antecederam a abolição da escravidão no Brasil, podemos destacar que a maior preocupação dos emancipacionistas, imigrantistas e abolicionistas era a transição do trabalho escravo para o livre como a solução para a construção de uma nacionalidade brasileira. No entanto, o interesse que norteavam os ideais desses projetos eram justamente a mudança do trabalho desde que não abalassem a estrutura socioeconômica constituída desde o início da formação do Brasil, ou seja, o interesse era mudar a forma de trabalho desde que mantivesse as relações de poder sobre o corpo negro. E para isso os três projetos se apropriaram do discurso da inferioridade humana da população negra. Os três discursos almejavam o controle dos corpos negros, aumentando sua produção econômica, e diminuindo a revolta política.

- **A construção do corpo imoral**

No fim do século XIX, muda-se o sistema econômico da sociedade brasileira. Entra em voga um regime ditado pelas leis do trabalho livre. As relações de trabalho mudaram, mas com essas relações novos discursos foram criados para subjugar o corpo negro e mulato num regime de domínio e controle, onde o discurso de moralidade ditava as regras da sociedade.

Conforme Florestan Fernandes (1978), a competição entre negros e imigrantes por uma vaga de trabalho foi rígida, e o branco visto como melhor trabalhador era mais aceito aos trabalhos assalariados, ao negro restou-lhe apenas duas opções que o caracterizasse como homem livre, “aceitar a incorporação gradual à escoria do operariado urbano em crescimento ou abater-se penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou

na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre” (Ibidem, p. 28).

A transição do sistema escravista para o regime de liberdade não apenas empurrou a população negra para um abismo socioeconômico da condição de vida em que estavam sujeitos, como também continuou a tirar-lhes todas as condições morais e legais que encontraram para sobreviver na sociedade livre. Tanto na aceitação como na resistência das novas normas sociais, a população negra e mulata vivia sob a condição de imoralidade, e por isso continuavam abastados da ordem social e moral. E assim, os discursos de uma inadequação social continuava a operar sobre eles, controlando e restringindo seu modo de vida.

Ao que se refere seus valores culturais, após o fim da escravidão, a cidade se estrutura se afastando das heranças ruralistas da época da escravidão e dos costumes tradicionais, tentando adequar-se a um comportamento urbano culto, moderno e civilizado. Em nome do progresso, nada se tolerava ao que remetesse ao atraso e costumes provincianos. E assim, a população negra se encontrava dentro de uma sociedade que tolhia sua prática cultural e com isso restringia a manifestação de parte de sua herança cultural, principalmente sua herança religiosa: “até providências policiais foram tomadas para impedir a “revivescência”, à noite, de “antigos usos”, que perturbariam o sossego e, talvez, o decoro da população branca”. (FERNANDES,1978, p.69).

As relações de poder que se tecem em meio às manifestações culturais das populações negras, não favorecia e até mesmo impedia a permanência dos valores culturais afro-brasileiros que beneficiava a reorganização de costumes que integravam e autonomizavam sua existência, constituindo assim, um fator invisível e bloqueio da inserção cultural dos costumes negros na cidade, excluindo o negro como agente e beneficiário do crescimento urbano, conseqüentemente agravando seu isolamento econômico, social e cultural, e aumentando sua dependência e apego a sua herança sociocultural, considerada imprópria e desvantajosa (Ibidem, p.70). Essa restrição social associada a um conjunto de fatores socioculturais inviabilizaram a manifestação da herança cultural negra fazendo com que o afro-brasileiro ficasse desprovido das tendências e os produtos da urbanização, da mobilidade social e da secularização da cultura, o que ocasionou uma segregação espacial e racial de ajustamento à cidade, mas também de manifestação coletiva de sua prática religiosa e cultural.

Se com a abolição, o corpo para o negro passou a ser o lugar de sua liberdade, ao que se refere as suas práticas culturais africanas, a religião se apresenta como um dos lugares da resistência cultural construída pelas populações negras no Brasil, pois, desprovidos de qualquer aparato social, a população negra agarrou-se na sua religião como sinônimo de afetividade, tornando o único centro de integração, refúgio e apoio de uma classe social (BASTIDE, Op Cit).

Como o novo regime pregava a igualdade de todos na sociedade, os dominantes precisavam encontrar novos meios que continuassem controlando a população negra e mulata. E encontraram no discurso de progresso e civilização moderna, os meios que precisavam para continuar alegando que os costumes africanos, eram costumes atrasados que não deveriam fazer parte da nova civilidade social do Brasil. E devido a isso, as religiões de matriz africana começaram a ser proibidas e perseguidas pelo Estado, entrando em cena mecanismos jurídicos: leis, decretos, normatização jurídica que passaram a operar e controlar as práticas afrorreligiosas.

Segundo Dantas (1988), com a libertação dos negros e com o discurso de igualdade política e constitucional para todos, a classe dominante para continuar mantendo o controle sobre a população negra, encontrou no código penal de 1890 o meio que assegurou a repressão legalizada aos centros de cultos, que na fala dos dominantes constituía-se como centro de perigo e desordem.

A constituição de 1891 intitulava o Estado laico e constituía a liberdade religiosa de culto as religiões não-católicas, porém, o Código Penal de 1890, que regulam o exercício da medicina, proíbem a prática do espiritismo, magia e seus sortilégios e coagia o exercício do curandeirismo⁴⁷⁹, foi a base da repressão policial aos cultos afro-brasileiros em todo o Brasil.

De acordo com Ivonne Maggie (1991), os discursos propagados a repressão dos cultos mediúnicos, primeiramente se deu através da investida da medicina científica contra as práticas de cura consideradas ilegais, por meio do discurso de higienização da cidade. Em seguida, a partir do relatório de 1927 da Polícia Civil as práticas tidas como de descendentes de africano, denominadas de macumba e candomblé, apareceram como provedores de feitiçaria, causadores de malefícios, e como charlatães, por exploram a credulidade pública. Essa situação se “confirma” a partir do código de 1942, que com a retirada do termo espiritismo, os praticantes de feitiçaria e charlatanismo passaram a serem chamados de macumbeiros e candomblecistas. Esses dois discursos “legalizados”, atuaram em combate contra as práticas

⁴⁷⁹ Para melhor detalhamento e análise do código Penal de 1890, ver Maggie, 1991.

afrorreligiosas, confirmando-as como feitiçaria que conseqüentemente eram causadoras de malefícios na sociedade, e por isso deveriam ser repreendidas e controladas.

Como a feitiçaria estava associada com a causalidade de infortúnio praticado pelos poderes maléficos do feiticeiro, a feitiçaria se tornou uma questão de moralidade do praticante, pois desaprovava os vícios antissociais e aprovava a virtude. Como a feitiçaria estava vinculada a falta de moralidade de quem fazia, não se reprendia o feitiço, mas sim o seu praticante, pois este era o provocador dos malefícios causados pela feitiçaria. Conseqüentemente, os praticantes de feitiçaria foram denominados de macumbeiros e candomblecistas, que por seguinte eram a camada social pobre da sociedade e provocador dos problemas sociais, uma vez que por não possuírem moralidade deveriam ser mantidos em vigilância e controle.

A feitiçaria era julgada por dois lados, os que acreditavam que seus poderes produziam o mal, e os que viam o mal como produto da existência dos rituais. O último grupo associava a prática da feitiçaria com a produção da loucura, pela própria força mágica dos sobrenaturais, e a outra como causa do mal social. Dessa forma, os terreiros, se caracterizam como o lugar que produz a loucura, por serem antissociais, “produtos da anomia social, sobrevivências do passado e produtores, por sua vez, de anomia, desordem social e degenerescência da civilização” (Ibidem, p. 176).

O trabalho de Maggie nos permite algumas conclusões: Primeiro, hoje o termo macumba é usado pejorativamente como definição das religiões de matriz africana, e a elas associa-se como práticas causadoras do mal. Segundo, a repressão a feitiçaria estava diretamente associada com a falta de moralidade dos praticantes e por isso estes foram repreendidos e controlados. Terceiro, o discurso que definia a feitiçaria e seus praticantes foi criado pelo mesmo dominador que queria controla-los. Assim, podemos pensar que os principais motivos que levaram a repressão dos feiticeiros não eram extinguir uma prática, mas sim, criar meios que controlasse um grupo causadores da imoralidade social daquela época, sendo estes a camada pobre que enchia as periferias.

Portanto, os dois discursos que operaram a partir do mecanismo de disciplinamento, controle e vigilância sobre o corpo do afrorreligiosos perpassaram pela questão da moralidade. Uma moralidade vinculada ao trabalho, pois o corpo apenas alcançaria uma sociabilidade e elevação moral se estivesse submetido ao trabalho. E por outro lado, a imoralidade estava vinculado a prática da feitiçaria, pois o controle e vigilância se dava diretamente a quem a praticava, os corpos é quem eram os alvos da vigilância policial, pois

não era a feitiçaria uma prática imoral, mas sim seus praticantes, e estes eram diretamente vinculados as religiões de matriz africana, ou seja, a vigilância e controle se instituíam diretamente aos corpos afrorreligiosos. Assim, foram com esses discursos de imoralidade, que as relações de poder demarcaram os praticantes das religiões afro-brasileiras operando sobre seus corpos segregação, vigilância, e controle através da repressão jurídica do Estado.

- **A construção do corpo diabólico**

Passados os anos de repressão e controle do Estado, as religiões de matriz africana Umbanda, Candomblé, Batuque, Xangô e outras vertentes vão se organizando em associações e Federações, como é o caso da Umbanda, ganhando status de religião e valorizando suas marcas de africanidades trazidas dos tempos escravistas. As resistências vão se confirmando pela autoafirmação de suas práticas e a valorização das diferenças culturais que compõe o país. Os afrorreligiosos vão ganhando consciência dos direitos de sua cidadania conforme instituídos na Constituição de 1988.

Os grupos afrorreligiosos foram se organizando politicamente e ganhando espaço nas discussões políticas e cada vez reivindicando seus direitos, bem como, encontraram na autoafirmação de suas religiões um espaço de busca por direitos. Por outro lado, os afrorreligiosos, mais uma vez encontraram em outra religião, os neopentecostais, um inimigo que passou a persegui-los. Conforme Prandi (2004, p. 07), as religiões afro-brasileiras, que na maioria das vezes deixaram de serem perseguidas pela polícia, “ganharam inimigos muito mais decididos e dispostos a expulsá-los do cenário religioso, contendores que fazem da perseguição às crenças afro-brasileiras um ato de fé, o que se pode testemunhar tanto no recinto fechado dos templos como no ilimitado e público espaço da televisão e do rádio”. As religiões afro-brasileiras passaram a conviver não apenas com a discriminação do preconceito racial da cultura negra, mas também com a perseguição de um segmento religioso disposto a combate-los.

Vieira Filho (2006) descreve as crenças da IURD que resultou na demonização das religiões de matriz africana⁴⁸⁰. Dentre as características da IURD está a declarada guerra espiritual contra o Diabo e seus Demônios, liberalização dos estereotipados usos e costumes de santidade, pregação enfática da Teologia da Prosperidade e a sua estrutura empresarial. Sua estrutura é baseada pelo tripé cura-exorcismo-prosperidade financeira, que tem o Diabo

⁴⁸⁰ Para maior detalhamento das informações sobre a formação da IURD, ver Vieira Filho (2006).

como articulador desses três elementos. A crença da IURD é dividida entre divindades perfeitas (Deus, Jesus Cristo e o Espírito Santo) e os espíritos imundos (Diabo e seus Demônios), onde os demônios são caracterizados pelas entidades afro-brasileiras.

Conforme Vieira Filho, os fies da IURD consideram que os praticantes das religiões afro-brasileiras por conviverem com essas entidades, estão convivendo diariamente sob domínio do diabo. E que estas entidades que se dizem guias estão no terreiro/tenda prejudicando e iludindo as pessoas, porque quando aparecem no templo mostram sua verdadeira face de demônio. E esses demônios/encostos enganam as pessoas que a eles vão pedir auxílio, pois a resolução do problema em prol de benefício seria temporária, o problema “resolvido” apareceria de outra forma para atormentar a pessoa, pois o próprio mal não pode eliminá-lo. Há também um outro ponto recorrente que os fies da IURD julgam as entidades, é pelos castigos sofridos as pessoas que não atende os desejos/caprichos dos encostos, ou seja, os afrorreligiosos vivem sob eterna obediência dos encostos, e isso é a demonstração da verdadeira maldade dos encostos. Assim, o panteão diabólico da IURD ganhou forma e nome pelas entidades das religiões afro-brasileiras, e os terreiros e tendas são vistos como os lugares em que os demônios habitam e são cultuados.

Mais uma vez estamos diante de uma situação de acusação, a IURD, e o acusado, as religiões afrorreligiosas. A análise feita por Vieira Filho (ibidem), sobre a relação dos símbolos encontrados tanto na IURD, como na Umbanda, mostra claro conhecimento das práticas afrorreligiosas por parte dos neopentecostais. Imaginando que a IURD surgiu num momento ainda de repressão aos cultos afro-brasileiros onde estes eram acusados de feitiçaria e causadores de infortúnios, a IURD encontrou um terreno fértil a quem associar os demônios/encostos que causavam mal as pessoas. Vieira Filho, descreve que alguns rituais da IURD são quase perfeitamente um ritual umbandista. Na sessão de descarrego, ritual de limpeza/expulsão dos encostos, o autor relata,

... antes da sessão ter início... a denominação coloca seus consultores espirituais à disposição dos fies. As pessoas poderão passar então por uma consulta... com seus ex-pais e ex-mães-de-encosto. Os ex-pais e ex-mães apresentam-se totalmente vestidos de brancos. Duas cadeiras, uma mesa, e através do diálogo, o fiel relatará ao consultor as questões de sua vida – dificuldades financeiras, problemas no casamento, doenças... e este fará um diagnóstico. Talvez se acrescentássemos uma peneira, e um jogo de búzios pudéssemos dizer que de se tratava de um pai ou mãe-de-santo atendendo um consulente... (Ibidem, p.115) (grifos nossos)

Portanto, podemos perceber indícios de apropriação do saber e suas relações de poder. A crença da IURD não apenas coloca as entidades como causadores dos males das

pessoas, com afirma que as entidades são os próprios demônios/encostos. E travam uma luta incessante nos templos contra esses espíritos imundos, para usar o termo da IURD. Há também que destacar que na crença da IURD, esses encostos estão diretamente ao lado das pessoas fracas e desvirtuosas, e que podem agir sobre elas por estarem longe de Deus, ou seja, não bastaria apenas uma sessão de descarrego para expulsa-los, pois eles voltariam, para se livrar dos demônios, o fiel precisaria estar próximo de Deus, sobre sua proteção, fazer parte dos seus seguidores.

Com base nessa breve análise do discurso da IURD sobre as religiões afro-brasileiras podemos deduzir que diferentemente das acusações de feitiço vista anteriormente, que o praticante do feitiço, aqui o combate é contra a prática das religiões afro-brasileiras, pois estas seriam o ambiente da proliferação do mal, os lugares de cultos seriam o próprio centro de culto aos demônios. Outra diferença está no praticante, pois no caso do feitiço, o feiticeiro era o causador do infortúnio, pela IURD os praticantes seriam vítimas dos encostos, estes se apropriavam de seu corpo. Em suma, o grande mal a ser combatido são os demônios/encostos e não a pessoa, pois esta encontraria salvação na IURD, já os espíritos são a personificação do mal que enganada as pessoas.

Considerações finais

Três discursos diferentes, construídos em épocas diferentes, mas com um mesmo propósito, manter os corpos afrorreligiosos sobre controle/disciplina/submissão. Corpos nos quais se inscreveram tradição de inferioridade humana, imoralidade e maldição para atuar sobre eles o poder, o domínio e o silenciamento de sua própria história. No entanto, sobre esse mesmo corpo se inscreveu e ainda de inscreve uma tradição religiosa que resistiu a escravidão e permitiu a continuação de seus traços e suas práticas culturais. Mas essa mesma religião construída fora de seu contexto religioso, na cultura dos “brancos”, marcou nos corpos afrorreligiosos a marca do culto ao demônio, da feitiçaria e de todo mal possível, caracterizando-os sequentemente como inferior, imoral e diabólico. Três discursos que produziram os corpos afrorreligiosos e estigmatizaram imagens preconceituosas sobre eles para manter seu controle, vigilância e dominação. Três discursos que se articularam e mudaram de acordo com a mudança do contexto histórico e social, mas que continuaram a produzir um corpo sobre dominação. Três discursos que legitimaram o controle do corpo afrorreligioso e que mantiveram uma linha de continuidade e descontinuidade nas suas relações poder o que permitiu o disciplinamento, controle e vigilância do corpo afrorreligioso.

Enfim, três discursos que marcaram e continuando marcando os corpos afrorreligiosos, cada vez mais essas marcas se concretizam pelo apedrejamento, que não apenas fere o corpo, mas que machuca a alma.

Referências

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra Medo Branco: O negro no imaginário das elites do século XIX**. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição a Uma Sociologia das Interpretações de Civilizações**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

DANTAS, Beatriz, Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos na África no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **“Genealogia e poder”**. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **“Verdade e poder”**. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso – 1970-** São Paulo, Leituras Filosóficas, 5ª ed. 1999.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

MACHADO, Roberto. **“Por uma Genealogia do Poder”**. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MAGGIE, Yvonne. **O Medo do feitiço: relações entre magia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, 1992.

PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso**. In: Estudos Avançados, São Paulo, vol. 18, n. 52, 2004, p. 223-238.

SANTOS, Vilson Pereira dos. **Técnicas de tortura: Punições e castigos de escravos no Brasil escravista**. In: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer. v.9, N.16, Goiânia, 2013. p. 2393-2408.

VEIGA FILHO, Antônio Gracías. **Domingo na igreja, sexta-feira no terreiro: as disputas simbólicas entre igreja universal do reino de Deus e umbanda**. 2006. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, São Paulo, 2006.

EDUCAÇÃO DE MULHERES PRESAS SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UM OLHAR PARA O CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININO (CRF), ANANINDEUA-PA.

Suzianne Silva de Oliveira⁴⁸¹ - UEPA
suzianneoliveira@yahoo.com.br
Agência Financiadora: CNPq

RESUMO: A perspectiva de estimular o protagonismo social como prática de cidadania e disseminar a ideia de construção de um mundo em sintonia com os “Direitos das mulheres” a partir dos Direitos Humanos, sugere para o Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no município de Ananindeua/PA, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (2015-2016) comprometido com a questão de gênero e com a vasta diversidade cultural apresentada nesse espaço. Promover a inclusão através de atividades educacionais, artísticas, culturais, propiciando a reflexão para construção de um novo pensar, constituem-se no objetivo deste Projeto. Diante do exposto, este artigo discorre de uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir de material produzido para a dissertação de mestrado, nesta apresentamos algumas conclusões parciais (dados de campo), bem como, elaboração teórica que problematize a temática em questão, a saber, a educação de pessoas privadas de liberdade, com ênfase nos estudos de gênero, etnia e diversidade cultural. Logo, objetivamos neste estudo problematizar como a educação carcerária é desenvolvida e em que medida contribui para o processo empoderamento destas mulheres? Considerando, para tanto, a fala de alguns sujeitos desta pesquisa, a saber, professoras do CRF.

Palavras-chave: Educação de mulheres presas. Gênero. Etnia. Diversidade cultural. Empoderamento.

Introdução

O presente estudo discorre de uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir de material produzido para a dissertação de mestrado, nesta, apresentamos algumas conclusões parciais (dados de campo), bem como, elaboração teórica que problematize a temática em questão, a saber, a educação de pessoas privadas de liberdade, com ênfase nos estudos de gênero, etnia e diversidade cultural. Logo, objetivamos neste estudo problematizar como a educação carcerária é desenvolvida e em que medida contribui para o processo empoderamento destas mulheres? Considerando, para tanto, a fala de alguns sujeitos desta pesquisa, a saber, duas professoras do Centro de Reeducação Feminino.

Até Fevereiro de 2015 encontravam-se custodiadas no CRF 519 internas, apresentando a seguinte demanda de escolaridade de nível básico de ensino:

⁴⁸¹ Pedagoga – Universidade do Estado do Pará (UEPA) /2014. Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) /2015. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

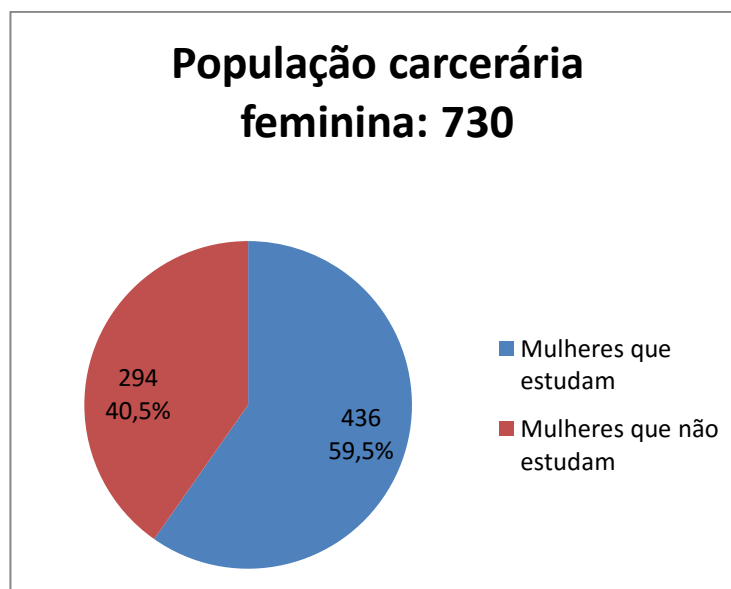
Tabela 1: Demanda de escolaridade de nível básico de ensino (Fevereiro/2015).

Nível de Ensino	Demanda Geral	Demanda Atendida	Número de Turmas
Alfabetização	24	24	02
1ª Etapa/ EF	65	15	01
2ª Etapa/EF	96	16	01
3ª Etapa/EF	83	66	03
4ª Etapa/EF	52	32	03
1ª Etapa/EM	28	22	02
2ª Etapa/EM	22	11	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2015-2016 (CRF) / 2016.

Segundo informações da coordenação do centro, a educação formal promovida neste espaço é ofertada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos através do Convênio 268/2014, celebrado entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará - SEDUC e a Superintendência do Sistema penitenciário do estado do Pará - SUSIPE, estando vinculada ao Centro de Estudo Supletivo "Professor Luiz Otávio Pereira", compondo turmas nos turnos da manhã, tarde e noite. O Centro recebe mulheres para cumprimento de pena tanto do Estado do Pará como de outros Estados da União assim como também mulheres estrangeiras, logo, apresenta uma vasta diversidade cultural.

O Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional-PEESP, Decreto Nº 7.626/2011 fora instituído com o objetivo de ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação de jovens e adultos nos estabelecimento prisionais. Logo, toda esta estrutura educacional existe para garantir o direito à educação previsto na Resolução Nº 2, de 19 de Maio de 2010 instituída pelo Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, considerando a Lei 12.433 de 2011 do Ministério da Justiça que preconiza a cada doze horas de estudo o reeducando tenha um dia remido de sua pena.



Fonte: SUSIPE/2015.

O gráfico acima indica que a maioria das mulheres em cumprimento de pena participam de algum processo de escolarização desenvolvido no CRF, no entanto, apesar destes indicadores na prática e também conforme nos indica o gráfico, muitas mulheres ainda se encontram fora desta realidade educacional, evidenciando a urgência em repensar a educação carcerária, de modo a contemplar a vasta diversidade cultural existente nos espaços prisionais, promovendo uma educação diferenciada, crítica e atrativa, que trabalhe o empoderamento destas mulheres com base numa perspectiva de educação humanística.

As medidas até aqui mencionadas, no âmbito da educação no cárcere, são de suma relevância no sentido de possibilitar a esse público uma nova alternativa de superação da criminalidade, tão logo, o seu empoderamento frente a questões tais como, violência, vitimização e violação de direitos, os quais constituem fatores determinantes para a inserção da mulher na criminalidade, apontando estes que serão problematizados neste artigo. Apesar deste fator histórico e social é objetivo deste trabalho buscar alternativas para a superação destes indicadores sociais, tão logo, promover através da educação libertadora e crítica o empoderamento destas mulheres. Uma educação crítica e humanizadora capaz de trabalhar a subjetividade destes sujeitos sociais, sua cultura e identidade. Respeitando a singularidade, etnia e diversidade social presentes nestes espaços.

1. Plano de ação educacional proposto para o Centro de Reeducação Feminino (CRF).

Além da educação básica ofertada na modalidade EJA, conforme Projeto Político Pedagógico do CRF a ser vigorado entre 2015-2016 destacaremos, a seguir, algumas das principais metas a serem promovidas pela SEDUC e CRF junto a escola prisional feminina.

Dentre as metas do Centro de Reeducação Feminino (CRF) estão: implantação de uma unidade básica de saúde; rádio mulher; implantação do curso superior – EAD; laboratório de informática; implantação de aulas de ginástica; implantação de aulas de dança; implantação de aulas de teatro; construção de uma quadra poliesportiva; promoção da autonomia econômica; incentivo ao direito à educação (aumentar o número de vagas nos três turnos); gravação do documentário "Segredo de Eva"; elaboração de histórias em quadrinhos (historia de vida das presas); participação no concurso de pintura da arquidiocese de Belém; participação no concurso "arte Pará"; aulas de música; implantação do projeto "caminhando para liberdade"; implantação de grupos de orientação para o trabalho; ações Psicossocioeducativas; monitoras (internas com ensino médio completo) para turmas de PBA, 1ª e 2ª etapas e fundamental; realização de palestras motivacionais; proporcionar uniformes (camisas) para as reeducandas, etc.

Já as metas da SEDUC são: garantir acompanhamento técnico pedagógico; selecionar servidores - professores e técnicos (especialista em educação); garantir a continuidade do ensino prestado nas unidades prisionais; disponibilizar, em condição de uso, carteiras, quadros escolares, kits de material didático pedagógico, entre outros materiais utilizados nos projetos e programas educacionais destinados a EJA; garantir calendário letivo com 200 dias; realizar atividades lúdicas festivas relativas às datas comemorativas; garantir acompanhamento didático pedagógico às alunas com dificuldades de aprendizagem; implantar, de forma experimental, novas propostas metodológicas que atendam as especificidades educativas, como: áreas de conhecimento, metodologias de tele-salas dentre outras.

2. Educação de mulheres presas: o que dizem as professoras do Centro de Reeducação Feminino.

A educação, especificamente quando reportada a pessoas privadas de liberdade, sobretudo, mulheres, revela certo distanciamento no que tange ao investimento de ações e políticas públicas destinadas a situação da mulher encarcerada. Sabemos que o cárcere feminino está longe de ser equiparado ao nível de investimentos destinados ao cárcere masculino, isto porque, ainda no século XXI as desigualdades sociais entre homens e mulheres

são determinantes para o tratamento político e social destinado a essas categorias estando, pois, ligado à questão de gênero.

Em se tratando da mulher privada de liberdade, vale ressaltar que, na maioria das vezes, estas são conduzidas ao universo da criminalidade por intermédio do homem (companheiro e/ou marido), no exercício do tráfico de drogas, indicativo este que demonstra a vitimização da mulher frente à criminalidade. Entretanto, ao problematizar a passividade feminina em relações violentas não pretendemos aqui equacionar o protagonismo feminino à cumplicidade das mulheres com seus parceiros violentos, o que suporia que homens e mulheres desfrutam de parcelas semelhantes de poder na estrutura social (SAFFIOTI, 1997 *apud* BARCINSKI, 2013). Para tanto, pretendemos neste estudo problematizar a diferença de gênero que recai sobre o tratamento dado a mulher em situação de cárcere.

Neste contexto, a prática de escolarização nos espaços prisionais indica um campo específico de atuação do profissional da educação, uma vez que apresenta especificidades próprias de seu contexto, logo a necessidade de formação específica e continuada para estes profissionais são demasiadamente fundamentais para a efetivação e sucesso dessa educação. Daí a necessidade de ouvir estes educadores, a fim de, possibilitar o debate em torno da questão e, conseqüentemente propor melhorias para o sistema penitenciário no Brasil. Logo, para uma das professoras entrevistadas, ser profissional da educação no cárcere significa:

Olha, é aquela coisa de...remendar o que não foi feito né, a grande maioria que tá aqui dentro não passou por uma educação suficiente para impedir que ele fosse por esse caminho né. Então, aí você vai ver que a escolaridade tá super ligada a questão da criminalidade né, então eu me sinto assim, alguém que tá remendendo para pouquinhos, infelizmente, pra muitos pouquinhos, tá remendendo uma situação que ele não teve né, a educação que ele não teve no momento que ele deveria ter tido, que fez com que ele escolhesse...quem realmente não teve chance de compreender o que é a educação pra escolher né, então é um remendozinho e, muito insuficiente né. Se a gente for ver o tamanho do cárcere pro tamanho da escola, ela deveria ser maior, aí eu me sinto uma remendadora de alguns casinhos só. (PROFESSORA A).

A fala acima sugere que o trajeto de vida destas mulheres, quer seja pelo baixo índice de escolaridade, quer seja pela questão da violência, falta de formação profissional, etc. resultaram na inserção destas na criminalidade, logo, a intensificação do processo de vitimização e desigualdade social. O fato de ser mulher já revela certo grau de desnível político e social se comparado à posição do homem na sociedade, logo, a participação da mulher no delito tende a intensificar esse fator social. Neste contexto, como forma de sobrepôr todo e qualquer meio de invisibilização e subalternização da mulher é fundamental anunciarmos

através de estudos/pesquisas o empoderamento desse público contribuindo assim para a sua liberdade de expressão, autonomia, efetivação de sua democracia e cidadania.

Foto 01: Sala de aula do CRF.



Fonte: Pesquisa de campo (Arquivo da pesquisadora) /2016.

Para Lisboa (2007), a abordagem do empoderamento é fundamental para fazer valer a igualdade entre homens e mulheres, em relação à competência e tomada de decisões. É justamente o princípio do “empoderamento” que distingue o paradigma do desenvolvimento humano dos outros tipos de desenvolvimento, porque segundo o autor “estar empoderado” significa o direito de dizer a sua palavra, direito este que não pode ser silenciado numa situação de privação de liberdade.

Ainda sobre as desigualdades sociais que atingem as mulheres, Bourdieu apresenta um breve histórico do contexto político e social do século XX que demarca a existência e prevalência de tais desigualdades ainda nos dias de hoje por conta de uma construção social baseada em fature de gênero, as quais ainda são demasiadamente reproduzidas pela cultura machista enraizada no meio social,

As mulheres são excluídas de todos os lugares públicos (assembleia, mercado), em que realizam os jogos comumente considerados os mais sérios da existência humana, que são os jogos da honra. E, excluídas, se assim podemos dizer, a priori, em nome do princípio (tácito) da igualdade na honra, que exige que o desafio, que honra quem o faz, só seja válido se dirigido a um homem (em oposição a mulher) e a um homem honrado, capaz de dar uma resposta que, por representar uma forma de reconhecimento, é igualmente honrosa. A circularidade perfeita do processo indica que se trata de uma partilha arbitrária. (BOURDIEU, 1999, p. 62).

Segundo (Krohling; Miyamoto, 2012), diante desta linha de raciocínio, a mulher, sendo relegada ao espaço privado pela construção social e cultural de desigualdade de gênero,

é lançada à invisibilidade social e, como tal, passa a não ser o foco de atenção dos cientistas, dos pensadores, dos intelectuais, dos juristas, dos políticos. Acentuando-se, dessa forma, as desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Neste contexto, segundo Scott (1995), a expressão “gênero” seria,

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 01).

Conforme estes indicadores é possível inferir que a diferença entre homens e mulheres basicamente estaria relacionada à uma mera diferença ligada ao sexo, ou seja, à fatores biológicos, fator este que não justifica a desigualdade e violência pelos quais muitas mulheres são submetidas. Inferirmos, pois que, a educação de mulheres presas revela um campo político duplamente subalternizado, isto porque, apresenta um público que por si só já é discriminado pela própria questão da criminalidade e, por está inserida Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade esta que também é configurada num dado contexto de exclusão social, daí a necessidade de abordagem da temática de gênero na práxis do educador prisional. Sobre ação educativa e prática reflexiva baseada na perspectiva de gênero analisemos as falas abaixo:

Pois é, a gente geralmente é aquele planejamento já pra série e tal, ai vem né pra, pra, pros primeiros dias, embora sejam módulos pequenos, mas geralmente na primeira semana a gente já vai ver o nível, o desnível é muito grande né, não tem uma homogeneidade, então a gente vê como é que tá o nível da turma, e, já dá umas mexidas naquele planejamento (há! Eu acho que com essa turma eu vou trabalhar tal coisa, eu acho que vai dar, ai tira uma coisa e coloca outra) fora daquele planejamento que já se faz no início né, e, no caso aqui, já tem um acréscimo de um tema específico que a gente já vai fazendo mudança lá no planejamento né e, e também aquelas mudanças de última hora, tipo, acontece alguma coisa na casa ou acontece alguma coisa política, ou política em relação ao ensino, mudou alguma coisa, ai a gente já vai acrescentando, ou alguma coisa relacionado à elas, ou temas que elas começam a falar mais e a gente já vai mudando aquilo ali né. Aquela velha história, a base, depois você sonda e vai fazendo as modificações ali em cima, nada de extraordinário. (PROFESSORA A).

[...] eu trago filmes sobre a questão da mulher, então, o fio do meu trabalho, o esqueleto do meu trabalho é essa questão de gênero né é elas perceberem que nós vivemos numa sociedade aonde a mulher tem um papel é, numa sociedade machista aonde o papel da mulher é inferior, mas por uma questão de construção social. Então, esses são filmes que eu uso pra quê elas não desistam pra quê elas reflitam sobre a vida delas. Ai depois eu pego essas, depois desses filmes eu peço pra elas fazerem um texto sobre a vida delas né, também ilustrando os textos, então eu tenho algumas coisas assim que eu já venho colecionando do resultado né. Tem uma senhora que diz assim é...”eu apanhava do meu marido, uma vez ele me tirou sangue, eu não

denunciava porque eu tinha medo, ele me ameaçava. Mas se fosse hoje eu ia denunciar!” então são coisas assim que eu vejo que o trabalho avança ai suscita esse debate né com elas. (PROFESSORA B).

Práticas como as desenvolvidas pelas professoras em questão são fundamentais para o sucesso da escola no cárcere, posto que, o planejamento de ambas pautam-se na abordagem de gênero, ou seja, trabalhar de forma crítica, reflexiva e política assuntos ligados à mulher, de modo, a suscitar o debate e empoderamento desse público frente sua condição e papel que desempenham frente a criminalidade, desnaturalizando, portanto, fatores que a sociedade determina com base no constructo social para homens e mulheres. São processos culturais que estão politicamente, socialmente e culturalmente enraizados no seio das relações sociais, e, que resultam em diversas formas de violência e desigualdades sociais infligem mulher um papel de subalternização/inferiorização/invisibilização.

O comprometimento dos educadores com a construção de uma sociedade pautada em valores promovedores de humanização e cidadania é fundamental para reverter a lógica das políticas educacionais que vem sendo progressivamente implementada pela maioria dos governos, pois, se para construir uma nova educação é necessário construir uma nova sociedade, a estrutura social só é modificada na medida em que são transformadas as relações sociais que a sustentam (ANDRIOLI; SANTOS, 2005).

Logo, a urgência em repensarmos essa educação, a qual deve pensar esse público como sujeitos em constante transformação, através de uma prática de educação voltada para a emancipação, humanização, criticidade e empoderamento destas mulheres. Assim, é urgente pensar um projeto pedagógico específico para esse campo de ensino, sobre esta questão as professoras relatam,

Olha, a gente anda lutando há muito tempo já com essa historia, de há! o Projeto Político Pedagógico das unidades já estão se fazendo há não sei quanto tempo né, então a gente não segue um projeto específico da casa né. A gente tem seguido...por exemplo, atualmente a gente tá seguindo pelo menos um tema transversal, nós todos estamos trabalhando agora que é a questão étnico-racial né, então a gente tá seguindo um projeto pra todos agora, a gente recebeu né e tal as diretrizes do projeto pra seguir e, fora a questão do projeto político pedagógico, parece aquele currículo que está sempre em formação e nunca se faz né, então no fundo acaba que a gente não segue direito. (PROFESSORA A)

Olha, foi feito um levantamento, a SEDUC fez um levantamento, alguns questionários foram aplicados, eu não respondi nenhum questionário sobre a EJA, apesar de ter ajudado uma colega a sistematizar alguns dados, mas assim, pouquíssimo trabalho sabe, muito, muito insuficiente, os professores não se reuniram efetivamente assim durante um tempo significativo, não tem uma agenda. É uma coisa muito complicada, muito mesmo, muito descontínua, muito, muito descontínua. (PROFESSORA B).

Diante deste cenário, a presença da escola torna-se imprescindível. O papel da escola no cárcere não deve ser o de reprodução da sociedade classista, mas antes o lugar da produção, apropriação e socialização do saber. Sem a efetivação de um projeto político que contemple as reais necessidades da maioria excluída, também é pouco provável que a situação atual mude.

Para Candau (2008), a problemática da escola consiste:

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16).

Uma vez que considera a pluralidade e a diferença, a escola abre espaço para uma perspectiva mais democrática de educação, pela afirmação, respeito, inclusão e inter-relação das diferentes culturas. Segundo Fleuri (2011), tais relações produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a sua própria identidade, sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Neste contexto, estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A educação intercultural, segundo o autor, tem como principal finalidade promover ao término deste processo o que ele caracteriza como “transitividade cognitiva”:

No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a "transitividade cognitiva", ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária. (FLEURI, 2011, p. 54).

O Projeto étnico-racial citado pela Professora A, sugere uma proposta de educação preocupada em elencar as diferenças pessoais, culturais e sociais, como um fator social que precisa ser evidenciado, sobretudo, no contexto prisional, haja vista que, a maioria da população carcerária feminina é composta por mulheres consideradas negras, sugerindo assim a necessidade de abordagem dessa temática. Daí pensarmos uma proposta de educação prisional baseada na interculturalidade de Fleuri, bem como sugere o autor, a educação intercultural preocupa-se não somente em reconhecer a existência das diferenças, mas,

sobretudo, criar processos que viabilizem a sociabilidade das mesmas, pela inter-relação entre os diferentes sujeitos, sociedades, culturas. Quando esta proposta é colocada em prática, é possível alcançarmos a “transitividade cognitiva” como nos cita o autor.

Sobre as vivências e experiências retratadas no contexto em cárcere, significativas para o alcance da “transitividade cognitiva”, a Professora B destaca,

Mas aqui, eles são encaixados dentro daquela cela com um monte de gente ali dentro, com aquele ambiente apenas, com os horários pra tudo, então eles perdem a autonomia deles né, a autodeterminação de ir, de sair, de...e é pesado. Tem uma aluna minha que tá 20 anos, 21 anos e, tá condenada há 26 anos! Réu primária e condenada há 26 anos imagina o quê pra vida dessa pessoa? e cheia de dor, não fala da mãe porque a mãe deixou ela era criada pela avó, a avó morreu, pessoas com histórias de vida terríveis, terríveis. O cárcere é mais um capítulo de uma história terrível, na maioria das vezes. (PROFESSORA B).

A cultura até aqui mencionada suscitam um ambiente pesado, sombrio, carregado de violências e histórias de vida desprezíveis podendo ser caracterizada pelo convívio em cela e pela troca de experiências, traduzindo, portanto, um espaço propício para o aumento da criminalidade e/ou sua superação, tal desafio sem dúvida nos remete a função social da escola dentro destas unidades penais, neste percurso a importância do trabalho dentro de uma dada concepção educacional é fundamental para este trabalho. Sobre essa questão, a professora descreve:

Olha eu sei te dizer da minha. Do CRF, é...eu vejo assim, nesse estudo que eu fiz eu vi que tem uma concepção de reeducação no cárcere, se tu fores conversar com a Lindomar ela vai te dizer que...é que a pessoa, a pessoa, o preso, tem que tomar consciência de que esse período aqui ele precisa aproveitar, é, consensualismo, dentro da teoria lá do, do...isso já na parte da execução penal né, que chama de consensualismo, a pessoa de forma consensual entende que ela tá presa e que é melhor que ela aproveite o tempo dela da melhor forma possível né, então essa é a concepção da, da, que norteia o trabalho da educação, que a pessoa mesmo é que vai a partir do momento que ela toma consciência de que ela tá presa e, ela vem de bom grado, é ela começa a se adaptar a esse novo, a essa nova forma né de ser, de falar, de, de se comportar, então essa é a perspectiva que eu percebo aqui né pelas falas das pessoas que eu vejo. Agora dentro da minha sala de aula, eu vejo que a pessoa precisa, a minha concepção de educação diz que a pessoa precisa ter consciência dos direitos dela, porque muitas vezes é, elas tem razão de reclamar porque as condições realmente, são, são, ruins. E...e é pra cidadania, o meu trabalho é pra cidadania, então, pra fomentar esse debate, essa consciência para a cidadania. (PROFESSORA B).

Como podemos perceber são questões bastante complexas que se apresentam no cenário da educação carcerária. Para Andrioli e Santos (2005), a atuação coerente e socialmente comprometida na educação parece cada vez mais difícil, tendo em vista que a

causa dos problemas está longe e, ao mesmo tempo, dispersa em ações locais. A tarefa de educar, em nosso tempo, implica em conseguir pensar e agir localmente e globalmente, o que necessita da interação coletiva dos educadores.

Desta forma, o papel do educador prisional é fundamental para uma prática mais humanitária, de cunho crítico, político e social, podendo promover ações em que o refletir criticamente sua situação de criminalidade desperte nestes sujeitos processos de conscientização do ato criminal e, por conseguinte o interesse de empoderar-se do mesmo. Logo, a produção teórica só tem sentido se for feita sobre a prática, com vistas a transformá-la.

Imagem 01: Prática de escolarização no CRF.



Fonte: Pesquisa de campo/2016.

Frente o trabalho que vem sendo desenvolvido, as educadoras avaliam a aprendizagem das educandas da seguinte forma:

Olha, não é diferente do ensino público lá fora, em geral por causa assim do nível que é sempre muito mais baixo. Agora o que aqui agrava um pouco é assim, a cabeça né, a cabeça tá muito cheia as vezes né, a cabeça tá meio longe, a cabeça tá triste as vezes, tá entendendo? Então as vezes a gente acaba deixando um pouquinho o conteúdo pra tratar daquele assunto com elas. Então, isso as vezes dificulta tá aqui dentro é uma ansiedade muito grande pras pessoas, então eu sempre digo pra elas: “Olha vocês já tão aqui, tão presas aqui dentro então, estudem né!” E elas sabem disso, sabem que tem...como é que elas chamam né, é... (a mente tá muito atribulada! Eu vim aqui pra desatribular e tal né), mas isso sempre atrapalha né, é mais complicado. As cabeças elas tão muito cheias né ou muito ansiosas, então isso sempre dificulta um bucadinho. E, o pessoal sempre me dizia: “Há! Mas com os homens é mais fácil”, mas é porque eles vão lá e pah!, o homem é mais durão né. Ta bom, tá ali, acabou e vai estudar né, as mulheres não, é no filho, na filha não sei de onde, elas misturam tudo! Então, tem essa característica específica do feminino. (PROFESSORA A).

O relato da Professora A chama atenção pelo fato de apontar características específicas do presídio feminino, tão logo, da mulher privada de liberdade, uma vez que, a situação de prisão, especificamente para a mulher, tende a ser mais intensa no que se refere ao preconceito e discriminação, posto que, por muito tempo foi construído uma imagem de mulher submissa ao homem e ligada às funções do lar. Segundo Mendes (2014), afastadas da esfera pública, era chamadas a exercer as virtudes da “mulher valente”, mulheres estas que, como registra (ALEXANDRE, 1990 *apud* MENDES, 2014), era a esposa, a mãe e a dona de casa. Tal apontamento justifica para as mulheres um ideal de vida reclusa, marcada por desigualdades e submissão em relação ao domínio e autoridade do homem.

Logo, a mulher quando levada à cárcere sofre muito mais consequências em relação ao homem por conta desta construção social baseada em fatores de gênero. Ainda de acordo com a autora, a ética feminista não se constitui a partir de um sujeito moral, abstrato e livre, e sim de seres humanos reais em condições de dominação e subordinação. Nas palavras da autora (BANDEIRA, 1997 *apud* MENDES, 2014) “essa ética traz o questionamento e uma tomada de consciência em torno da especificidade da mulher, de sua condição de exploração, de discriminação, de alienação, de exclusão etc. elementos esses que constituem e possibilitam um saber inovador”.

Mendes (2014) afirma ainda que nos dias atuais, para compreender o etiquetamento feminino, seja como autora, seja como vítima, é preciso compreender também como historicamente o poder patriarcal e poder punitivo articularam-se para sua custódia pela família, na sociedade e pelo Estado.

Segundo Paulo Freire (1987), ao pensar a educação como proposta de intervenção social, não se pode deixar de considerar que o ser humano é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar. Mendonça (2006) já fazia esses apontamentos acerca do estudo da humanização na pedagogia de Paulo Freire, categoria fundante na obra de Freire, a fim de influenciar os processos educativos a se estabelecerem enquanto ação cultural e, conseqüentemente, instrumento de transformação da realidade. Segundo ele, diante da instituição prisional é urgente repensar um modelo de educação pautado no processo de humanização, que valorize o outro na sua essência, respeitando e considerando as diferenças como ferramentas para a formação de identidades e construção de conhecimento.

Como dito anteriormente, o espaço prisional apresenta uma vasta diversidade cultural de pessoas com identidade, etnia, crenças, religião diversas. Neste sentido, é preciso que o

trabalho educacional esteja fundado nestas diferenças, a fim de, incluir neste processo todos os sujeitos sociais. Como forma de compreendermos a relevância da educação no cárcere sob o ponto de vista das professoras analisemos:

O positivo nesse trabalho é, quando a gente percebe que a aluna, no caso aqui né, ela diz: “eras caramba né, estudar!” elas compreendem né o que é estudar né, pra quê que serve estudar...há! o ensino básico, não vai te dá um emprego, não vai te dá uma condição sabe, mas o ensino básico abre a tua cabeça, tu aprendes alguma coisa, elas começam a valorizar né. Elas aprendem aqui a valorizar as coisas, nem precisa nem vim pra aula pra valorizar coisas que não valorizavam antes né. Mas a escola ela organiza isso na cabeça do aluno né. Então as vezes a gente sente isso dentro da aula né, você sente uma pessoa despertando para o ensino que ele não teve chance antes né, teve chance “teoricamente” como todo mundo, há! teve chance, a aula tá lá é obrigatório né, mas, tantas coisas à frente né, tantas coisas que não levam a pessoa a querer ir pra aula, sentar numa cadeirinha e ter a aulinha dela né, e um ponto positivo é quando eles encontram esse momento assim, o aluno sacou, o aluno viu que é aquilo que ele tem que fazer né, ele compara assim sabe, e aí a escola é limpinha, a escola não é fedorenta, a escola...sabe ele se sente melhor e ele diz: “égua!”. Mesmo onde não tem escola, tem a sala, a sala é melhor do que a cela né, então eles tem esse tempo de pá! Égua! É por aqui! Entendeu? Então esse pra mim o ponto positivo de tudo isso é o resultado mesmo. (PROFESSORA A).

Para a Professora B, a relevância da educação no cárcere consiste “A garantia do direito da educação pra essas pessoas”. Ante o exposto, como proposto em lei, compreende-se que a educação é um direito humano, uma ferramenta de empoderamento pessoal e de desenvolvimento social e humano.

Ao analisar as formas de apresentação da educação nas prisões, Pereira (2011) estabelece uma diferenciação entre a educação no cárcere e a educação do cárcere. Sobre a primeira o autor esclarece “A Educação no Cárcere nessa via seria um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade”. (PEREIRA, 2011, p. 46).

Em contrapartida, a educação do cárcere seria:

[...] significa as práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias - aceite as regras e visão de mundo desse espaço, exerçam a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja à base da violência física. (PEREIRA, 2011, p. 46).

Segundo o autor, a educação do cárcere seria a aquisição das regras internas, ou seja, a forma como internos direcionam a cultura carcerária própria para o seu convívio social. Neste sentido, o sistema carcerário representa um campo específico de atuação do profissional da educação, isto porque, apresenta diversas peculiaridades próprias do contexto em que é

inserido. Sobre a educação do cárcere, própria da cultura prisional ali estabelecida, analisemos:

[...] eu adoro dá esse exemplo gente, quando eu comecei a trabalhar aqui a gente entregava o lápis e pegava de volta porque o lápis era arma sabe, agora gente...a gente entrega o lápis o menino leva um monte de lápis pra sala, leva caneta, não é mas arma, não é mas arma em canto nenhum, quer dizer, isso foi a escola que trouxe, foi a educação básica e regular que trouxe, coisas...a forma do indivíduo olhar o objeto. Isso eu acho fantástico, porque eu tô muito tempo aqui, eu acho fantástico isso. (PROFESSORA A).

Para Pereira (2011, p.47) “é um campo específico, com estrutura própria e os seus símbolos, imagens, representações, artefatos e normas”. Logo, as pessoas que adentram nestes espaços consequentemente internalizam a cultura ali estabelecida pelo convívio social, sendo esta carregada de violência. Entretanto, ao mesmo tempo em que essas pessoas internalizam essa cultura, de certa forma, elas modificam as normas internas a partir das experiências promovidas pela educação, ressignificando assim estes espaços.

Imagem 02: Formatura do ensino médio ano letivo 2015.



Fonte: Pesquisa de campo 2016.

A imagem acima reflete o resultado da escolarização ao qual as internas do CRF são submetidas, uma educação que valoriza os sujeitos e suas diferenças, promovendo sua autonomia, criticidade e empoderamento social. Assim, pensar a educação no cárcere como forma de empoderar os sujeitos e combater as desigualdades de gênero, significa um embate político-social contra as diversas formas de alienação próprias do convívio destes espaços. Logo, a fim de alcançar o seu objetivo é preciso promover uma educação diferenciada daquela praticada pela escola de ensino regular agregando todas as complexidades próprias dos espaços de reclusão social.

Por fim, analisemos o que precisa mudar na educação de mulheres no cárcere,

A questão da infraestrutura, equipamento, formação, material, sabe, nós poderíamos ter aqui uma máquina pra gente né, pra gente poder tirar as nossas xerox, reproduzir o nosso material, fazer as nossas apostilas, entregar pra elas. Equipamento, a gente não...tu tem o que tu trás. Aqui tem uma TV grande, um Datashow parece também, mas é um né!?, pra todas as salas. Até que não é muito...merenda! merenda, merenda, a gente fica aqui todo mundo com fome. Tem umas que não vem...por exemplo, teve uma que passou de uma até agora quatro horas da tarde dizendo “poxa professora não deu tempo deu almoçar, professora eu já tô tremendo, professora eu já quero ir me embora” não tem nada pra oferecer! Eu acho que poderia ter uma gestão mais democrática sabe. (PROFESSORA B).

Procedimentos metodológicos

O presente estudo está sendo desenvolvido com base na pesquisa de campo qualitativa, que surgiu, segundo Triviños (1987, p.120), na Antropologia, de maneira mais ou menos natural.

Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Isto não significou, de começo, o abandono de posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas.

A pesquisa qualitativa apresenta como finalidade intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que, no caso deste estudo, refere-se à educação carcerária.

Segundo Jung (2003), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa tem por finalidade a representação dos objetos ou indivíduos e as relações associadas para formulação de um modelo interativo (JUNG, 2003, p.40).

Segundo Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa também é caracterizada pelo ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, caráter descritivo, pelo significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador, bem como pelo enfoque indutivo.

A presente pesquisa, também, se constitui um estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986, p. 17) consiste:

Um estudo de caso é o estudo de um caso, que é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Um caso é único, particular,

distinto de outros, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Conforme descrevem as autoras é possível inferir que o estudo de caso versa sobre o estudo de determinado evento em particular, uma realidade específica a ser investigada para assim ser pensada e analisada junto ao âmbito de questões mais gerais. Neste sentido, o caso problematizado neste estudo foi o de analisar aspectos relacionados a educação desenvolvida no Centro de Reeducação Feminino (CRF) como proposta de empoderamento de mulheres.

Este estudo também se orienta metodologicamente pela perspectiva dialética, cujo método se relaciona a quatro leis fundamentais, que segundo Lakatos; Marconi (2003, p.100) são: a ação recíproca, "tudo se relaciona"; "tudo se transforma"; passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa e a interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários. Nesta linha, infere-se que a dialética objetiva compreender o fenômeno em constante transformação, entendendo as contradições, ou seja, considera os autores sociais como sujeitos de transformação, logo, sujeitos imersos numa realidade complexa a qual estes a modificam e são modificados pela mesma.

Considerações finais

Assim, discutir e refletir a proposta da educação de mulheres privadas de liberdade com base nos estudos de gênero sugere que a educação nas prisões deve contemplar a diversidade social, étnica e racial dos sujeitos envolvidos. Ademais, deve visar o desenvolvimento da pessoa como um todo, levando em conta sua história social, econômica e cultural, os quais segundo Onofre (2014, p. 92-93), “não há porque excluí-los de processos educativos que visem à melhoria de sua qualidade de vida e lhes ofereçam oportunidades já negadas anteriormente pela própria sociedade”.

Logo, a educação no cárcere constitui um desafio para muitos educadores, posto que, pensar a educação num espaço prisional por si só já remete à uma questão antagônica, isto porque, a educação voltada para os presídios ainda está muito distante da realidade do sistema penal, sobretudo, a realidade das mulheres privadas de liberdade.

Foi de forma tardia que se percebeu ser a educação um direito humano de todos, inclusive devendo ser garantida a população carcerária independente da privação de liberdade. Em contrapartida, apesar dos avanços em termos legais de efetivação dessa educação nestes espaços e, por conseguinte, das experiências produtivas reladas pelas duas professoras participantes desta pesquisa, observamos que muito ainda precisa ser feito para de fato

possibilitar a essas mulheres, através da educação, alternativas de autonomia, superação e empoderamento social.

REFERÊNCIAS

BARCINSKI, Mariana et al . **O Marianismo e a vitimização de mulheres encarceradas: formas alternativas de exercício do poder feminino**. Ex aequo, Vila Franca de Xira, n. 28, 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602013000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 nov. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Brasil, 1999.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Texto apresentado no III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação. Porto Alegre, 29, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 31ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (O mundo, hoje, v. 21).

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia Científica: Ênfase em Pesquisa Tecnológica**, 2003.

KROHLING, Aloísio; MIYAMOTO, Yumi. **Sistema prisional brasileiro sob a perspectiva de gênero: invisibilidade e desigualdade social da mulher encarcerada**. São Paulo, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LISBOA, Tereza Kleba. **Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas**. Florianópolis, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia Feminista: novos paradigmas**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.- (Série IDP: pesquisa acadêmica).

MENDONÇA, Nelino José Azevedo. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife/CE, 2006.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. 1 ed. – eBook – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. Rev. **Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p.38-55, jan./dez. 2011.

SANTOS, Robinson; ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar**. Universidade de Kassel, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. 1995.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A ESCRITA COMO UM ATO DE LIBERDADE E O FEMINISMO PÓS-COLONIAL DE GLÓRIA ANZALDÚA

Adriane Raquel Santana de Lima
adrianelima29@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: Trata-se de um artigo no campo da epistemologia feminista, com destaque para as ideias da feminista *chicana* Glória Anzaldúa. O artigo reflete, inicialmente, sobre a escrita como um ato de liberdade das mulheres, considerando que a negação do seu existir, historicamente, esteve associado com o impedimento do seu pensar. Defende-se no texto a ideia de que a situação de exclusão das mulheres não é idêntica entre elas, uma vez que entre os países colonizados o componente étnicorracial serviu como um instrumento a mais para reforçar a subalternização das mulheres colonizadas, produzindo-se, assim, identidades mestiças pouco visibilizadas pelas teorias feministas hegemônicas.

Palavras-chave: Escrita, liberdade, feminismo pós-colonial, Glória Anzaldúa.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos o esboço de uma epistemologia feminista pensada a partir das concepções pós-coloniais de Glória Anzaldúa, que nos ajuda a refletirmos sobre nossa condição de mulheres mestiças, de cor, latino-americanas, o que nos proporciona um processo de desconstrução e (re)construção de um pensamento histórico e de uma epistemologia feminista, tomando como base o lugar destas mulheres colonizadas/subalternizadas da América Latina e de outras regiões do Sul global.

A pretensão em desconstruir um determinado tipo de feminismo e construir outro não está ligada à tentativa de estabelecer hierarquias de qualidades entre um e outro, mas demarcar as diferenças entre um feminismo branco euro-norte-americano e um feminismo nascido ao Sul, como pontifica Anzaldúa (2000).

Para Baltodano (2010), emerge do continente latino-americano uma variedade de sujeitos e movimentos econômicos, políticos e culturais. O surgimento desses novos e diferentes sujeitos é irreversível no mundo contemporâneo e afronta o monopólio de velhos sujeitos e formas tradicionais de pensar a sociedade. Podemos imaginar a emergência dessas múltiplas realidades e grupos sociais como uma teia das diferenças culturais, que produzem perspectivas alternativas para pensar o mundo e entender o lugar das mulheres em muitas outras dimensões. Por exemplo, entender o papel da mulher na história e no conhecimento da humanidade e, também, a denúncia como um ato político e construtivo sobre as condições inferiores que foram impostas a elas.

Entendemos que o conhecimento não é uma exclusividade dos homens, assim como entendemos que a produção do conhecimento das mulheres não pode ser tratado

paralelamente ou separadamente do conhecimento mais geral do resto da humanidade. Sabemos que a história e o pensamento das mulheres acontecem no mesmo cenário e no mesmo tempo da história produzida pelo homem. Todavia, não podemos mais escamotear o emudecimento proposital dessa voz feminina em todas as dimensões sociais, históricas, econômicas, culturais e intelectuais.

Isto nos leva a parafrasear a pergunta de Spivak (2010) “Podem as mulheres subalternas falar?”. Colocamos a questão no plural para evidenciar a diversidade dos grupos de mulheres. Spivak (2010) propõe em sua teoria uma “desaprendizagem”, pois, segundo ela, precisamos desaprender o que foi padronizado pelo paradigma oficial; desaprender a subtração histórica imposta ao subalterno, em geral, e às mulheres subalternas, em específico. Para esta autora, a mulher desaparece entre o patriarcado e o imperialismo no processo de constituição do sujeito-objeto. E o desaparecimento torna-se mais violento quando se trata das mulheres da periferia do sistema-mundo⁴⁸².

Daí o compromisso das intelectuais e do movimento feminista de tornar evidente essa “voz delirante” que pulsa nos subalternos, nos “outros” e nas mulheres subalternas. Spivak (2010) destaca o compromisso das intelectuais em romper essa opressão e atribuir valores, destacar direitos e exigir respeito aos subalternizados nessa ordem social. Nesta lógica de denúncia e anúncio, consideramos que as mulheres subalternas têm muito a dizer, a contribuir e a produzir para uma nova ordem social-histórico-cultural.

Na organização deste artigo, além desta introdução e das considerações finais, apresentamos mais dois itens centrais, em que procuramos discutir sobre a ousadia das mulheres e o poder da palavra escrita; e sobre as mulheres do “Terceiro Mundo” como mulheres mestiças, na concepção da feminista *chicana* Anzaldúa, analisando as implicações desta condição na produção do conhecimento.

2. A ousadia de mulheres: o poder da palavra escrita

A historiadora Michelet Perrot (2008), as mulheres foram confinadas ao silêncio profundo da história da humanidade, destinadas à obscuridade ou até mesmo colocadas à margem das produções, do tempo e dos acontecimentos socioculturais. Em suas palavras, as mulheres foram postas no silêncio de um mar abissal, como também já nos lembrou Hilst, no início deste texto.

⁴⁸² WALLERSTEIN, I. La restructuración capitalista y el sistema-mundo. In: ELÍZAGA, R S. (Coord.) América Latina y el Caribe, perspectivas de su reconstrucción. México: Asociación Latino Americana de Sociología, 1996. p.69-85.

Para Perrot (2008), a invisibilidade e o silêncio das mulheres foram e são necessários para manter a ordem social, garantindo a tranquilidade e a divisão por gênero na sociedade. Por outro lado, tornar as mulheres visíveis, ouvir seus sons ou ler seus escritos, portanto, colocar as mulheres no centro da sociedade, é de arrepiar, de causar medo aos que têm privilégios com este *status quo*. As mulheres que desafiam a “ordem social” das coisas, da sociedade, ainda são vistas como indecentes e, por alguns, ridicularizadas, chegando-se ao extremo de em algumas sociedades as mulheres terem suas faces queimadas, seus rostos completamente deformados por ousarem em subverter a ordem do silêncio.

O direito de dizer a palavra é um direito do ser humano, por isso um direito das mulheres. Mas esse direito não deve estar sob condição, isso é, não depende da permissão ou do consentimento de algo ou alguém, e implica a desconstrução do paradigma que inferioriza a mulher como *ser menos*. O reconhecimento desse direito é, sobretudo, uma superação da negação que passa por dimensões subjetivas profundas, envolvendo a publicização da negação imposta às mulheres na construção de seu próprio pensamento, conforme Perrot (2008).

Esta historiadora faz um pequeno itinerário histórico e filosófico sobre a negação das mulheres no pensamento ocidental, que perpassa pelo pensamento de Aristóteles e chega até os grandes intelectuais da modernidade. Para ela, Aristóteles é considerado como o pensador da dualidade dos gêneros, tendo estabelecido radicalmente a superioridade masculina. Para Aristóteles, a mulher é um ser incompleto, compara a mulher a um homem incompleto, vê a mulher como ser noturno e imperfeito. O pensamento de Aristóteles, em que pese a sua longevidade, tem referenciado o pensamento da diferença entre os sexos até os dias atuais.

Perrot (2008) também mira o pensamento sobre as mulheres na Idade Média, principalmente, a postura da Igreja que foi enfática no silenciamento das mulheres, reforçando a subjugação destas aos homens. No Iluminismo, avança a autora, as ciências produziram argumentos na mesma direção para demonstrar a inferioridade intelectual das mulheres, sendo evidenciado por alguns pensadores como Rousseau e Augusto Comte.

Seja para um intelectual conservador como Comte, seja para intelectuais considerados revolucionários como Pierre-Joseph Proudhon e Karl Marx, havia uma concordância de que não cabia às mulheres a tarefa de pensar, cabendo a elas somente as atividades domésticas, o que fortaleceu o imaginário, mesmo entre os revolucionários de

esquerda, de que os homens são associados à genialidade intelectual, são os sujeitos da razão, enquanto as mulheres são puro sentimento, o coração e as atividades do lar.

É por toda negação imposta à mulher pela Igreja e pelas nascentes ciências no bojo do Iluminismo, que se chegou até a justificar fisiologicamente a inferioridade da mulher, no século XIX, quando os fisiologistas do final deste século afirmaram que as mulheres tinham cérebro menor, mais leve e menos denso que os dos homens. É assim que não se trata, somente, de reconhecimento de direitos, mas, sobretudo, de uma reinvenção de valores, de cultura, de posturas sociais e de ouvir uma história escondida e subtraída das mulheres.

Escrever, pensar, compor poesia e música, esculpir não eram atividades para mulheres, pelo menos, não reconheciam as mulheres como capazes de tais atividades, porém, isso não quer dizer que as mulheres não fossem escritoras, artistas, poetisas e intelectuais, como assim o demonstrou Natalis Davis (1997) em seu livro “*Nas margens: três mulheres do século XVII*”.

Davis (1997), nesse livro, refaz um tempo muito poroso para mulheres, duro e inflexível, mesmo para as brancas europeias. Mulheres vistas como sinônimo de pecado, mulheres próximas à feitiçaria, mulheres que deveriam servir aos seus maridos, ou que deveriam se subjugar a qualquer homem: pai, filhos e maridos; porque uma mulher livre e sem a tutela de um homem era considerada uma ameaça para a sociedade ou eram mulheres de menor valor. E essas mulheres, as de menor valor, eram as que “não serviam para casar” ou então eram as prostitutas, escravas e mestiças.

Por isso que consideramos que o ato de dizer a palavra por meio da escrita é um ato de ousadia e de libertação, uma vez que representa a coragem de mulheres em analisar e denunciar a sociedade na qual estiveram e estão inseridas.

Escrever para uma mulher não é uma tarefa fácil, com bem ressalta Perrot (2008). Historicamente, a escrita para as mulheres era de dimensão privada, ao nível de correspondências familiares. A escrita como um ato público, por meio de jornais, das revistas femininas, obras de educação e biografias eram incipientes ainda no final do século XIX. Porém, no final do século XIX e início do XX as mulheres desafiam a moral-cristã e começam a se mostrar por meio de romances e de outros escritos no campo da literatura, com destaque para as grandes romancistas inglesas como Jane Austen e Virginia Woolf, para citar algumas (PERROT, 2008).

É inegável que a condição histórica das mulheres na maioria das civilizações é uma condição de subalternidade. As mulheres europeias, apesar de brancas, também tinham

uma condição inferiorizada diante dos homens europeus. E se estas mulheres europeias eram inferiores aos homens de sua própria cultura e sociedade, é fácil imaginar que o impacto da negação e da exclusão tenha sido muito maior entre as mulheres negras, indígenas e mestiças da América Latina, que por sua dupla negação (de gênero e de raça) tiveram seus corpos invadidos, suas culturas negadas e histórias apagadas. É assim que defendemos a ideia de que a situação de exclusão das mulheres não é idêntica entre elas, uma vez que entre os países colonizados o componente étnicorracial serviu como um instrumento a mais para reforçar a subalternização das mulheres colonizadas, produzindo-se, assim, identidades mestiças pouco visibilizadas pelas teorias feministas hegemônicas.

Neste raciocínio, se escrever, do ponto de vista das mulheres, é um ato ousado, isso será tanto mais para as mulheres que sofreram com a dupla negação, tais como as latinoamericanas. Escrever é uma ação difícil, como também o são as outras formas de se expressar sobre o mundo (pintar, esculpir e poetizar), porque são formas de criar, maneiras de significar o mundo e para quem teve historicamente este direito subtraído, começar a escrever é um doloroso ato de liberdade.

Faz-se importante demarcar a persistente diferença entre a condição das mulheres brancas europeias, que exerceram, em determinado momento, a postura de colonizadora e as mulheres colonizadas⁴⁸³, índias, escravas e mestiças do Terceiro Mundo. Aqui nos interessa, particularmente, as mulheres colonizadas, usando a terminologia de Gautier (2000), mulheres que tinham muito menos acesso à escrita, que exerciam funções pouco valorizadas e reconhecidas, sendo tratadas muito mais próximas da condição de mercadorias e de escravas.

As mulheres colonizadas assumem trabalhos diferenciados e são muito mais inferiorizadas que as mulheres brancas. Estas últimas ainda assumiam alguns papéis importantes no seio familiar, além de serem “dadas para o casamento”. As mulheres brancas e de elite precisavam da escravidão tanto mais quanto não tinham direito. Para Gautier (2000) as mulheres brancas exerciam poder sobre os escravos, fazendo-os realizarem atividades domésticas e agrícolas. As mulheres privilegiadas também poderiam comprar e vender escravos, por intermédios de parentes ou concubino europeu.

Assim, a escravidão na América Latina limitou o processo de construção da autonomia feminina. Somente na segunda metade do século XIX que vamos encontrar produções em jornais e revistas por mulheres, mas ainda com certa timidez (GUARDIA,

⁴⁸³ Utilizaremos o termo “mulheres colonizadas” para diferenciá-las das mulheres brancas europeias, consequentemente, para entender que as histórias de submissão da mulher no chamado Terceiro Mundo foram em muito diferentes da mulher colonizadora, a despeito da condição partilhada de mulher.

2000). No entanto, já começa a ser construído um debate em torno do ideário feminino. E esse ideário se misturava com o sentimento de independência das colônias, que era respaldado pelas teorias liberais da época.

Pensar a dimensão feminina é considerar as variadas formas de opressão que são vivenciadas em diversos contextos culturais, históricos e sociais por diferentes mulheres. Com todas essas considerações destacamos as mulheres, como se refere Anzaldúa (2000), do Terceiro Mundo, as mulheres colonizadas, as mulheres que por agressão física e ideológica tiveram que servir às mulheres de origem europeia e brancas e aos homens colonizadores.

Anzaldúa (2000) é intensa e sensível no texto *“Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo”*. O texto não trata somente de uma visão ou reivindicação de um ideário feminino, mas a necessidade de revelar a escrita que nasce nas mulheres, uma escrita profunda e visceral. A autora faz um chamamento às mulheres do Terceiro Mundo sobre sua condição e concepção de mulheres, buscando forças no lugar mais “obscuro” de sua existência, para a produção dessa escrita, ou seja, a materialização de pensamentos, de estudos e conceitos.

O sentimento de procura e a falta de resposta que Anzaldúa revela ao escrever para as mulheres do Terceiro Mundo, sobretudo, a identificação e o reconhecimento com as mulheres colonizadas estão muito além do gênero, é um sentimento, também, histórico-cultural. Levando-nos a refletir quando se interroga:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicana do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? (2000, p.231).

Para a autora, as mulheres do Sul precisam escrever suas histórias como mulheres colonizadas, sem importar histórias das mulheres brancas. Ainda segundo a autora, para as mulheres colonizadas ou do Terceiro Mundo escrever é uma ação de abstração muito mais dolorosa, muito mais difícil, por terem sido usurpadas no seu tempo de pensar, de sentir e de dar materialização à escrita, uma vez que para elas a urgência era de matar a fome e garantir o mínimo à vida. É por essa razão que Anzaldúa conclama as mulheres do Terceiro Mundo para superar este obstáculo histórico e enfrentar o desafio de criar seu mundo e seus conceitos.

A autora se reconhece como uma mulher do Terceiro Mundo e é enfática ao afirmar o desejo, a necessidade e o direito de escrever, pois é na escrita que se produz

autonomia, vida, superação, reconhecimento e resistência. Anzaldúa é uma mulher *chicana*⁴⁸⁴ resistente e que denuncia as negações a que são submetidas às mulheres colonizadas.

A história e as necessidades das mulheres brancas não nos identificam, não revelam todas as nossas necessidades, segundo Anzaldúa. Por isso que subjetivamente a autora explica a necessidade de escrever:

Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDÚA, 2000, p.232).

Para a autora, a escrita é um ato de alquimia, de criar alma, de buscar o eu do centro da existência humana, de desconstruir um “outro” que foi imposto às mulheres de cor (o escuro, o feminino). Nessa construção, o sujeito, ou melhor, a mulher que nasce não é menos medrosa, porém é uma mulher colonizada mais corajosa e decidida em escrever suas palavras. Uma mulher que necessita denunciar que o mundo que está não é um mundo que a inclui, que a história contada por seus dominadores não é a sua verdadeira história e que existem vários lados negligenciados na versão oficial. A educação oferecida pela cultura colonizadora não atende e não respeita as culturas e os pensamentos das mulheres colonizadas.

A escrita é um instrumento que nos permite penetrar nos mistérios, mas é também uma proteção, porque além de distanciar ajuda a sobreviver (ANZALDÚA, 2000). A autora nos conduz para o desvelamento do que parece simples, do ato de escrever como caminho para a autonomia das mulheres, seja das mulheres como um ser universal, como já bem colocou Perrot (2008), seja para as mulheres colonizadas do Terceiro Mundo, em que a escrita é um processo de descoberta interior e de superação de um ser feminino vitimado nas atrocidades da colonização.

Escrever para as mulheres do Terceiro Mundo é uma necessidade de poder, de respeito, de reconhecimento, de autonomia e de independência, como reforça Anzaldúa (2000):

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós

⁴⁸⁴ Uma mulher à margem do cânone do ideário feminista das mulheres dos Estados Unidos, vivendo na fronteira, no entre-lugar, entre o México e os Estados Unidos.

mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico (p.233).

A autora considera as identificações universais como um perigo, porém chama a atenção para as histórias diferentes, sendo que a intenção não é a de criar histórias paralelas entre as mulheres, mas revelar que não podemos universalizar histórias a partir, exclusivamente, de um local ou de uma situação. O sentimento de encontro e identificação que congrega as mulheres é fundamental, mas sufocar as particularidades entre elas é, de certa maneira, exercer uma ação dominadora e colonizadora de umas sobre as outras.

No próximo ponto deste texto destacamos a representação das mulheres do Terceiro Mundo e como a situação entre a mulher mestiça, hibridizada, é completamente outra, se compararmos com as histórias das mulheres brancas e europeias.

2. Mulheres do Terceiro Mundo, mulheres mestiças: por Glória Anzaldúa

Como se constitui a mulher do Terceiro Mundo? Como podemos entender a mulher que nasce da hibridização de culturas? Como a mulher latino-americana surge no contexto pós-colonial? Quais as características da escrita desenvolvida por essas mulheres, e como a escrita se apresenta como um recurso de contestação da dominação? Estes são alguns dos questionamentos que nos fazemos, que tenta, desse modo, entender o perfil das mulheres mestiças, das mulheres do Terceiro Mundo, com destaque para as contribuições da feminista Gloria Anzaldúa.

O desafio, aqui, é construir uma compreensão do *feminismo pós-colonial*⁴⁸⁵, que é um termo utilizado por algumas estudiosas de Anzaldúa para distinguir suas proposições em relação às oriundas do feminismo estadunidense ou europeu. No entanto, embora utilizemos o termo *pós-colonial* – e o fazemos principalmente porque ele melhor demarca a diferença entre as correntes periféricas e metropolitanas do feminismo –, entendemos que as resistências das mulheres do sul global não se deram somente após a colonização; logo, o termo pós-colonial, por sugerir uma ordem cronológica, nos parece incorreto. Com esta ressalva, utilizamos a noção de feminismo pós-colonial na perspectiva de um *pensamento decolonial*, entendido por Walter Mignolo (2007, p. 26) como “la conceptualización misma de la colonialidad como

⁴⁸⁵ Utilizaremos o termo pós-colonial inicialmente para nos referir um pensamento feminista que se diferencia das correntes feministas estadunidenses e europeias, sem desconsiderar sua importância para o debate acerca do pensamento das mulheres. Porém, entendemos que a situação de mulheres, aqui chamadas do Terceiro Mundo e/ou do hemisfério Sul, revela um histórico de opressão substancialmente diferente em relação às mulheres brancas.

constitutiva de la modernidad”, isto é, como uma abordagem que denuncia a colonialidade como uma matriz de poder que persiste mesmo após o fim da situação colonial.

Para Quijano (2000) a colonialidade é um padrão de poder que se faz no mundo moderno e colonial, como a racionalidade própria da exploração capitalista, que na América Latina se articula conjuntamente com o racismo e a classificação social dos grupos humanos. Ainda que seja importante para analisar as relações entre classe e raça que constituem a modernidade/colonialidade, o autor acaba deixando de lado as dimensões mais profundas sobre o gênero. Esta é também a avaliação de Lugones (2010), para quem a colonialidade não se refere somente às questões raciais, sendo mais propriamente um fenômeno que abrange todo o controle da sexualidade, do trabalho, da subjetividade/intersubjetividade e da produção do conhecimento.

Lugones (2010) afirma a importância de se estudar a interseção das categorias gênero/raça/classe, que possibilitou construir o conceito de *colonialidade do gênero*. Dessa forma, pensar a colonialidade do gênero é alargar a compreensão histórica da colonialidade, pois como as mulheres colonizadas não são consideradas nessa perspectiva da modernidade/colonialidade como o gênero padrão, a proposta da autora é pensar a resistência da mulher a partir de sua diferença colonial. A resistência, para a autora, é a tensão entre subjetivação e o ser ativo, permitindo ao resistente iniciar a luta e a possibilidade da realização de objetivos políticos, o que rompe com a passividade do sujeito. Ainda para a autora, a resistência não é um fim de uma luta política, mas o seu início e sua possibilidade.

Para Lugones (2011) a raça não é mais e, também, não é menos mitificada que o gênero, ambos são as mais poderosas mitificações da colonialidade. A autora ainda destaca que o desenvolvimento do feminismo do século XX não deu a devida atenção para o vínculo profundo entre as três categorias que envolvem as mulheres colonizadas – raça, gênero e heterossexualidade, como conceitos racializados, ou seja, cruzados e interseccionados.

Diante da complexidade que é desvendar as mulheres colonizadas, latino-americanas e mestiças é indispensável a análise dessa interseção (classe, raça e gênero) proposta por Lugones (2010), pois as mulheres estão completamente imersas nesse amálgama de culturas e realidades. Para além do simplismo em adotar categorias isoladas, é urgente a diferenciação das condições econômicas, raciais, sociais e culturais que engendram a submissão e a negação das mulheres colonizadas.

A intenção é despertar para a preocupação quanto à colonialidade do gênero, porque não estamos somente tratando de um sistema de homens, unilateral e simplista, mas

anunciando que existe uma colonização de gênero e que isso não pode ser ignorado nos estudos, que em determinados momentos acabam por universalizar a condição das mulheres. A questão de gênero não está fora da modernidade, nem tampouco ausente do processo colonizador, por isso falamos de mulheres colonizadas, para destacar a sua diferença, não somente cultural, mas também colonial.

A descolonização do gênero pressupõe esclarecer a existência das diferentes condições que estão ao redor das mulheres. As mulheres burguesas brancas e heterossexuais são vistas como meras reprodutoras da raça branca e da classe burguesa, mas são vistas como “sujeitos”, isso é, sua humanidade não lhe foi negada. Já as condições das mulheres não brancas apresentam-se como completamente outras, são vistas para satisfação do prazer sexual do homem. Geralmente, são as mulheres erotizadas e vulgarizadas no imaginário masculino branco. As mulheres não-brancas são vistas para saciar as fantasias sexuais do macho branco colonizador e sua humanidade é subtraída.

O pensamento feminista pós-colonial está em consonância com as correntes teóricas críticas sobre o paradigma moderno-colonizador, por destacarem, ambos, o sentimento de colonialidade e a necessidade de debater e superar esse sentimento que nos subtrai em todas as formas de existência.

Robert Young (2005), no livro “*Desejo Colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*”, discute a ação colonizadora que dominou as culturas consideradas menores, e que provocou formas de intercâmbio que modificaram ambas as culturas, a do colonizador e da colonizado. A troca intercultural e a socialização entre grupos, culturas, sexos, etnias – para este autor, um processo híbrido e intercultural – foi inevitável entre as culturas europeias, indígenas e africanas.

Para Young (2005), as primeiras teorias pós-coloniais reforçaram o entendimento entre dois grupos – colonizador e o colonizado –, reiterando a teoria que o segundo é a representação falsa, uma cópia mal feita de cultura e de civilidade, o que pode nos levar a uma divisão maniqueísta se não forem tomados os cuidados necessários para entender a ação colonizadora e o processo intercultural e híbrido que sofreram as culturas envolvidas na colonização. Para este autor, a cultura, a linguagem e o sexo se amalgamam numa interação entre culturas, ou muito mais além, a interculturalização, que também pode ser chamada de *hibridismo*.

O sentido que utilizaremos de hibridização está muito mais próximo ao que Canclini (2011) considera como processos socioculturais que se entrecruzam para gerar novas

práticas culturais e sociais. Não estamos fazendo teoria para criar campos de batalhas ou dualismos hierarquizados, mas para refletir sobre a construção cultural-histórica na qual as populações latinas, e as mulheres em particular, estiveram envolvidas, seja para reforçar ou para questionar uma visão hegemônica de cultura, de sociedade, de civilidade e de gênero.

Assim, o lugar que destacamos é um lugar híbrido, mestiço e um entre-lugar, que faz renascer nas mulheres latinas a necessidade de produzir suas incursões filosóficas, políticas e epistêmicas. Anzaldúa chama atenção para o risco das mulheres hibridizadas/mestiças, no contato com a cultura eurocêntrica, hegemônica e dominadora, assumirem o ideário feminino branco, através da elegância dos vestidos das mulheres de elite e de sua “boa” educação branca.

Neste sentido que Anzaldúa (2000) nos convida para o entendimento das concepções de mundo diferenciadas das escritoras do Terceiro Mundo, que estão *fora do eixo hegemônico de produção de conhecimento*. Para a autora:

(...) a mulher do terceiro mundo que, na melhor das hipóteses, tem um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos, as últimas meias verdades do pensamento político, os semidigeridos axiomas psicológicos da new age, que são pregados pelas instituições feministas brancas. Seus seguidores são notórios por “adotar” as mulheres de cor como sua “causa” enquanto esperam que nos adaptemos a suas expectativas e a sua língua. (p. 231).

É assim que discutir conceitos feministas diante de uma construção fixa de ciência e progresso europeu é algo desafiador, sobretudo para as mulheres colonizadas. O pensamento de Anzaldúa traduz com intensidade o sentimento e as inquietações das mulheres que nascem da situação colonial, e que carregam, de forma híbrida, tanto as marcas universais da exclusão da mulher, quanto as particularidades da situação de exploração das mulheres do Sul.

Entendemos que a autora propõe um pensamento feminista das diferenças, que não homogeneíza as mulheres, mas procura entender a mulher constituída a partir da diferença colonial. Assim, seu destaque não é apenas para as diferenças entre homens e mulheres, mas também para as diferenças das mulheres entre si.

A autora evidencia que a experiência de ser mulher de classe média em uma cidade dos Estados Unidos é bastante diferente de ser mulher negra no mesmo país, ou ser uma mulher “mestiça” do Texas, com descendência de mexicanos e indígenas, ou então ser uma mulher que mora na América Latina, na Ásia ou na África. Por esse sentido que Anzaldúa escreve para as mulheres do Terceiro Mundo: *“Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum*

privilégio” (2000, p.229). Ela acredita que as mulheres do Terceiro Mundo devem parar de ser objeto de pesquisa e escrever suas próprias teorias, falando de um lugar diferente do hegemônico e escrevendo sobre suas opressões, considerando as suas particularidades.

Costa e Ávila (2005) reforçam o discurso de Anzaldúa, considerando que é uma teoria que nasce à margem dos cânones hegemônicos feministas. Anzaldúa torna visíveis as interferências das mulheres feministas de cor, lésbicas, judias e do Terceiro Mundo, diferente dos debates feministas norte-americanos, por exemplo, que se centram nas necessidades de mulheres consideradas brancas, anglófonas, heterossexuais, protestantes e de classe média.

E será escutando as vozes das mulheres reprimidas por sua cor, orientação sexual e/ou sua religião, sem espaço até mesmo na teoria feminista branca, que o debate sobre as diferenças se ampliará, não se restringindo aos binarismos de gênero (homem e mulher), de cultura (superior e inferior) e etnia (branco e negro), dando visibilidade, assim, às diferenças entre as próprias mulheres, de modo a revelar que o campo social está recheado de interseções culturais e simbólicas (COSTA E ÁVILA, 2005).

Glória Anzaldúa é uma autora de fundamental importância para o nascimento do debate sobre diferença no bojo do feminismo norte-americano, não podendo ser ignorada. Ela é coorganizadora de uma das mais importantes antologias sobre o feminismo da diferença, intitulado “*This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*” (COSTA E ÁVILA, 2005), livro enfático na crítica ao paradigma feminista branco, como uma abordagem que silencia as diferenças em torno do gênero feminino.

Em um de seus trechos mais emocionantes, Anzaldúa mostra sua indignação frente à visão que homens brancos têm das mulheres mestiças que rompem com as “confortáveis imagens estereotipadas” da negra doméstica, da mestiça ama-de-leite. Segundo Anzaldúa (2000, p. 230):

Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco. Quando você vier bater em nossas portas e carimbar nossas faces com ESTÚPIDA, HISTÉRICA, PUTA PASSIVA, PERVERTIDA, quando você chegar com seus ferretes e marcar PROPRIEDADE PRIVADA em nossas nádegas, nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a auto-recusa e o ódio racial que você nos fez engolir à força. Não seremos mais suporte para seus medos projetados. Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios.

É com o tom de indignação da autora que ela rompe e provoca debates maiores sobre as diferenças, denunciando que as opressões sentidas e vividas por mulheres brancas não podem ser transplantada para as mulheres mestiças. A mulher mestiça que nasce com Anzaldúa parte de sua condição de mulher *chicana*, anunciando as mulheres mestiças com

aquelas de consciência polivalente, que a autora descreve de maneira *transversiva*⁴⁸⁶ e em constante deslocamento textual, provocado pelas diferenças e desequilíbrios históricos e pelas exclusões múltiplas sofridas (COSTA E ÁVILA, 2005).

É inegável a contribuição de Anzaldúa na ruptura com os estudos de sexualidade hegemônicos, que na ótica de alguns autores veem questões como gênero e sexualidade meramente como adereços culturais, como problemáticas inferiores às questões econômicas e classistas e que apresentam uma visão unitária sobre o sujeito, em geral o sujeito masculino branco. Neste sentido que o pensamento de Anzaldúa estabelece uma contraposição a essas teorias essencialistas, apresentando uma perspectiva mestiça atenta às múltiplas dimensões sociais, culturais e sexuais que estão interseccionadas nas tendências feministas, recusando qualquer subtração subjetiva histórica de elementos identitários que ajudam a tecer a complexa simbólica e social que constitui as mulheres.

É pelos mais diversos contextos culturais e sociais, ou mesmo nos entre-lugares da diferença, que são produzidas as histórias particulares, a partir das dimensões locais revividas. As diversas mestiçagens que a autora revela expressam o direito à liberdade e ao reconhecimento. A autora declara suas diferenças e cobra o direito de poder exercer e assumir as múltiplas mulheres que habitam em seu semblante de mulher mestiça.

Em “*La conciencia de la mestiza*”, Anzaldúa (1987) se auto-declara como *mestiza* e diaspORIZADA e compreende que sua existência está ligada não a uma identidade, mas a múltiplas identificações, conforme se depreende do excerto a seguir:

Eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a queer em mim existe em todas as raças.) Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. Soy un amasamiento, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados. (1987, p.81).

O termo *amasamiento* utilizado por Anzaldúa revela a multiplicidade cultural que existe por meio da tradução cultural que perturba o hibridismo biológico, o binarismo cultural e a disputa maniqueísta entre superior e inferior. A autora se assume como um sujeito de *amasamiento*, ou como gosta de utilizar, uma nova mestiça transitando entre a luz e a

⁴⁸⁶ O sentido que adotamos aqui é de transgressão, que a autora utiliza para tornar seus textos uma poesia em movimento.

escuridão, o que a possibilita questionar tanto um como o outro conceito, dimensionando-se como uma produção epistemológica feminista que questiona ideias essencialistas de centro e periferia, tradição e modernidade, ainda que as utilizando em outro sentido. Anzaldúa é uma autora da transculturação, do sincretismo e da diáspora: as fronteiras são sua metáfora por excelência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizamos o ato de escrever como uma metáfora e uma prática concreta que possibilitaria às mulheres superar tal estado de discriminação. No entanto, na segunda parte do texto avançamos na argumentação e com a ajuda do feminismo pós-colonial de Glória Anzaldúa defendemos que não basta visibilizar a diferença entre homens e mulheres, sendo também importante atentar para as diferenças entre as próprias mulheres. Foi por esta via que questionamos as versões hegemônicas do feminismo norte-americano e europeu, que, na sua tentativa de apresentar uma imagem unitária da mulher, termina por apagar as diferenças entre as mulheres de elite e as mulheres mestiças, colonizadas, do Sul ou do Terceiro Mundo.

Nesta perspectiva, as mulheres do Terceiro Mundo precisam ser entendidas em sua dupla condição de opressão: não apenas são negadas como mulheres, mas também como representantes de uma raça e cultura inferiores. São, no entanto, mulheres mestiças, uma vez que a situação colonial provocou cruzamentos ou *amansamientos* impossíveis de serem apagados, ainda que tenham sido invisibilizados pelas teorias feministas hegemônicas.

Concluímos este trabalho reforçando os argumentos de Anzaldúa, que nos incentiva a olhar para as mulheres colonizadas como aquelas que carregam as marcas de negação universalmente sentidas pelas demais mulheres, mas que sofrem ainda mais em sua condição de raça inferior. Os processos de libertação e a construção da autonomia destas mulheres não podem ser idênticos, razão para nos engajarmos na construção de epistemologias feministas pós-coloniais que sejam capazes de revelar as diferenças e empoderar as mulheres na luta pela própria libertação.

Referências

ANZALDÚA, Glória. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

_____. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In. *Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC. 2000, p. 229-235

ÁVILA, Eliane e COSTA, Claudia de Lima. Glória Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis. 2005, p. 691-703.

BALTODANO, Mónica. Porque outro mundo es posible y necessário: el sol sale del sur, el sol nace de bajo. In: CASTRO, ELISA Guaraná de (org) et al. *Vozes de nossa América: cultura, política e pensamento crítico- América Latina e Caribe*. Seropédica (RJ): UFRJ, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ªed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

DAVIS, Natalie Zemon. *Nas Margens: três mulheres do século XVII*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

GAUTIER, Arlette. Mulheres e Colonialismo. In: FERRO, Marc (org.). *O livro Negro do Colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000, p. 660-697.

LUGONES, María. *Hacia un feminismo descolonial*. In. La manzana de la discórdia. Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador, vol 6, nº2, 2011, p. 105-119.

_____. *Toward a Decolonial Feminism*. In. Hypatia. Fall, Vol 25, nº 4, 2010, p.742-759.

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

PERROT, Michelet. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo(Comp.). *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000, p.201-2146.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. *Pode o Subalterno falar?*.Belo Horizonte: UFMG, 2010.

YOUNG, Robert. *Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ENTRE O PROFANO E O SAGRADO: NARRATIVAS DE SEXUALIDADE EM ANTÔNIA CUDEFACHO E OLHO DE BOTO DE SALOMÃO LARÊDO.

Regiane Farias Neves
PPGEDUC/UFPA-CUNTINS
regianeves@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo está centrado no estudo de duas obras do escritor cametaense Salomão Laredo: “Antônia Cudefacho” (2006) e “Olho de Boto” (2015), cujo recorte dispõe-se a discutir a construção discursiva da sexualidade vislumbrada por meio da ambiguidade entre a vida profana e a vida sagrada que acerca os protagonistas destas obras. Assim, a pesquisa transcende as narrativas das obras para o âmbito das memórias dos moradores e demais pessoas que compunham o círculo de vida dos personagens, buscando-se, assim, aproximar as fronteiras entre o ficcional e o vivido. Tem-se por base as contribuições de Michel Foucault e seus estudos sobre a *História da Sexualidade* conectada à tríade de seu pensamento arqueogenealógico – saber-poder-sujeito. Incluem-se nesta conexão, os estudos da sexualidade em diálogo com o campo feminista e a *teoria queer*, assim como, Jorge Larrosa e suas discussões sobre o profano e o sagrado na vida social. Problematisa, no âmbito literário, e também, histórico e educacional, os discursos que forjam a sexualidade diferente de modo a nos levar a pensar a sexualidade como diferença, conectada à perspectiva de uma “pedagogia da sexualidade”, aberta à sensibilização dos sujeitos para um convívio digno e plural com a diferença.

Palavras-chave: Educação; Sexualidade; Cultura; Genealogia do Poder; Literatura.

Introdução

Este texto direciona-se ao interior de duas obras do escritor cametaense Salomão Laredo: “Antônia Cudefacho” (2006) e “Olho de Boto” (2015). A primeira narra a historiografia da vida de Antônia Cudefacho, figura cametaense da década de 50 e a segunda, narra o episódio do casamento homoafetivo do Inacha – um vilarejo cametaense -, enredo em que Antônia Cudefacho também possui participação e intervenção, embora seja apresentada como coadjuvante. O fio condutor que encadeia as duas obras nesta pesquisa é sinalizado a partir de Antônia Cudefacho. Personagem que protagoniza a primeira narrativa e reaparece no enredo de “Olho de Boto”, durante o evento do conúbio ocorrido no contexto dos anos 60 o qual movimenta a região baixo-tocantina.

O recorte do estudo demarca a construção discursiva da sexualidade vislumbrada por meio da ambiguidade entre a vida profana e a vida sagrada que acerca os protagonistas das obras Antônia Cudefacho e Olho de Boto do escritor Salomão Larêdo. Assim, a pesquisa transcende as narrativas dos livros para o âmbito do vivido, das memórias dos moradores e demais pessoas que compunham de algum modo o círculo de vida dos personagens. Isto se

apresenta com base nas contribuições de Michel Foucault e seus estudos sobre a *História da Sexualidade* conectada às relações saber-poder-sujeito – elementos que compõem a tríade de seu pensamento arqueogenealógico – visando também adentrar os “labirintos” e pistas deixadas nas entrelinhas, nas memórias e no esquecimento dos moradores da região, percorrendo caminhos que vão para além das narrativas, do conhecido, das margens do esquecido, do reprimido, para tentar aproximar as fronteiras entre o ficcional e o vivido. Incluem-se, ainda, nessa conexão, estudos da sexualidade em diálogo com o campo feminista e a *teoria queer* (tais como, Guacira Louro, Judith Butler, Débora Briztman, Tania Navarro, Johan Scott); assim como os estudos de Jorge Larrosa e suas respectivas discussões acerca de o profano e o sagrado na vida social.

Nosso objetivo desdobra-se em problematizar, no âmbito literário, educacional e cultural, a sexualidade presente nas obras “Antônia Cudefacho” e “Olho de Boto” evidenciando as ambiguidades constituídas entre a vida sagrada e a vida profana das personagens, além de discutir os valores que forjaram e ainda forjam as construções discursivas que englobam a sexualidade e as micro-relações de poder que atravessam tais narrativas, para que nos levem a criar possibilidades diversas para uma pedagogia da sexualidade como diferença no campo social por meio de políticas educacionais adequadas, propiciando assim, a sensibilização à abertura de espaços plurais à sexualidade e à diversidade sexual.

Sendo assim, o estudo acerca da sexualidade por meio desses romances de Salomão Larêdo propicia à temática uma “dimensão social” uma vez que narram os dramas de categorias historicamente excluídas. Logo, abordar o tema dentro de uma discussão sistematizada e que se sobreponham aos preconceitos e tabus engendrados neles, é fundamental para indicar novas perspectivas sobre uma pedagogia da sexualidade no âmbito da educação para além dos rótulos e normas, num diálogo que atravesse o exotismo moldado pelo (pre)conceito visível historicamente que há muito tem incitado julgamentos e convenções morais excludentes. Portanto, o estudo em questão tem muito a contribuir para o fortalecimento das discussões a respeito da sexualidade e diferenças no contexto educacional. E as narrativas citadas colaboram para o acesso e desenvolvimento de uma experiência formativa sobre a sexualidade e sua co-relação discursiva constituída no campo da educação, cultura e aspectos sócio-históricos.

1. Sexualidade e relações poder

Partindo das discussões em torno das ambiguidades da sexualidade que se fazem presentes no interior do contexto histórico-cultural das obras em questão, permeadas por relações de poder, adentra-se na “Microfísica do poder” da sexualidade, situada entre o profano e o sagrado, no intuito de analisar o funcionamento e a capilaridade dessas micro-relações de poder no interior das diversas estruturas sociais cametaenses tais como, família, igreja, grupos elitizados, grupos populares, etc., para assim, problematizar como estes personagens-sujeitos de “Antônia Cudefacho” e “Olho de Boto” se forjam no interior das relações de poder em meio às tramas discursivas da sexualidade e seu movimento de ambiguidades e exclusões.

Nesse sentido, para dar a configuração que se pretende alcançar no campo da educação e da cultura, transitaremos por discursos e narrativas da sexualidade que perpassam a literatura e a memória em um tempo que ficou disperso nos contextos e na história de Cametá⁴⁸⁷. Tais discursos estão repletos de contradições e ambiguidades sobre as mais variadas peculiaridades que permeiam esses personagens-sujeitos e suas respectivas façanhas. Por isso, ouvir as vozes de pessoas e grupos que se configuraram de alguma forma em torno das vidas desses sujeitos se faz necessário para adentrarmos aos implícitos que estão dentro da obra e para além dela, que configuraram o passado, mas que muito nos tem a dizer sobre o presente, dentro de um enredo que configurou e expressou os conflitos daquela época, afunilando assim, os limites entre a ficção literária e a própria realidade, por um movimento de implicação entre esses dois planos.

Compreendem-se as ambiguidades, contradições, divergências, mas também, pontos de confluências ao se evidenciar singularidades de sua vida construída para além da obra, tendo em vista que cada um desses grupos tem uma percepção conceitual sobre esses sujeitos-personagens diversificada e permeada de contradições. Essas construções discursivas perpassam pelas relações de poder também investigadas nas obras. Foucault (2004, p. 97) define como

...Genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los,

⁴⁸⁷ Município localizado ao nordeste do Estado do Pará, situado à margem esquerda do Rio Tocantins. Fundado em 24 de dezembro de 1635.

hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns.

Nesse sentido, a Genealogia como uma “teoria regional de combate”, ressalta um elemento analítico a ser potencializado na pesquisa: as vozes dos “sujeitos infames”, dos “desqualificados”, dos silenciados historicamente. Desse modo, adentram-se a este estudo as diferentes vozes, histórias de vida, discursos e suas formas de produzir o sujeito da sexualidade e assim, compreender como se produz a “sexualidade desviante”, “anormal”, como um problema social que chega a se tornar um incômodo social. É de fundamental importância compreender como operam as relações de poder e de hostilidade ao outro e sua sexualidade e como isso se relaciona com o campo da educação.

Ao mesmo tempo, segundo Foucault (2004), essas relações de poder impregnadas em todas as microesferas sociais promovem pontos de inclusão e exclusão sobre vários aspectos. Pensando por essa perspectiva, observamos o orgulho de uma identidade de pertencimento à cultura cametaense, ao condicionar a cidade ao título de “Terra dos Notáveis”, devido às personalidades que se tornaram ilustres por adquirirem e trazerem consigo notoriedade social a este lugar⁴⁸⁸ – o que nos “inclui” a um sentimento de pertença.

Por outro lado, nós, enquanto sujeitos cametaenses, geralmente, possuímos resistência para nos reconhecermos em termos de pertença sociocultural, enquanto “Terra da Antônia Cudefacho”, ou do “primeiro casamento homoafetivo do Inacha”. Personalidades que também demarcaram episódios extraordinários para a constituição social, histórica e cultural dessa região, mas que têm sido vistas como desprezíveis e indignas do convívio social.

Logo, esta movimentação se configura pelo exercício de poder que promove a “exclusão”, sobretudo no que se refere ao não reconhecimento e ao não valor atribuídos a estes sujeitos, pois impera o silêncio, o apagamento dessas memórias, que constituem a história do povo cametaense. Há, por meio de relações de poder como estas, muitas vezes, excludentes, a resignação social da sexualidade diferente, as quais precisam ser discutidas visando o respeito e a dignidade nas relações humanas.

A relação conjugada entre inclusão e exclusão (na ordem do discurso) é uma questão bastante pertinente em Foucault na discussão traçada pela Genealogia do Poder. Ao contextualizarmos essa relação aos dias atuais no que se refere aos sujeitos dessa diferença, percebe-se que determinados grupos institucionais, a saber: a escola, a família, as religiões - oferecem ações de inclusão aos membros que se adequam aos parâmetros e normas sociais.

⁴⁸⁸ Refere-se ao município de Cametá-PA.

Por outro lado, os sujeitos que não se enquadram a essas normas, e, conseqüentemente, possuem identidades “desviantes”, “repulsivas”, “pervertidas”, são silenciados e colocados à margem da sociedade.

Nesse sentido, o estudo problematiza os discursos da sexualidade que constituíram aquele momento histórico em que Antônia Cudefacho e o casal do Inacha viveram; discursos que excluíram a sexualidade dita “desviante” e “pervertida” ao âmbito do anormal, do abjeto e do indesejável. Dessa forma, busca-se abordar tal problematização à repercussão lançada à nossa temporalidade, visto que esse movimento da sexualidade está inserido numa construção discursiva “destemporalizada” como coloca Larêdo (2015), inscrevendo-se para além da temporalidade em que transcorreu, mas que carrega consigo a inscrição das relações de poder e a singularidade da relação entre o profano e o sagrado de seu tempo histórico.

Cabe então, nos questionarmos sobre o modo como fomos constituídos por discursos inerentes a estes cenários de construção discursiva da sexualidade: Como pensamos esses acontecimentos, ficcionais e vivenciais, que o escritor Salomão Larêdo inscreveu e atualizou em forma de obra literária? O que sabemos dessa história, como e por quais meios? Que enunciados extraímos desses ocorridos? Que participação a educação e os valores morais da época desempenharam (e desempenham) na construção discursiva desse cenário da sexualidade “desviante”? Como problematizar a história de Antônia Cudefacho em relação às redes de poder, aos valores, à sexualidade e à educação, num tempo passado co-relacionando-a ao nosso tempo atual? Como fazer uma analítica do poder e estabelecer conexões entre o profano e o sagrado, no âmbito da sexualidade, sem incorrer em prejulgamentos e valores morais? Quais perspectivas e desafios essa história de vida e suas tramas nos impulsionam a pensar o âmbito da sexualidade nas confluências com a educação e a cultura dos valores? Como pensar a sexualidade como resistência e diferença no âmbito de uma pedagogia da sexualidade (já não como desvio à normalidade heteronormativa, circunscrita aos rótulos, tabus e proibições instituídas)? “De que forma os educadores e os estudantes podem se envolver eticamente em uma educação sexual vista como indistinguível de uma prática de liberdade e do cuidado de si?” (BRITZMAN, 2000, p. 107).

Essas indagações irão auxiliar no intuito de conduzir os enredos das obras para a nossa temporalidade. Isto abrirá possibilidades para as obras não ficarem marcadas, tão somente, naquele momento passado em que tais eventos aconteceram. Assim, se faz necessário, discutirmos sobre o modo de vida desses personagens-sujeitos de forma conjugada com o presente e suas ambiguidades no meio social. Pontuar também, em que medida esses

rótulos e exclusões persistem na construção da nossa vida social hoje, e de que forma se apresentam para observarmos essa movimentação do passado com o presente, vislumbrando, assim, as concepções dominantes que contornaram e contornam os paradigmas hegemônicos à sexualidade, bem como, as relações de poder e resistências que submergem desses discursos historicamente regulados, conforme aponta Weeks (2000).

Mediante a essas inquietações, busca-se por meio dessa pesquisa problematizar, no âmbito literário, e também, histórico e educacional, os discursos que forjam a sexualidade diferente presente nas obras “Antônia Cudefacho” e “Olho de Boto” do escritor cametaense Salomão Larêdo, permeando as ambiguidades estabelecidas entre a vida sagrada e a vida profana, assim como, as relações de poder e construções discursivas que conduzem essa discussão, de modo a nos levar a pensar a sexualidade como diferença, conectada à perspectiva de uma “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000), dentro e fora do espaço escolar, aberta à sensibilização dos sujeitos para as relações interpessoais e um convívio digno e plural com a diferença.

Além disso, no campo da cultura, pretende-se alcançar as narrativas e memórias vivas ou silenciadas por meio dos moradores da região que vivenciaram as mesmas épocas destes sujeitos/personagens. Pelo dito e pelo não-dito, muitas vezes, encontramos resquícios para analisar os parâmetros de uma sociedade. Então, nos discursos que serão instigados nas entrevistas, esses não-ditos, que até então estavam silenciados poderão emergir, em suas ambiguidades e contradições.

Logo, esses enunciados que serão captados em forma de entrevistas vêm a dar visibilidade à analítica da pesquisa, haja vista que “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2006, p. 78,79). Assim como, buscaremos analisar as contradições e ambiguidades erigidas em torno da vida que Antônia e demais personagens construíram, e discutir os valores morais que forjaram as construções discursivas da sexualidade de Antônia e do casal homoafetivo e que excluíram a sexualidade diferente ao âmbito do abjeto e do indigno na vida social.

2. Narrativas de sexualidade: permeando o campo literário

Ao pensar nessas discussões e na importância que estas apresentam para a construção social, Salomão Larêdo dá visibilidade à temática da sexualidade e seus respectivos sujeitos-personagens num contexto ficcional literário por meio do qual buscaremos dialogar no campo da educação. Sendo assim, as obras “Antônia Cudefacho” e “Olho de Boto” são provocadoras

no que se refere à problematização dos padrões de moralidade historicamente estabelecidos. Elas tratam de temáticas que envolvem o (des) pudor, e adentram os limites íntimos da sexualidade, dando ao assunto uma “dimensão social” (LOURO, 2000).

Sendo assim, apresento as obras “Antônia Cudefacho” e “Olho de Boto”, narrativas sugestivas, provocadoras e inquietantes. Atribuo a elas esses qualificadores, pois foram os primeiros que marcaram aquelas leituras, e consequentemente me conduziram a realizar esta pesquisa dialogando com a educação e a cultura da sociedade cametaense, em especial, mas que também muito se assemelha às representações socioculturais enraizadas em inúmeras outras sociedades.

A obra “Antônia Cudefacho” relata a história da relação amorosa entre Antônia, uma mulher, construída sob a égide das contradições entre o profano e o sagrado, e um sacerdote religioso – o padre Kok –. Este, junto a outros jesuítas holandeses lançara-se em missões religiosas pela Amazônia, dentro de uma contextualização histórico-espacial do cenário cametaense da década de 50. Assim, chega ao município de Cametá e conhece Antônia.

O autor adentra-se também aos aspectos cotidianos da região baixo-tocantina, inclusive à rotina animada dos feirantes cametaenses que se evidencia por meio da protagonista Antônia, a qual vivia uma vida dupla. Durante o dia, era feirante – vendedora de mingau, café e outras iguarias. Ao passo que à noite, assumia o ofício de cafetina e cortesã no seu bordel denominado “Vila Japiim”.

A mulher cujos traços físicos enlouqueciam os homens, satisfazendo-os carnalmente, também lhes detinha o respeito e admiração por sua personalidade bondosa, destemida e, sobretudo, pela lealdade aos seus. Antônia também se mostra hospitaleira e sempre solícita a ajudar o próximo e os necessitados que lhe recorrem ajuda. Desse modo, Antônia não podia ver ninguém sofrendo. “Ajudava os presos, ia visitá-los, cortava o cabelo dos detentos, tratava os ferimentos, mandava comida, etc... Se alguém morria, ela providenciava o velório. A generosidade de Antônia nunca se esgotava” (LARÊDO, 2006, p. 134).

Por outro lado, Antônia vive a controvérsia do pecado, da religiosidade e do misticismo. Era muito devota e contribuía volumosamente com as novenas da igreja, fazia doações e participava ativamente dos leilões nos festejos dos santos. No entanto, durante esses eventos apresentava-se com um pseudônimo (Ildete)– “nome sem estereótipo”, segundo o autor, por não ser de “bom tom” socialmente para a igreja ter uma contribuinte “devassa”, tendo em vista que tal conjuntura scandalizaria as “senhoras” – mulheres sem estereótipos.

O romance “Olho de Boto” narra o “conúbio” homoafetivo na comunidade do Inacha – vilarejo também cametaense, situado à 11 quilômetros da cidade de Cametá –. O evento ocorreu nos anos de 67, no bojo da ditadura militar, cuja personagem Antônio possui presença marcante nesta narrativa, sobretudo, quando ampara o casal, durante os inúmeros aviltamentos aos quais são submetidos por ocasião da realização daquele matrimônio. Este acontecimento inusitado movimenta a comunidade e toda a região amazônica trazendo curiosos, jornalistas, autoridades e famosos de vários lugares a fim de presenciar “o conúbio” – termo usado pelo autor.

No decorrer da cerimônia religiosa que qualifica o matrimônio do casal, Inajacy (“noiva”) é ridicularizada e sofre todo tipo de desonra, humilhação e injúrias ao longo do percurso e daquele ritual, na qual se acredita que após o conúbio, um feitiço se quebrará, e assim, tornar-se-á mulher. Ela/(ele) é interrogado por Ponciano (espécie de chefe político do Inacha) no intuito de descobrir sua sexualidade. Em seguida, é submetida a exames por um médico, que também torna a situação ainda mais ofensiva ao despir a noiva, aumentando a agitação dos curiosos. Além disso, é apedrejada, vaiada, desganhada, etc., pelos presentes.

Diante de tamanho insulto, a personagem Antônio Cudefacho provoca grande confusão a fim de libertar os noivos daquela situação constrangedora. Após a concretização da cerimônia os leva para a Vila Japiim (bordel) para os comemorativos do enlace “que quebrava a crista daquela sociedade”, (LARÊDO, 2015, p. 269), mas os festejos são interrompidos pelas autoridades (policiais/repressores). Antônio e os convidados da festa são levados para a delegacia, com exceção dos noivos, pois esta já havia arrumado uma forma de retirá-los do local em segurança. Entretanto, Antônio e os demais são dispensados após outra confusão em que esta “começa a contar os podres de cada membro do Politburo” (*idem*, p. 269).

Assim, Salomão Larêdo narra em ambos os enredos as façanhas de categorias historicamente excluídas no âmbito social. São epopeias de sujeitos “não-notáveis”, excluídos e marginalizados que ganham visibilidade na “terra dos notáveis” por meio dessas narrativas. Além disso, trazem à tona a sexualidade, o (des)pudor, as contradições entre o sagrado e o profano desses sujeitos/personagens das obras em questão, provocando, assim, entre os leitores diversos comportamentos e posturas diante do papel da sexualidade e sua abordagem nestas obras, e aqui, uma discussão sistematizada e para além dos preconceitos e tabus por eles permeados.

3. Perspectivas de estudos da sexualidade

Muito se fala em inclusão, respeito ao próximo, em um discurso politicamente correto em relação às diferenças. Entretanto, na prática social, os vemos como “estranhos”, “vulgares”, e, conseqüentemente, acabamos nos afastando dos diferentes para que, talvez, não sejamos contagiados por essas concepções vistas como abjetas, indesejáveis ou não sermos inseridos como pertencentes a esta “identidade desviante”, ou ainda, não sermos negados como muitos os fazem ou como muitos de nós próprios fazemos com os que ousam transgredir as normas sociais impostas. Ao pensarmos nesses parâmetros de discussão, percebemos que o campo da educação ainda está enviesado de restrições e resistências para tratar as temáticas referentes à sexualidade e seus desdobramentos no contexto do espaço escolar. A esse respeito, Louro (2000, p. 21) aponta que

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc., também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios.

Ao legitimar determinada prática sexual ou modos de vivenciar a sexualidade e excluir outras, estamos reproduzindo polos de tensão propícios à exclusão das diferenças e de sujeitos tão dignos de convívio social como os demais sujeitos assentados aos padrões normativos. Dessa forma, continuaremos propagando os discursos e práticas marginalizantes que corroem a sociedade com tamanha atrocidade. Todavia, a escola é um dos lugares favoráveis a contravenção dessas relações, se empregada uma pedagogia da sexualidade plural e heterogênea.

Britzman (2000, p. 65) assenta que a sexualidade adquire uma linguagem didática no âmbito escolar, “dessexuada”. As cartilhas que tratam de normas educacionais já apontam e/ou projetam certa abertura para a inserção de tais abordagens no ambiente escolar, embora, timidamente, e por fim, a escola acaba muitas vezes fazendo uso de “discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível” (*idem, ibidem*). Frente a isso, Louro (2000, p. 22) argumenta que

Vale a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados (os corpos e a sexualidade) e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas. Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural.

Nesse sentido, é indispensável viabilizar caminhos ao encontro de uma pedagogia da sexualidade pensada como diferença sinalizando para a abertura ao convívio com esses modos de vida e não para o fechamento, transponíveis às normalizações que atualmente vigoram. É desafiador pensarmos por meio deste estudo, numa pedagogia da sexualidade que ao invés de tudo enquadrar aos parâmetros da normatividade abra caminhos para o convívio plural e heterogêneo dos modos de vida da sexualidade, em conexão aos contextos narrativos oferecidos por Salomão nas obras propostas.

Pensar numa educação sexual para a diferença é de suma importância para combater preconceitos e violências que vêm sendo repetidas rotineiramente, sobretudo, nos ambientes escolares, familiares e sociais. O modo de conceber a sexualidade de Antônio Cudefacho se delineia mais e mais ambígua e profícua a pensar nossos valores e práticas sexuais para além de tabus instituídos, bem como, a relação homoafetiva de Inajá com Inajacy.

Tendo em vista esse desafio, é imprescindível pensá-lo por intermédio das contribuições de autores do campo da sexualidade tais como, Michel Foucault, Guacira Louro, Judith Butler, Débora Britzman, Tania Navarro, Johan Scott, para tentarmos analisar as questões da sexualidade em meio a jogos de poder e ambiguidades que contornam os espaços entre o profano e o sagrado nas narrativas dos personagens-sujeitos da pesquisa, problematizando a contribuição da educação nessa construção e a própria questão dos valores morais e dos discursos que delineiam e forjam a sexualidade como “desviante”, em tempos passados e presentes em nossa cultura.

Desse modo, salienta Weeks (2000, p. 28) que “a sexualidade tem sido um marcador particularmente sensível de outras relações de poder”. Isto também prevalece, por exemplo, no “incômodo social” que o casamento de Inajá com Inajacy provoca no vilarejo de Juaba, ao casar-se transvestido de mulher e ao afirmar por várias vezes “sou mulher” (LARÊDO, 2015, p. 93), mesmo diante de tantas atrocidades sofridas, as quais se assemelham simbolicamente as “chagas de Cristo”. Com isso, Louro (2000, p. 7) argumenta que “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2000, p. 7). E Weeks acrescenta:

A ideia de uma identidade sexual é uma ideia ambígua. Para muitos, no mundo moderno, é um conceito absolutamente fundamental, oferecendo um sentimento de unidade pessoal, de localização social e até mesmo de comprometimento político. Não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando “eu sou heterossexual”, porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica” significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes. (WEEKS, 2000, p. 50, 51).

Dessa forma, reiteramos a importância de pensar uma pedagogia da sexualidade voltada para a diferença, no contexto das obras, mas que também seja transponível à realidade que nos acerca, como forma de desencadear ações e políticas de combate a preconceitos e exclusões, bem como de sensibilizar para o convívio digno e plural com as diferenças, corroborando o fortalecimento das lutas e resistências das diferenças e sua livre expressão no meio social.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Promover o estudo e a discussão das obras “Antônia Cudefacho” e “Olho de Boto” no âmbito da temática da sexualidade proposta para esta pesquisa incitará novos olhares sobre uma “pedagogia da sexualidade” voltada para a diferença que se constitui para além dos rótulos e tabus instituídos, uma vez que é preciso transpor o exotismo e as caricaturas moldadas pelo (pre)conceito arraigado historicamente e pelo julgamento que há muito tem se perpetuado socialmente. Assim, seguiremos permeando as linguagens cambiantes de poder e de ambiguidades socialmente construídas, uma vez que “os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados” (LOURO, 2000, p. 22).

Portanto, acionar uma genealogia sobre os discursos que permeiam por entre a sexualidade constitui elemento primordial para a análise das micro-relações de poder que estiveram e ainda estão em exercício na sociedade, construindo valores e estereótipos. Assim, esta pesquisa se faz importante para ampliar os horizontes de discussão acerca dos estudos da sexualidade em prol de um convívio plural e de respeito às diferenças.

Desse modo, a tentativa de relacionar a literatura aos aspectos históricos e educacionais no campo da sexualidade poderá contribuir para pensar em uma “pedagogia da sexualidade” conforme aponta Louro (2000), como estratégia de combate a preconceitos e estereótipos, assim como, a abertura à diferença nos espaços escolares e sociais, de modo a abrir possibilidades às fronteiras sexuais e ao modo de conceber e vivenciar a sexualidade, como uma questão mais do que pessoal, porém que esteja engajada numa perspectiva de discussão que alcance a esfera social, política e cultural.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14.ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LARÊDO, Salomão. **Antônia Cudefacho**. Belém –PA: Salomão Larêdo Editora, 2006.

_____. **Olho de Boto**. São Paulo: Editora Empíreo, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª edição.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

VULCÃO, Vivianne da Cruz. **Memória do Município de Cametá: o contar e recontar dos “notáveis” Alberto Moia Mocbel e Vitor Tamer**. Dissertação de Mestrado. Belém, 2014.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, 2000.

RELAÇÕES DE GÊNERO E CONSTITUIÇÕES DE SUBJETIVIDADES NOS CURSOS DE ENGENHARIA: UM ESTUDO NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TUCURUÍ – CAMTUC/UFPA⁴⁸⁹

Edileuza de Sarges Almeida⁴⁹⁰
edy_almeida@hotmail.com
UFPA

RESUMO: Este artigo discute os efeitos discursivos das relações de gênero implicados na constituição de subjetividades nos Cursos de Engenharia do CAMTUC. Problematicamos as construções discursivas de gênero nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica por serem cursos relacionados às ciências exatas, e ser considerados historicamente masculinos. No campo teórico-metodológico, nos pautamos na perspectiva pós-estruturalista, dialogando com Foucault (2011, 2004); Scott (1995) e Louro (2003, 2013) sobre o gênero enquanto categoria histórica e relacional; Swain (2000), Beauvoir (2009) e as discussões sobre a mulher; Tebet (2008) e Lombardi (2006) sobre a inserção feminina nas engenharias. Apresentamos a discussão teórica e as entrevistas realizadas com estudantes e docentes, cujas análises apontam uma produção discursiva de subjetividades em permanente conflito nas questões de gênero, pois, ora os discursos reiteram práticas de dominação da mulher historicamente assentadas em nossa sociedade, ora transpõem essas barreiras da dominação pelo viés da singularidade da presença feminina nos cursos. Concluimos que a desnaturalização dos ambientes de formação e profissionalização é condição para que as mulheres possam constituir suas subjetividades de gênero, pessoais e profissionais.

Palavras-Chave: Gênero; Subjetividade; Discurso; Ensino Superior;

LINHAS DE ENTRADA

Discutir gênero nos dias atuais nos reporta para uma série de situações cotidianas que denotam as diferenças existentes entre homens e mulheres. Trata-se de ações que ocorrem nos ambientes de trabalho, nos ambientes políticos, educacionais, econômicos e outros onde verificamos situações desiguais e estereótipos que reforçam a submissão feminina.

Trataremos da temática de relações de gênero no ambiente educacional, mas especificamente no ensino superior – cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica efetivados no Campus Universitário de Tucuruí – para verificarmos de que modo essas relações são vislumbradas no interior de cursos, historicamente, caracterizados por padrões masculinos.

A motivação deste estudo partiu de trajetórias acadêmicas, onde integrei um grupo de estudo sobre gênero e resultou na elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso

⁴⁸⁹ Este artigo apresenta uma parte da discussão levantada na Dissertação de Mestrado intitulada “Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do *Campus* Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA”, defendida no ano de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA, orientada pela Prof^a. Dr^a Gilcilene Dias da Costa.

⁴⁹⁰ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED/UFPA. E-mail: esa@ufpa.br

relacionado à docência feminina. Além disso, o interesse por relações de gênero nos cursos de engenharia, resultou de minha atuação como pedagoga, desde o ano de 2012 no CAMTUC, onde vislumbro cotidianamente relações de poder que denunciam a presença de estereótipos femininos que contribuem com manutenção de preconceitos e discriminações.

Desse modo, neste texto, inicialmente faremos a apresentação do percurso metodológico para em seguida traçarmos teorização em torno das relações de gênero em consonância com os dados obtidos por meio dos interlocutores do estudo a fim de evidenciarmos a relevância de pesquisas que tratem destas questões e contribuam com a amenização de preconceitos e discriminações baseadas nos estereótipos de gênero nos ambientes educacionais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICOS.

Localizado na Cidade de Tucuruí – mesorregião do Sudeste Paraense, o Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC é uma instituição vinculada à Universidade Federal do Pará, que surgiu no ano de 2005, através do convênio nº 001/2005 firmado entre a UFPA e a ELETROBRAS/ELETRONORTE. Seu objetivo inicial era contribuir com o desenvolvimento da região, através do empreendimento de construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

Nas fases de implantação/construção da Usina (1984) houve a constituição da Vila Permanente – local com boa infraestrutura, moradias, ambientes educativos, postos de saúde etc. No entanto, com o término da primeira e da segunda fase de construção, os investimentos efetuados na área da Vila Permanente ficariam destinados ao declínio, à depredação e demais ações que contribuiriam para o não-desenvolvimento da região. Por isso, através do Convênio firmado, a UFPA se comprometeria a oferecer cursos relacionados às áreas das ciências exatas, mas especificamente, engenharias civil e elétrica, já que a Usina necessitava desses profissionais e a Eletrobras/Eletronorte assumiria os custos de instalação de um Campus, oferecendo espaço físico, equipamentos de laboratórios, moradias, bolsas de estudos e etc.

Nesse contexto que se iniciam as turmas de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica foram ofertadas no Núcleo Universitário de Tucuruí – NUT e no ano de 2007 esse Núcleo ganha status de Faculdade de Engenharia e em 2009 oferta mais o curso de Engenharia Mecânica, ano em que se tornou efetivamente Campus Universitário.

Atualmente o Campus apresenta 05 (cinco) cursos permanentes: Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica, Computação e Sanitária e Ambiental. Além disso, possui turmas

flexibilizadas: Pedagogia, Letras, Sistemas de Informação, Engenharia Florestal e Engenharia de Pesca. No entanto, apenas os três cursos iniciais serão objetos de estudo, já que apenas eles possuem concluintes.

Dentro desse *lócus*, nos pautamos na abordagem Qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994). E nos remetemos para o Pós-Estruturalismo, que de acordo com Louro (2011), consegue relacionar os problemas da educação com as relações de gênero, de modo que a realidade é vista como uma construção social e subjetiva, tornando-se necessário questionar as verdades absolutas, as generalizações, os preconceitos, e estudá-los como uma construção inserida num contexto histórico e social.

Realizamos uma pesquisa na perspectiva pós-crítica em educação que, segundo Marlucy Paraíso (2014) não possui um traçado metodológico fixo, definido, tabelado em manuais, devido à necessidade de articular teorias, conceitos, buscar experimentações, realizar “bricolagens” trabalhar com o que é visto, sentido, manuseado e que tornam a investigação leve, contudo, consistente, motivadora e por isso, não menos, acadêmica.

Recorrendo ao pensamento “Pós”, vemos que quando não se utiliza ou propõe uma receita pronta sobre o fazer pesquisa, é possível beber de fontes metodológicas pós-críticas variadas, como a etnografia pós-moderna (JORDÃO, 2004), com o intuito de percebermos como se produzem as visões sobre dada realidade ou problemática, sobre a postura da pesquisadora, como se dá a relação com os/as interlocutores da pesquisa, a noção de subjetividade etc.

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, estão estudantes de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica, por serem cursos mais antigos e diretamente relacionados à história de implantação do *Campus* no município. Entrevistamos 07 (sete) discentes, sendo 03 (três) mulheres e 04 (quatro) homens. Os/as alunos/as escolhidos/as foram aqueles/as que estão cursando a partir do 7º período, devido à necessidade de se trabalhar com discentes que tivessem melhores condições de descrever experiências vividas desde o início do curso e suas aspirações profissionais mais concretas no ramo da engenharia.

Com a intenção de obter informações relacionadas aos/as professores/as, no sentido de saber como eles/as percebem as relações de gênero em suas práticas docentes, entrevistamos 06 profissionais (03 professoras e 03 professores) que atuam nos cursos estudados.

A escolha desses sujeitos partiu dos seguintes pressupostos: observações de comportamentos, posturas, concordância, ou não, com a temática estudada com o intuito de

podermos discutir sobre as relações de gênero no CAMTUC por meio dos olhares de professores/as e discentes que exercem função fundamental no que se refere à constituição de subjetividades.

ASPECTOS CONCEITUAIS E EMPIRICOS-ANÁLITICOS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA.

Atualmente as discussões sobre as relações de gênero são bastante repercutidas nos diversos ambientes sociais. Vemos o aumento do nível de escolaridade feminina, a inserção no mercado de trabalho, questões que envolvem a violência feminina apresentam-se cada vez mais evidente. No entanto, neste artigo nos remeteremos para as relações de gênero em ambientes caracterizados, historicamente, pelo fazer masculino.

Relações de gênero em cursos de engenharia são uma temática instigadora por nos remeter para uma série de questões que denotam diferenças nos padrões ditos femininos e masculinos. Padrões esses que refletem estereótipos para mulheres e homens nas instituições de ensino, onde percebemos o que deve ser realizado, efetivado por homens e por mulheres.

Conforme Louro (2013) durante muito tempo a mulher esteve vinculada aos ambientes privados. Sua educação pautava-se na transmissão de conhecimentos que as tornassem boas esposas e mães, devido a sua inserção numa sociedade patriarcal, onde o homem era visto como o provedor, a autoridade, por isso, tinha a obrigação de vincular-se aos ambientes públicos, enquanto que as mulheres restringiam-se aos privados.

Com a mulher sendo posta em questão, Beauvoir (2009) denuncia os padrões de submissão, onde percebemos situações ligadas aos homens que são aceitas pela sociedade, reforçando a sua liberdade para circular em diversos ambientes e não serem taxados negativamente. Desse modo, notamos que “as realizações masculinas são de longe mais importantes que as das mulheres; a estas é quase proibido *fazer* alguma coisa.” (BEAUVOIR, 2009, 813-814), ressaltando que a sociedade valoriza o ser e fazer masculino, suas ações são relevantes, seus feitos são visto como superiores, e por isso, há a inferioridade feminina.

Swain (2000) alerta para a necessidade de que as mulheres atentem-se para os padrões dominantes, a fim de atuarem no sentido de reivindicar mudanças, para que tenham melhores condições de vida e menos discriminações, sendo assim, é necessário a busca pela libertação dos estereótipos que ligam a mulher aos traços de submissão, inferioridade, para que continuem almejando a liberdade para agir, comportar e exercer suas atividades de modo significativo, não em torno de padrões e estereótipos que reforcem seu lugar inferior na

sociedade, mas sim, a sua emancipação que vislumbre a realizações pessoais, profissionais, educacionais e outras.

Essa questão nos remete para a compreensão de que os padrões e estereótipos mantidos hegemonicamente no meio social são construídos historicamente e por isso envolvem relações de poder, para que sejam considerados como verdadeiros. Sendo assim, nos reportamos para a compreensão de que não há um poder único, mas sim existem micro relações entre os sujeitos, onde o poder, na concepção de Foucault (2004) se mostra de modo capilar, fluído e por isso, atinge a todos os indivíduos.

Nesse aspecto, compreendemos que o poder está presente nas relações de gênero, no modo como os sujeitos constituem suas feminilidades e masculinidades. Por isso, conceituamos gênero em conformidade com Louro (1997) e Scott (1995) como sendo uma categoria de análise, como sendo relacional, político e histórico, não vinculando aos padrões biológicos, o reduzindo à divisão binária dos sexos.

Gênero envolve instâncias culturais e sociais. E essas são constituídas historicamente, não são imutáveis, mas sim voláteis. O que nos permite dizer que o gênero é performático, ou seja, sofre e influencia os modos de ser masculinos e femininos, sendo permeado por relações de poder, o que denota a sua mutabilidade e não-fixidez, não-linearidade. Sendo compreendido, então, como uma construção.

Segundo Scott (1995), gênero é uma construção social, afastando-se do essencialismo biológico e das divisões estruturadas em “papéis” sociais para homens e mulheres. Isso implica dizer que a escola, a igreja e outras instituições expressam através dos discursos, idealizações relacionadas à formação, educação e socialização dos sujeitos, com isso elas dogmatizam um modelo de homem e de mulher hegemônico que influenciam na construção de seus modos de subjetividades generificadas.

Gênero é histórico e político. Envolve a constituição de subjetividades, o modo de ser masculino e feminino, a forma de viver suas sexualidades inseridas em contextos sociais diferentes. Trata-se de uma construção passível de ser modificada, de acordo com a forma que os sujeitos vivenciam suas sexualidades e constituem suas subjetividades.

A discussão sobre os modos de ser que envolvem masculinidades, feminilidades, homo, heterossexualidade e outras categorias torna-se relevante por meio do viés da subjetividade. Inseridos nas pesquisas pós-críticas, de acordo com Paraíso (2014) não tratamos de subjetividade como sinônimo de identidade, devido a seu caráter não-fixo, volátil,

e principalmente, por percebermos a diferença como uma categoria significativa no processo de subjetivação.

Subjetividade envolve práticas num contexto de relações dos indivíduos, seja com si próprio ou com o outro, são os diversos tipos de relações, de posicionamentos, comportamentos, posturas que os sujeitos efetivam e que constituem os seus modos de ser.

Isso indica que a subjetividade não opera isoladamente, mas por meio de processos inseridos em contextos sociais, políticos, culturais e educacionais que fazem com que as relações ocorram, que haja além de aceitações, resistências, contradições, que evidenciem as relações de poder e seus efeitos na constituição de subjetividades dos sujeitos.

No tocante a questão da subjetividade, Foucault (2004) contraria a universalização e unicidade de padrões sociais que determinam de que modos os sujeitos devem ser e agir. O filósofo analisa a constituição de subjetividades de forma processual, não-natural e não-linear. Sendo assim, remete-nos para processos pautados na diferenciação, na singularidade do que somos, contrariando a busca por unicidade entre os sujeitos.

Meyer (2014) se direciona para os espaços educativos como locais que possibilitam a constituição dos modos de subjetividade. Por isso, a necessidade de investigá-los como territórios em que as relações são produzidas, reforçadas, questionadas devido à relevância de percebermos sobre as relações desiguais de gênero, raça, sexualidade e outros que acontecem dentro e fora desses ambientes.

A autora diz isso ao verificar que nas escolas circulam discursos diversificados sobre homens e mulheres. Discursos que transmitem formas de comportamento, formas de agir, formas de dizer, formas de pensar, que contribuem para que haja a manutenção dos padrões hegemônicos, e assim não ocorram os processos de desnaturalização, por meio dos questionamentos e desconstruções.

Após esses aspectos conceituais é que nos direcionamos os questionamentos feitos aos/as discentes e docentes durante a pesquisa de campo com o intuito de evidenciarmos as relações de gênero no processo de constituições de subjetividades.

Indagamos sobre os estereótipos que os/as docentes visualizam em torno da presença de homens e mulheres nos cursos de engenharia. Um entrevistado ressaltou que:

Particularmente eu sempre achei muito bem vindo a presença de mulheres, a pouca experiência com mulheres, por terem poucas, mesmo em números que a gente se depara, a maioria delas são muito bem sucedidas na área, então, eu gosto muito, elas, elas aprendam até muito mais rapidamente, se dedicam e tem, a capacidade de explorar ao máximo o curso, não só desde a parte dos cálculos em si, essa parte aí do conhecimentos, mas em geral, a comunicação dela, correr atrás das informações por outros meios que alguns homens por exemplo, percebo que são um pouco mais

travados, a questão de, de procurar outros meios, procurar o professor, procurar outras fontes, então algumas e, eu vejo muito exemplos de algumas serem muito versáteis nesse sentido. (PROF. JORGE, 2015)

Nesse trecho, verificamos a questão em torno da relação entre as mulheres e o aspecto voltado à sua capacidade de comunicação, como sendo uma característica marcante que permite a elas a superação de algum tipo de dificuldade que possam ter no curso e assim sejam bem-sucedidas na área.

Walkerdine (1995) enfatiza sobre essa discussão dos desníveis de aprendizagens entre homens e mulheres, ressaltando que, no que concerne ao raciocínio, os discursos generificados historicamente as colocam em desvantagens em relação aos homens. Como forma de amenizar ou superar isso, há a internalização da necessidade de que as mulheres se empenhem excessivamente, com dedicação e “versatilidade”, demonstrando outras qualidades que façam com que consigam ter sucesso na vida acadêmica e profissional, devido ao predomínio da “masculinidade raciocinante”.

Ainda na discussão sobre os estereótipos generificados, outro docente entrevistado relatou que:

O que eu consigo perceber é que, que alguns alunos tentam brincar com essa situação, no sentido de dizer, por exemplo, é, ah professor então eu posso desenvolver um aplicativo novo pro celular que vá mostrar como que a Maria, como que Antônia pode lavar melhor a louça, né, na pia, e normalmente, é, perdão, e mais regularmente, mais recentemente essas supostas brincadeiras não tem um bom retorno da classe. Aqueles que estão, que são, diria, os brincalhões em relação a isso é eles não são mais bem aceitos pelo grupo. Né, já percebo que existe um, uma consciência que nivela que todos são iguais. (PROF. SANDRO, 2016)

Percebemos uma relação em torno das relações de gênero, quando há a presença de brincadeiras direcionadas ao ambiente doméstico. De modo que os discentes mencionam a questão de “lavar louça” como uma atribuição “da Maria, da Antonia”, demonstrando o aspecto machista que domina os discursos “naturais” existentes em sala de aula, mesmo quando isso é algo que a maioria rejeite.

Perrot (2012) discute que o trabalho doméstico está estritamente direcionado para a mulher, considera que, por isso, ele se apresenta como um “peso” para os homens e uma obrigação para as mulheres, de maneira que as elas devem assumir essa responsabilidade, pois está inserida nas qualidades de uma boa esposa, aquela que saiba cuidar do lar, afirmando que “o caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa” (PERROT, 2012, pp. 114-115).

Com relação ao estereótipo em torno da afirmação de que “as mulheres não são boas para o cálculo”, durante as entrevistas, tivemos ênfase no seguinte comentário: “A gente sabe que historicamente o homem tem mais facilidade com a parte de número, (...), mas do nível que tem vindo os meninos e do jeito que a gente sabe que as meninas são esforçadas. (PROF. FELIPE, 2016). Percebemos que há uma internalização do discurso “natural” de que o homem tem facilidade com o cálculo, com as questões que demonstram uma capacidade de análise espacial, junto a isso, emerge uma pesada carga de preconceito sobre as mulheres não serem tão inteligentes para o cálculo e áreas historicamente “destinadas” para os homens, como se o aprendizado não fosse algo social e culturalmente construído. Beauvoir (2009) enfatiza esse preconceito no interior dos discursos generificados:

‘Os meninos são melhores; trabalham mais facilmente’. A moça está convencida de que suas capacidades são limitadas. Pelo fato de pais e professores admitirem que o nível das meninas é inferior ao dos meninos, as alunas de bom grado o admitem igualmente; e efetivamente, apesar da identidade dos programas, sua cultura é, nos colégios, muito menos desenvolvida. (BEAUVOIR, 2009, p. 900)

Outra questão a ser vislumbrada no relato é o fato de que as mulheres são “esforçadas”, ou seja, mesmo que não possuam o “dom natural” para aprenderem os cálculos, há a relação de que elas conseguem superar isso com seu esforço desmedido, demonstrando que os meninos apreendem de modo normal, fácil, enquanto as mulheres necessitam de “algo a mais” para serem bem-sucedidas.

No que concerne às relações de poder entre docentes do CAMTUC, houve o relato de que tais relações não existem, não há padrões de superioridades e inferioridades por parte dos/as docentes, mas, quando se relacionam com os/as discentes há a presença de alguns estereótipos que caracterizam as professoras como:

Olha, eu acho que existem relações de poder sim. Os alunos pensam que as professoras são mais fracas, por isso, podem tentar fazer algumas coisas que a gente não permite. Mas, entre docentes eu vejo que as vezes quando a gente se envolve nas conversas e demonstramos nosso ponto de vista sobre algum assunto, temos que lutar para que acreditem, ou concordem com o que a gente diz, às vezes eles até brincam com o que a gente diz, como se não fosse algo sério. (PROF^a ELIZETE, 2015)

Aspectos como flexibilidade, “ser fraca” fazem com que as professoras sejam mais aceitas do que os homens, sejam vistas como aquelas com quem os/as discentes têm possibilidades de conversar, dialogar. Remetendo para aspectos relacionados ao exercício do magistério pelas mulheres, percebemos a presença de aspectos maternos, como o afeto, o diálogo e outros que caracterizam a inserção das mulheres nesse ramo do ensino.

Esses estereótipos refletem representações permeadas por relações de poder e, nesse caso, em conformidade com Foucault (2004), vislumbramos que são efetivamente microrrelações presentes entre os sujeitos de diferentes grupos, categorias (docentes e discentes) e que constituem as subjetividades das docentes.

Percebemos que, no exercício do magistério, o homem é aquele que possui autoridade, conhecimento que lhe dá respaldo para exercer a função sem ser questionado ou criticado. No entanto, as mulheres refletem ainda as características históricas ligadas à sua entrada nesse nicho profissional e por serem aquelas que tiveram a incumbência de contribuir com a formação de bons sujeitos, utilizaram aspectos vinculados ao lar e à maternidade com o intuito de atingir o objetivo e a função dos ambientes educacionais: formar sujeitos.

Aos nos direcionarmos para os relatos extraídos por meio das entrevistas com os/as discentes, percebemos além das questões apresentadas pelos/as docentes como escolha profissional e principais estereótipos, outras questões que nos remetem para as relações de gênero nos processos de constituições de subjetividades. Como apresentamos abaixo:

É, questão do jeito, modo como você se veste. No meu primeiro ano, eu sempre vim, assim não tanto desleixada, nunca fui muito arrumadinha, mas não muito desleixada. Ai um dia, um menino estava conversando com ele, primeiro ano, todo mundo se conhecendo ainda, tava conversando aí, ele falou, viu tudo que eu gostava, meus interesses e falou assim: engraçado, quando te vi, nunca ia pensar que tu eras assim. Eu disse: como assim? ah eu pensei que tu eras burrinha, eu pensei que tu era burrinha, sei lá, com essas calças apertadinhas, ai. Ai, também eu já vi caso assim, uma menina lá na sala veio com um decote assim, não era exagerado, era um decotezinho, normal, só que era dia de prova, aí, depois da prova eu vi gente falando assim: ah tu viu a fulana lá, só pra chamar a atenção do professor, pro professor ajudar ela. Eu já vi esse tipo de coisa, bastante, e isso me incomoda, entendeu, a forma como você se veste, a pessoa imaginar lá, uma personalidade pra você, só pela forma como você se veste. Dizer se você é inteligente, ou não, só pela forma como você se veste. Foi isso que eu já observei e eu já passei. (DANIELA, 2015)

O depoimento acima nos encaminha para a discussão em torno dos estereótipos existentes sobre os modos de vestimentas que os sujeitos usam, em especial as mulheres. Existem padrões direcionados para homens, para mulheres, para homossexuais, idosos/as etc. E a forma como os sujeitos se vestem contribuem para transmitir uma visão em torno de suas subjetividades.

No caso acima, num curso de engenharia civil, onde o “aceitável” é que as pessoas trajem calças, botas, capacetes etc., que estejam relacionados com o exercício da profissão, ao perceberem que as meninas se vestem de forma diferente ou “arrumadinha” supostamente para seduzir os professores, muitas vezes recebem estereótipos como “burrinhas”, por não assumirem os padrões que os sujeitos dizem que o curso requer.

Ao indagarmos sobre as principais dificuldades existentes nos cursos, verificamos aspectos relacionados às falhas do ensino médio no que concerne às disciplinas de cálculo (matemática e física), assim como sobre o sistema modular. No entanto, o que nos chamou a atenção foram as dificuldades apresentadas pela discente a seguir:

Além das disciplinas do curso e dos professores irredutíveis. Tive as questões familiares, de trabalho entre outras. É muito difícil fazer um curso de engenharia, principalmente elétrica, sendo mãe, esposa e trabalhar! Então o que eu fiz: priorizei algumas coisas e estudei muito, esqueci momentos de folga e lazer para estudar, quase sempre estudava no trabalho, estudava na faculdade e a noite estudava em casa. (SUELI, 2015)

Vimos que além dos aspectos relacionados às disciplinas e práticas pedagógicas docentes, a questão ligada ao lar, sua atuação como mãe, esposa, requerem da discente um esforço maior de desenvolvimento no curso. Lombardi (2006), ao discutir sobre isso, enfatiza que a saída do ambiente privado ocasionou uma série de questões que influenciaram em suas práticas profissionais.

Quanto às relações de gênero existentes no ambiente acadêmico, dentre as respostas dos entrevistados verificamos o seguinte relato:

As mulheres eu, eu, na minha opinião, acho que elas tem mais dificuldades, eu converso, na turma de 48 tem 5 mulheres, e é difícil, as vezes elas não se identificam, são poucas que se identificam com o curso. E eu acho que é isso, elas têm uma dificuldade, é o que eu vejo assim, até porque chamam a gente pra estudar junto e tal, pra poder ajudar. (LUCAS, 2015)

Eis a constatação de que em turmas de engenharia existem minorias de mulheres, isso influencia no preconceito existente com mulheres. O discente afirma que as mulheres “tem mais dificuldades” ressaltando a necessidade de que estudem em grupo para que possam ajudá-las. Já a discente do curso de engenharia elétrica também afirmou a diferença entre a quantidade de homens e mulheres no curso, ressaltando que “são poucas mulheres que ingressam no curso de engenharia, algumas delas da minha época de faculdade, trancaram ou simplesmente desistiram por achar muito difícil” (SUELI, 2015).

Silva (*et al*, 1999) tratam sobre as relações entre homens e mulheres nos ambientes de ensino enfatizando que geralmente as meninas são vistas como estudiosas, calmas, caprichosas e responsáveis, já os alunos apresentam-se de forma indisciplinadas, não-comportados, agitados, mas são considerados inteligentes, pois entende-se que possuem aptidões naturais para as questões que envolvem o cálculo, as ciências exatas.

O estereótipo de que as mulheres não se dão bem nos cálculos não foi evidenciado pelos/as discentes como questão de gênero, pois estaria relacionada à afinidade, aptidão para

tais atividades. Segundo Lombardi (2006) a inserção feminina nesses cursos, em geral, contribuiu para que esse estereótipo fosse amenizado, de forma que atualmente elas apresentam bons rendimentos em seus cursos e são reconhecidas por isso.

No entanto, é salutar dizer que isso não faz com que todas as relações de submissão e preconceito sejam mascaradas por essa melhoria no rendimento acadêmico de homens e mulheres. Um relato interessante em relação aos preconceitos foi apresentado por uma discente:

Não, por causa do curso, mas aqui, pelo menos na minha turma existe muita essa questão assim, menino pode falar do jeito que quiser na sala de aula, mas a menina não, por exemplo, menino pode falar do jeito que quiser, inclusive xingar no meio de uma frase, mas se eu fizer a mesma coisa, ou falar do mesmo jeito que ele falou, aí eu sou bruta, eu sou exagerada, sou *feminazzi*..odeio esse tipo de coisa, é nesse momento que eu tenho vontade de chutar o balde e sair e não aparecer mais. Bruta, porque a gente chama um homem que se comporta do jeito que ele quiser assim de bruto? A gente não chama. Assim, nada, porque é normal, é natural, agora eu não posso fazer assim, entendeu, só o fato de eu ter nascido mulher eu não tenho a liberdade de falar do jeito que eu quero, de usar as expressões que eu tenho vontade. (DANIELA, 2015)

O trecho acima nos remete para a questão da linguagem. Louro (2011) diz que ela é um turbilhão, levando-nos a pensar, metaforicamente, que além de vozes, ela é um vento tão intenso que ocasiona redemoinhos, e redemoinhos apresentam forças tão intensas que são capazes de destruir o que encontrar pela frente. Linguagem é isso, ela regula, interdita, proíbe, permite que discursos sejam mantidos, em detrimento de outros.

Quando nos voltamos para meninas, os adjetivos “bruta”, “exagerada” demonstram os sentidos de regulação que almejam interditar determinadas ações e linguagens que estejam em desconformidade com as características marcantes da feminilidade (delicada, frágil). “Você é vista como bruta” quando transgride a heteronormatividade, foge aos padrões femininos, e por isso, as meninas não devem manifestar-se de forma que contrarie esses padrões.

Uma das discussões evidentes, seja nos estudos teóricos, como nos aspectos relacionados à observação de campo e concretizados nos relatos dos sujeitos foi a percepção em torno da prática profissional, onde percebemos que existe uma série de estereótipos que atravessam os muros acadêmicos e impactam diretamente em suas posturas profissionais.

Lombardi (2006), ao discutir sobre as engenheiras nos meios de trabalho, ressalta que há uma tendência em fazer com que o número de mulheres não cresça consideravelmente nas obras. Além disso, dificilmente assumem postos de liderança, já que esses são caracterizados por sujeitos masculinos e brancos, então, geralmente elas ocupam lugares que

estejam relacionados aos ambientes administrativos, elaboração de projetos, marketing, e não no contato com os demais trabalhadores.

Nas situações da prática na atuação dos/as engenheiros/as, há estereótipos que envolvem desde a seleção, até a busca por mobilidade no ambiente empresarial. Dizem que não selecionam mulher, por questões de segurança, por causa de seus comportamentos, por suas vestimentas que podem confundir os trabalhadores nas obras. Não contratam negros/as, porque estes não possuem os padrões relacionados à cor hegemônica, branca, e em relação aos homossexuais a questão ainda é mais complicada, pois envolvem além da sexualidade, questões de aceitação religiosa, política e outras. Assim, os/as discentes preocupam-se com essas questões e por isso evidenciaram em suas falas.

A presença de padrões de gênero no mercado de trabalho contribui para o recebimento de sujeitos que os atenda. A masculinidade hegemônica nas atividades laborais é evidente, percebe-se a entrada de demais sujeitos, no entanto, ainda é predominante a presença de homens brancos nos cargos de chefias, e a visão de que certas funções não poderão ser exercidas pelas mulheres, devido seus aspectos físicos, mentais, emocionais etc.

Então, as mulheres que adentram esses espaços são tidas como “estranhas”. E aí precisam além de dedicarem-se a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, necessitam ainda reverter uma série de tabus que demonstram o seu “não-pertencimento” nesses ambientes.

Nesta direção, parece que para as ‘transgressoras’ há uma necessidade maior de tentar demonstrar legitimidade no campo e isto não se faz admitindo a ajuda de outrem, enquanto que os alunos não precisam ‘provar’ que são bons, exatamente porque a engenharia já é considerada como um campo deles”. (TEBET, 2008, p. 03)

Em relação aos avanços vislumbrados no mercado de trabalho, podemos verificar que isso é positivo e relevante, mas, ainda é necessário avançarmos no sentido de promover a igualdade e valorização dos gêneros, sexualidade, etnia e demais características relacionadas com as subjetividades dos sujeitos.

Desse modo, prosseguimos indagando sobre as aspirações profissionais dos/as discentes e tivemos as seguintes respostas:

Eu penso muito em fazer mestrado, seguir pra área da pesquisa, fazer pelo menos um mestrado depois pensar em entrar no mercado de trabalho. Pensar no doutorado e depois entrar pro mercado de trabalho. Ou ir pra área da docência. (LUCAS, 2015)

Eu já pensei em ser professora, mas hoje eu já não penso mais, antes eu tinha certeza, certeza, hoje em dia não tenho mais tanta. Não sei eu tenho medo de ficar chato, eu tenho medo de não saber lidar, ser professora, Professora é assim, se você não tiver total domínio sobre uma mínima coisa, é perigoso dentro de uma sala de aula de engenharia, pra professora. Professor, até que tudo bem, a crítica não é taaanto.. crítica mas não é uma coisa tão pesada que nem se for uma professora. Ai

tenho medo disso, tenho medo de ficar chato, então hoje em dia não tenho tanta certeza, então hoje tenho olhado pra outros lados pra ver o que posso fazer. (DANIELA, 2015).

Conforme os relatos, verificamos que alguns/as discentes buscam o empreendedorismo, outros a inserção em empresas da área, mas o que nos chamou atenção foi a relação com a docência. O primeiro discente demonstrou a busca por continuidade dos estudos, a fim de se aprimorar e com isso se remeter ao mercado de trabalho, ou ao mundo acadêmico. Sendo assim, o ensino mostra-se como uma segunda via. Já a discente, remeteu-se principalmente para uma aspiração profissional docente que já foi seu objetivo, mas atualmente não faz com que seus olhos brilhem tanto, devido o aspecto de gênero.

Isso porque, ficou evidente nas entrevistas que há diferenças no exercício da docência por homens e mulheres. Elas, com exceções, assumem a postura de serem mais amigas, compreenderem mais os/as discentes, enquanto que eles são os mais durões, carrascos. Isso faz com que haja uma relação com o respeito que a turma vê professores e professoras, e nesse caso, elas ficam numa posição mais defensiva do que eles.

LINHAS DE SAÍDA

Discutir relações de gênero em cursos de engenharia é um desafio contemporâneo e relevante devido o acesso cada vez mais intenso de mulheres nas áreas das ciências exatas, caracterizadas historicamente pela presença masculina.

No CAMTUC esta evidência apresenta-se significativa a partir do momento em que contribui para a amenização de preconceitos e discriminações que contribuem para a inferiorização de sujeitos que não constituem os padrões dominantes relacionados a gênero, raça, sexualidade e outros.

Desse modo, vislumbramos a necessidade de contribuirmos com a desnaturalização dos ambientes, dos estereótipos, das piadinhas e demais ações, artefatos e instrumentos que atuam como elementos mantenedores dos padrões dominantes e que reforçam os padrões de submissão feminina. De modo a percebermos que esta manutenção requer micro relações de poder que muitas vezes de maneira de modo tácita influenciam na manutenção dos padrões hegemônicos.

Ressaltamos que apesar do acesso às diferentes áreas de formação, é visível que existem relações de gênero que demarcam os lugares comuns de cada sujeito, ressaltando os estereótipos, preconceitos e discriminações em cada ambiente onde se percebe a inserção limitada de mulheres, homossexuais, negros/as etc.

Pelo exposto, há a necessidade de contribuirmos com o combate a ações e ideias preconceituosas, seja por meio de estudos, pesquisas, questionamentos, indagações que reflitam a questão de gênero, sexualidade e outros de que tenhamos menos familiaridade nos ambientes de formação, concebendo a profissionalização menos imbuída de estereótipos e padrões historicamente mantidos, abrindo espaço para inter-relações de convívio e respeito às diferenças de gênero, cor, sexo, cultura, entre outras que nos constituem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CENTRAIS ELÉTRICAS DO NORTE DO BRASIL S.A - ELETRONORTE. **Termo de Compromisso que entre si a Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A – Eletronorte e a Universidade Federal do Pará – UFPA**. Brasília, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e política da identidade**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Revista Verve. São Paulo: NuSol, v.5, p. 260-276, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

JORDÃO, Patrícia. A Antropologia Pós-Moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v. 04, n. 1, 2004.

LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. In: **Revista Tecnologia e Sociedade**, nº 2, p.109-131, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade** – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER; Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens Pós-Estruturalistas de Pesquisa na interface Educação, Saúde e Gênero: perspectiva metodológica. In: **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análises histórica. In: **Educação e realidade**. v.1, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

SILVA, C.D.*et.all*. Menos bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul, 1999.

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “A hora e a vez do nomadismo identitário”. **Textos de História**, v. 8, nº 1-2, p. 47-84, 2000.

TEBET, Mani. Mulheres na engenharia: transgressões? **Fazendo Gênero 8** – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008, Florianópolis, SC. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST38/Mani_Tebet_38.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

**FORMANDO O/A PROFESSOR/A DE ARTE: REFLEXÕES SOBRE A
APLICABILIDADE DA LEI Nº 10. 639/03 NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.**

Ana Valéria Lucena Lima Assunção
ana_valerialima@hotmail.com
UFMA

Luis Felix de Barros Vieira Rocha
felix_rocha_luis@yahoo.com.br
UFMA

Andrea Luisa Frazão Silva
andreafrasi@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho trata sobre a aplicabilidade da Lei nº 10. 639/03 no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão. Questionou-se em que medida os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas do Curso de Artes Visuais da UFMA tem contribuído para a formação desses/as professores/as. Nesse sentido, discutiram-se os currículos sob o olhar dos sujeitos pesquisados a fim de verificar a inclusão dos conteúdos de Arte africana e heranças culturais africana no currículo do Curso de Artes Visuais. A pesquisa, também buscou perceber como o/a aluno/a e professor/a de Artes visuais apreendem a referida Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como examinar o posicionamento dos/as professores/as e alunos/as do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão diante das novas demandas geradas pela Lei nº 10.639/2003. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com professore/as e alunos/as do curso, totalizando oito relatos. A pesquisa conclui que o Curso de Artes Visuais da UFMA necessita investir em ações que atendam às necessidades e exigências da lei 10.639/03.

Palavras-chave: Lei nº 10. 639/03; Ensino de Arte; Formação de professores/as.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado pela diversidade populacional e também pelas desigualdades sociais. Tem registrado na sua história uma grande dívida com os/as negros/as trazidos de várias partes da África, arrancados/as de suas origens e terras. Débito histórico que é perceptível nos indicadores educacionais.

Embora tenham tido importância crucial na construção do país, os/as negros/as foram deixados às margens da sociedade. Não obstante, tentando mudar essa segregação, buscaram ganhar o seu espaço, desde os primórdios da dominação até os dias atuais, por meio de lutas e da exigência dos espaços que também lhes pertencem. Graças a esse processo o Movimento

Negro obteve conquistas devido às ações políticas empreendidas. (OLIVEIRA; MILITÃO, 2012).

Assim, incluir questões ligadas às particularidades e história da África nas Universidades, em especial na formação inicial de professores/as, pode ser comparado a uma nova forma de resistir. As conquistas empreendidas por organizações sociais que lutam pela igualdade racial no Brasil indicam a criação de mecanismos que incentivam a revisão de currículos e do fazer pedagógico, e, para tanto, lutam pela execução da Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, abarcando no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, voltada exclusivamente para sanar estas disparidades. (BRASIL, 2003; BRASIL, 2013).

As ideias sustentadas pelos membros das mobilizações do Movimento Negro fundamentam-se principalmente na esfera educacional e buscam o acesso do/a negro/a à educação superior; e, a supressão dos hiatos admitidos e amparados pela elite brasileira que ignorou a participação do/a negro/a na história; garantindo, além disso, uma educação que pudesse enfrentar o racismo no cotidiano escolar e novas leituras da própria história do país, no intuito de tentar promover a igualdade racial.

Estes combinam com a nossa conclusão do Curso de Educação Artística (UFMA) finalizada, em 2014. E nesta, constatou-se que a Lei nº 10.639/03 não fora cumprida, considerando que o curso não privilegiou em nenhum aspecto a formação dos/as licenciados/as para o ensino de Arte Africana e Afro-Brasileira; oferecendo-nos ainda, aperfeiçoamento deficitário para a prática docente de arte que contemple as matrizes africanas.

Cabe lembrar, porém que, as Instituições de Educação Superior- IES deveriam responsabilizar-se pela formação do/a professor/a de arte envolvendo estas questões, assim como, pela inclusão dessas temáticas no Projeto Político Pedagógico da instituição formadora. Disto derivam todos os desafios, nos quais existe uma tendência “[...] à redução do escopo da Lei como tendo um impacto apenas nas disciplinas de História, Educação Artística e um pouco de Literatura, como se as outras disciplinas não tivessem nada a contribuir em torno de suas questões” (SANTOS, 2013, p. 23). Todavia, entende-se que qualquer disciplina poderia ultrapassar os limites da sua área de conhecimento, de forma que promova reflexão, novas construções de comportamentos, induzindo o aluno ao respeito à pluralidade cultural brasileira.

Ao falar das dificuldades sucedidas pela Lei nº 10.639/03, há o consenso entre os/as estudiosos/as no assunto sobre a necessidade de esclarecer que no Brasil o preconceito é menor se comparado aos demais países⁴⁹¹, competindo à formação de professores/as a desmistificação desta ideia. Nesse contexto, Alves e Silva (2014, p. 485) destacam ser imprescindível redefinir a lógica da exclusão e abolir a invisibilidade do/a negro/a, por meio do resgate de sua contribuição na construção da nação brasileira, desfazendo as teorias da sua participação apenas na perspectiva do escravismo, rompendo com o falso reconhecimento expresso nos currículos, que reproduzem sua imagem de forma caricata, pejorativa e racista.

Jones (1973, p. 123) descreve que há três aspectos básicos nas instituições educacionais que as coloca na perspectiva racista:

- 1) normalmente oferecem educação inferior às crianças negras; 2) propositalmente deixam de educar crianças negras, a fim de perpetuar as desigualdades raciais existentes e, 3) quando educam mal as crianças brancas, no que se refere à sua herança racista, e as crianças negras, quanto à sua história racial. Nessa perspectiva, é essencial conhecer estas possíveis distorções e equívocos referentes às relações étnico-raciais no ambiente escolar, que necessitam ser consideradas na formação inicial do/a professor/a de arte.

O enfrentamento das problemáticas pode ser diminuído ao oferecer formação específica para superar tais contendas. Por sua vez, as IES podem colaborar na elaboração, execução dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial, incluindo em seus currículos os conteúdos e as disciplinas que versam sobre a educação das Relações Étnico-Raciais. (CRUZ, 2013).

Sob essa perspectiva, houve recentemente uma reformulação do Curso, que deixou de ser Educação Artística para ganhar o estatuto de Artes Visuais. Tal mudança se deu principalmente na grade curricular. Nesse sentido, faz-se necessário tomar como objeto de estudo a estrutura curricular do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão sob a perspectiva dos aluno/as que estejam em fase de conclusão de curso e que sejam professores/as da rede pública e/ou privada de ensino; e ainda, os/as professores/as desta instituição, a fim de identificar se nas alterações curriculares realizadas pela UFMA se inserem os conteúdos preconizados por dita Lei.

Do exposto, levantamos os seguintes questionamentos:

⁴⁹¹ Os autores consultados que tratam de preconceito de cor e racismo no Brasil foram: Munanga (1996, 2005), Silva (2007), Guimarães(2001), Candau (2008), entre outros.

- De que forma o quadro de professores/as do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão tem se posicionado mediante as novas demandas geradas pela Lei nº 10.639/2003?
- A Lei 10.639/2003 está sendo considerada no currículo do Curso de Artes Visuais?
- De que maneira os/as alunos/as interagem ao trabalhar com conteúdos Arte africana e as heranças culturais da África, e quais são os problemas que surgem e dificultam a aplicabilidade das temáticas?

1 A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ÁFRICA E DA HERANÇA AFRICANA NO CURRÍCULO DO CURSO DE ARTES VISUAIS

Introduzir conteúdos que contemplem a África e suas particularidades nos currículos oficiais das IES necessita de sujeitos convictos da urgente obrigação de reescrever a história brasileira com o/a negro/a presente de forma ativa. Nesse sentido, se precisa considerar além das atitudes individuais, de grupos sociais, a concepção de dispositivos legais e burocráticos, como a Resolução CNE/CP 1/2004, como facilitadores da formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004).

O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as Instituições de Educação Superior - IES, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas relacionadas aos afrodescendentes, conforme o Parecer CNE/CP 3/2004.

De acordo com Silva (2007), tanto o Parecer CNE/CP 003/2004, quanto a Resolução CNE/CP1/2004, instituem a educação das relações étnico-raciais como alvo à formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos distintos pertencimentos étnico-raciais e sociais, ou seja, “a diversidade é possível apenas quando existe variedade” (SACRISTÁN, 1995, p. 84), tornando-se motivadora para as mudanças curriculares.

Segundo Munanga (1996, p.216), da mistura de um povo surge lentamente o mito de democracia racial:

Porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um

mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA 1996, P.216).

A escolha do currículo que exclui o/a negro/a da História do Brasil ou a omissão da participação e importância dos/as negros/as na formação da população, e por consequência, na cultura do nosso país reflete-se nas relações sociais atuais, e principalmente, na autoestima baixa dos/as jovens negros/as. Logo, o currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele está imbricado nas relações políticas de poder e de controle social sobre a produção do conhecimento, deste modo, ao transmitir visões de mundo particulares, se reproduzindo valores integrantes da formação de identidades individuais e sociais (LOPES, 2006).

A ausência de estudos sobre África e os/as afrodescendentes contribuiu para a criação de uma série de estereótipos que dificultou a construção de uma identidade positiva sobre nossas origens e permitiu a formulação de hipóteses preconceituosas e desinformadas, criando uma profusão de ideias equivocadas (CLARO, 2012).

No ambiente escolar é possível identificar grupos sociais historicamente excluídos ou pouco valorizados no que tange às políticas educacionais e curriculares, destarte, alguns grupos tem sua cultura recusada nos currículos e “não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ,1995).

Consideramos que Incluir nos currículos de formação inicial estudos referentes à História da África, permitirá a invalidação de estereótipos sobre os/as negros/as e afrodescendentes, permitindo a apreensão de conhecimentos que reforcem a contribuição dos africanos na construção da sociedade brasileira.

O currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do/a professor/a e sua liberdade potencial na sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre a prescrição e o poder foi cuidadosamente alimentada para se tornar um artifício de reprodução das relações de poder existentes na sociedade (GOODSON, 2008).

Os/As professores/as nas Instituições de Educação Superior - IES até pouco tempo atrás, recebiam formação baseada em currículos eurocêtricos e excludentes. Atualmente essa realidade, timidamente, tem sido transformada por reformulações curriculares privilegiadoras da diversidade. É essa a tônica das formações continuadas implementadas por meio de políticas públicas que estimulem a aprendizagem multicultural, onde o objeto da arte africana

normalmente expressa a espontaneidade cultural do seu povo e é em geral anônima e de vários estilos, propagando as suas necessidades e seus ritos.

O Curso de Artes Visuais precisa andar nesse caminho, proporcionando uma formação acadêmica cuja habilitação permita ao licenciado perceber e analisar os objetos da arte africana, que por muito tempo foram ignorados pela História da Arte. “Muitos estudiosos da arte se recusaram a apreender o valor, a profundidade e a contemporaneidade das tradições africanas, artistas das chamadas vanguardas europeias foram os que beberam dessa fonte” (CAO, 2005, p.25). Nesse aspecto, esta arte deve ser debatida na perspectiva contemporânea dos países africanos, permitindo a desconstrução da história colonial, buscando-se então, caracterizá-la e relacioná-la ao multiculturalismo enquanto movimento teórico-metodológico voltado para o reconhecimento e a valorização das diferenças, para a contestação de preconceitos e discriminações, tornando-a, espaço de possibilidade de construção de diálogos entre as diferentes culturas.

Especular a Arte Africana e suas vertentes é também explorar sobre a opressão desses povos, entendendo como se processaram as atitudes racistas. A própria omissão da arte africana na história da arte pode ser motivadora de questionamentos. Os conteúdos relativos à cultura e arte africana precisam ser adotados de forma que apresentem imagens positivas de personagens negros/as, como reis, rainhas, deuses/as, etc., promovendo uma elevação da autoestima dos/as jovens. (POUGY, 2012).

2 O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS

2.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa constitui-se como um estudo de caso, entendido na perspectiva de Triviños (1995) quando diz que é um uma pesquisa de uma unidade que se analisa aprofundadamente. Neste sentido, a unidade pesquisada aprofundada foi o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de São Luís.

Os sujeitos da pesquisa selecionados foram cinco estudantes regularmente matriculados/as no oitavo e nono período e três professores do referido Curso, descrito acima. Foram A amostra utilizada nesta análise foram cinco alunos/as regularmente matriculados/as no oitavo e nono período e três professores/as do Departamento de artes (DEART) que atende o Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Acrescentamos, que por razões éticas de pesquisa, demos nomes fictícios aos sujeitos da pesquisa para não serem identificadas as suas

identidades reais. No caso, aos estudante demos nomes de artistas negros/as reconhecidos/as na história da arte nacional. São eles/as:

Jorge dos Anjos- 27 anos, aluno no nono período de artes visuais, professor do ensino fundamental de escola pública e particular de São Luís.

Aleijadinho- 30 anos, aluno do nono período de artes visuais, professor de escola comunitária em São Luís.

Maria Auxiliadora- 27 anos, aluna do oitavo período de artes visuais, professora de escola particular de São Luís.

Rosana Paulino- 29 anos, aluna do nono período de artes visuais, professora contratada da rede pública de ensino fundamental.

Para os professores demos nomes de artistas “mestres” da História da arte mundial:

Jean-Baptiste Debret- Professor da UFMA, formação não registrada.

Di Cavalcanti-Professor Mestre da Universidade Federal do Maranhão.

Tarsila do Amaral- É Professora Mestre do Curso de Artes Visuais da UFMA.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista semiestruturada, organizada em roteiros prévios, de forma que pudesse ser modificada durante as entrevistas. A finalidade desse instrumento foi encontrar argumentos para explicar as percepções dos/as alunos/as de Artes Visuais da UFMA acerca da Lei, bem como indicar se o/a professor/a que desenvolve atividades ligadas à temática étnico-racial nas disciplinas, o faz conforme preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

2.2 O currículo de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão e os conteúdos da História da África e dos Africanos

Nesta análise buscou-se identificar a inserção dos conteúdos de Arte africana e heranças culturais africana no currículo do curso de Artes Visuais como primeiro objetivo do trabalho. Em face do exposto, constatamos que a formação de professores/as nas IES, enquanto responsáveis pela formação inicial, também têm sido influenciadas pelas reivindicações sobre igualdade racial e, vem sendo cobrada a inserir nos seus currículos o que prevê a Lei nº 10.639/03, de nove de janeiro de 2003. Nesse sentido, Iniciaram-se as entrevistas perguntando aos docentes e aos discentes se eles/as conheciam o teor da Lei nº 10.639/03 e as suas especificidades, constatando-se então que somente a professora Tarsila do Amaral possuía um conhecimento mais aprofundado sobre a Lei.

Segundo ela:

(...) em parte eu conheço, o que diz respeito aos conteúdos eu conheço um pouco, pois eu orientei uma monografia de uma aluna do curso de teatro que tratava sobre essa Lei, inclusive sobre a aplicabilidade da Lei, ela fez um acompanhamento de um projeto voltado para a Lei em uma escola pública do município e eu aprendi muito com ela. (TARILA DO AMARAL).

Dos demais docentes, somente Di Cavalcante demonstra conhecimento da Lei, ainda que tenham sido necessárias (as explicitações de forma resumida) do teor da mesma, quando nos diz que “no curso de arte durante a discussão da organização curricular nós ficamos sabendo da obrigatoriedade da Lei. **Mas detalhes específicos da Lei, não**” (DI CAVALCANTE, grifo nosso). Nessa direção, Jean-Baptiste Debret, nega qualquer conhecimento quando afirma que: “*Não, nunca ouvi falar*”. E sendo assim, percebemos que não basta apenas inserir por força de uma Lei conteúdos sobre a igualdade na diversidade de forma aleatória, nesse sentido se faz necessário desmistificar a ideia de democracia racial, ainda muito presente na formação de professores, na medida em que, os sujeitos não conseguem vislumbrar a necessidade de mudanças na prática pedagógica que vislumbre a educação antirracista, como por exemplo, quando professor Jean-Baptiste Debret argumenta ser desnecessário a inserção dos conteúdos de arte indígena e africana:

Botaram aqui no novo currículo de artes visuais o Estudo da cultura indígena, por quê? Porque um “bate o pé” e acha que deve colocar, e **eu sou da opinião que deveria ser inserido junto da História da Arte só um capítulo, pra que uma disciplina pra falar só sobre cultura indígena e africana?** Não tem tanta coisa pra falar! Vai falar como eles vivem! Isso é antropologia! Falar o que eles produzem? Produzem cerâmica, penas, adornos, pintam a pele. Encerra aí, isso em uma aula fecha.

Mas sobre arte africana nunca tivemos formação nenhuma! Tu olhas em livro, por exemplo, Bantos e Sudaneses fizeram esse tipo de arte, utilizaram máscaras! Que a Europa descobriu isso, após esse momento passaram a usar uma nova linguagem por meio de Picasso, Modigliani, dos fauvistas que era um desenho mais primitivo, que eles observaram as máscaras e os desenhos africanos. (JEAN-BAPTISTE DEBRET, grifos nossos).

Essas impressões levam a crer que o professor Debret não reconhece a urgência em adequar o currículo da Universidade às novas demandas contempladas na Lei, e dessa forma deixa a discussão da temática somente aos professores mais mobilizados. E ainda na sua fala “*Encerra aí, isso em uma aula fecha*” (DEBRET) demonstra pouca vontade em discutir as regras impostas pela Lei, dificultando sobremaneira o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na Universidade. Este posicionamento revela-se discriminador por manifestar desnecessário incluir tais conteúdos, impossibilitando o conhecimento do legado da Arte Africana aos seus alunos/as. Percebe-se ainda pouca sensibilidade em relação ao

potencial social que estes conteúdos podem gerar nas aulas de Arte, principalmente aos grupos vitimados por atos de discriminação.

Em contrapartida, a maior parte dos/as alunos/as conhece ou já ouviu falar da Lei. Nesse sentido, somente uma das alunas a conhece com mais profundidade, por fazer parte de um grupo de pesquisa que trata da temática da Lei 10. 639/03.

Conheço, muitíssimo bem, ela trata da obrigatoriedade da inclusão da arte e história africana no nosso currículo (YÊDAMARIA).

Eu não me recordo, talvez se você falar um pouco sobre ela **(a Lei 10.639/03)** eu me lembre (ROSANA PAULINO, grifo nosso).

Sim eu conheço a Lei, as especificidades eu não lembro bem, mas nós já tivemos um estudo aqui na Universidade com os professores novos e nós vemos que ainda há uma demanda muito grande a respeito da Lei, de como funciona. **As pessoas ainda não adquiriram um conhecimento, o que acaba comprometendo toda a nossa formação, porque acabamos deixando a desejar na graduação, por não termos todas as informações sobre a Lei e alguns professores acabam não repassando tudo para nós,** e nós com isso perdemos muito (JORGE DOS ANJOS, grifos nossos).

Já, ouvi falar sobre ela. Acho que **a Lei é importante** não só para nós professores, mas para a sociedade em geral, **principalmente para nós maranhenses que somos em maioria negra ou afrodescendentes** (ALEIJADINHO, grifos nossos).

Nessa direção, quando se indagou a Aleijadinho, este sinaliza a importância de um maior aprofundamento destes conteúdos “*principalmente para nós maranhenses que somos em maioria negra ou afrodescendentes* (ALEIJADINHO). O seu posicionamento é pertinente na medida em que considera uma forte relação entre o processo de educação e cultura local, que é predominantemente relacionado à africanidade, na família, comunidade, escola, etc.

Uma importante característica da arte/educação pós-moderna é o reconhecimento da necessidade de coligar em nossas discussões teóricas a temática da diversidade cultural, compreendendo que além dos tradicionais códigos europeus e norte americanos, existem outros códigos em decorrência da multiplicidade de fatores culturais como, o gênero, etnia e classe social. Isto exige da escola uma propagação da cultura local, estabelecendo relações entre a cultura escolar e a da comunidade ao seu redor. (BARROS, 2011).

A partir desses argumentos, compreendemos que nos cursos de licenciatura o foco é colocado, quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, dessa forma o aluno passa bom tempo estudando assuntos que jamais necessitará para ensinar em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que irá desenvolver no ensino fundamental e médio. Geralmente, não se dá nenhuma atenção em indicar claramente para o aluno qual é a relação

do que está aprendendo na licenciatura com o currículo a ser ensinado no Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2000).

Nesse ponto de vista e fundamentados na Lei nº 10.639/03, os/as professores/as devem contemplar no ensino de Arte os conteúdos que promovam a valorização e a igualdade, não se restringindo somente ao estudo de “máscaras africanas”, como pareceu ser prática recorrente. Para Barreto (2014) a africanidade deve estar presente nas disciplinas específicas voltadas para a educação étnico-racial, sendo então aplicadas sob a perspectiva da valorização e do reconhecimento da cultura, da filosofia africana resignificada, buscando um espaço de liberdade que abranja o conceito de etnia; tendo como objetivo construir um espaço de liberdade cultural onde a sociedade possa trabalhar a questão sem a idealização do dominador branco.

O/A professor/a deve, portanto, construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, devendo então, saber mais sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, superando opiniões preconceituosas sobre os/as negros/as, ao denunciar o racismo e a discriminação racial e, implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (MUNANGA, 2004).

2.3 Posicionamento dos sujeitos da pesquisa frente às demandas geradas pela Lei nº 10.639/03

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 trouxe consigo muitas excitações, que na mesma medida motiva e desencoraja os/as professores/as a trabalhar com tais conteúdos. Estas ações podem ter gerado a Lei, ao mesmo tempo muitas outras foram instituídas pela Lei. Há na sociedade e meio acadêmico, novas contendas grande parte de ordem social, dentre elas, podemos citar as lutas sociais no campo das etnias, de gênero; de trabalhadores do campo; crianças; etc. “Criou-se uma nova gramática na qual mobilizar deixou de ser para o desenvolvimento de uma consciência crítica ou para protestar nas ruas. Mobilizar passou a ser sinônimo de arregimentar e organizar a população para participar de programas e projetos sociais, a maioria dos quais já vinha totalmente pronta e atendia a pequenas parcelas da população” (GOHN, 2004, p.26).

Deste modo, perguntamos aos alunos/as sobre as demandas geradas pela Lei e como deveriam enfrentá-las no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão. Yêdamaria foi enfática:

Não tem como, pois nosso aprendizado foi muito superficial mesmo, não tem como trabalharmos a cultura afro-brasileira, porque tem todo um aparato histórico, dos saberes, o linguajar africano, como tudo chegou aqui no Brasil, ou seja, **não tem como sair daqui e dizer “eu estou preparada pra trabalhar esse assunto”, o que me salva foi o meu contato com o CCN**, o que eu conheci ali me ajuda muito, isso não quer dizer que por isso eu saiba de tudo. Mas juntando os dois me ajudaram muito, porém preciso conhecer mais sobre o assunto. Nós **precisamos estudar mais sobre o assunto. Por sorte nós temos alguns professores aqui na Universidade, mas que não são do curso, que são referência no assunto, o professor Ferreti e o professor Carlão, o Professor Assis**. Mas a gente precisa de mais referências sobre o assunto.

A fala da aluna “não tem como sair daqui e dizer “eu estou preparada pra trabalhar esse assunto”, o que me salva foi o meu contato com o CCN” (YÊDAMARIA), demonstra, além disso, que o currículo posto e trabalhado no curso de Artes Visuais da UFMA não satisfaz as suas necessidades enquanto professora, na medida em que ela atribui ao movimento social que atua (CCN) fundamental papel na sua prática docente.

A formação de professores para o trabalho pedagógico precisa dessa relação dialógica com os movimentos sociais, em se tratando de questões étnico-raciais, o diálogo com representantes dos Movimentos Negros, são fundamentais na assistência da prática pedagógica, visto que é a sua história e cultura que vai ser trabalhada. Então, discutir que conhecimentos são importantes, que aspectos culturais devem ser destacados, como determinados conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula possibilita o diálogo intercultural (MARINHO, 2014). A formação então não deve se pautar unicamente nessa relação, conforme se verificou na fala de Yêdamaria.

A aluna Rosana Paulino sugere complicações para trabalhar os conteúdos a partir da sua formação inicial, observemos: Como é que eu posso falar da Festa do Divino, por exemplo, sem ter nenhum conhecimento sobre essa tal africanidade, sobre a história. Sempre que vou trabalhar as questões em sala de aula sobre arte e cultura da África, sinto um pouco de insegurança.

E ainda sobre tal questionamento:

A importância desse conteúdo é enorme, principalmente por morarmos em uma cidade que tem um grande número de afrodescendentes. **Essa disciplina Matriz não me dará o suporte suficiente, eu acho que nós precisamos buscar também coisas para complementar o que estudamos na Universidade. A disciplina só tem 60 horas e ainda é dividida entre arte africana e arte indígena. Como é que eu posso falar da Festa do Divino, por exemplo, sem ter nenhum conhecimento sobre essa tal africanidade, sobre a história**. Eu sempre que vou trabalhar as questões em sala de aula sobre arte e cultura da África, sinto um pouco de

insegurança, mas tenho buscado estudos sobre isso para me fundamentar melhor (ROSANA PAULINO).

Maria Auxiliadora em sua fala explicita um olhar que revela a dificuldade em trabalhar os conteúdos por estarem relacionados à religiosidade dos seus discentes e que é muito comum a associação da cultura africana e afro-brasileira aos cultos de bruxaria, fatos que associados a uma formação deficiente da UFMA somatizam ainda mais a insegurança dos/as alunos/as do curso.

Dificuldade eu sei que eu terei, mas como já foi falado ***se eu não tivesse tido essa formação paralela, teria sido muito pior***. Mas como eu sei que o professor é antes de qualquer coisa um pesquisador ***eu corro atrás e busco todas as informações que eu necessito para trabalhar as temáticas que estão no livro didático dos meus alunos***, mas é claro que eu corro atrás de outros meios que não seja só o livro (YÊDAMARIA).

Conforme Jorge dos Anjos, a Universidade deveria habilitá-lo para a escolha e uso do livro didático que não reproduza de forma negativa o negro e de positiva, o branco.

Aqui na Universidade eles não praticam um trabalho paralelo, fazendo um link com os conteúdos do livro didático de arte a fim de nos instrumentalizar para trabalhar esses conteúdos. Em alguns deles eu tenho sim alguma dificuldade, por que os assuntos são vistos e trabalhados de forma muito superficial, principalmente porque **nós não temos professores com formação especializada** na área para trabalhar esses conteúdos (JORGE DOS ANJOS).

O livro didático tem ampliado a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, as quais se conjugam com a não legitimação, pelo Estado, do processo civilizatório africano, entre outros, constituinte a identidade (SILVA, 1989). Na concepção de Oriá (1996) os livros didáticos de história, até hoje permanecem com uma visão positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, em regra brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país.

3 CONCLUSÃO

Durante a realização deste trabalho percebeu-se uma série de elementos complexos envolvendo os sujeitos pesquisados, que na medida do possível foram analisados a fim de contemplar os objetivos estabelecidos inicialmente. Deve-se então ressaltar que este trabalho apenas sugere caminhos para que Lei 10. 639/03 seja de fato implementada. Todavia é

necessário frisar que sua efetuação caminha a passos lentos em todos os sistemas de educação do nosso país e na Universidade Federal dos Maranhão, embora pudesse ser diferente não o é.

De acordo com este estudo foi possível apontar que a Lei nº 10.639/03 completou agora em janeiro de 2015 doze anos de existência e ainda assim, a sua efetivação reside no campo das pretensões, uma vez que há muito ainda por fazer. Os objetivos da Lei no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, continuam na perspectiva de implantação, motivado segundo o nosso olhar, pela quase invisibilidade ou mudismo se comparado à outras políticas públicas voltadas aos negros e afrodescendentes; ainda que os/as docentes e discentes tenham consciência da existência da lei e da obrigatoriedade de formação nas IES, alguns não enxergam que transformações na prática pedagógica devem acontecer imediatamente.

Ao traçar este caminho percebeu-se que a criação da Lei nº 10.639/03 não obrigou até o presente momento, no curso examinado uma adequação no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais; no entanto, não foi possível ainda observar uma mudança significativa que proporcione aos seus discentes do curso uma formação inicial satisfatória, motivadora de igualdade na diversidade, na medida em que, tantos os/as alunos/as e professores/as apontam a necessidade de mudanças na prática pedagógica, no currículo, a fim de promover uma educação antirracista.

Além desses aspectos foi observado nos discursos dos/as alunos/as a necessidade da Universidade Federal do Maranhão criar mecanismo para formar o corpo docente do Curso de Artes Visuais para trabalhar as demandas geradas pela Lei, na medida em que não trabalha estes conteúdos de forma interdisciplinar, o que nos permite afirmar, que somente os/as professores/as articulados à temática demonstram maior empenho na efetivação da Lei nº 10.639/03.

Na contramão, durante todo o trabalho percebeu-se as preleções contraditórias no posicionamento dos professores/as; quanto à habilitação teórica para trabalhar os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares; quanto à habilitação para escolha de material didático específico, percebendo-se que o Curso ainda não atende o que está previsto na Lei, por entender que os/as professores/as se classificam despreparados para tanto. Nessa direção, o ensino da arte africana na UFMA não considera as manifestações culturais locais de forma eficiente, fazendo-se de forma superficial, quando poderia influenciar de forma mais contundente na construção dos currículos, o que nos permite deduzir que a formação

oferecida por essa IES não tem provocado nos/as alunos/as os conhecimentos referentes aos conteúdos interculturais.

Entretanto, há consenso, na demonstração de interesse com as temáticas previstas na Lei 10. 639/2003 por parte do alunado do curso que, deste modo, tem se posicionado positivamente para trabalhar em sala de aula com as temáticas suscitadas pela Lei, precisando, portanto, buscá-las em outras instâncias educacionais, em outros momentos; contudo na contramão do exposto pelos alunos, a demonstração de interesse com relação aos professores/as é mínima por inúmeras razões.

Sendo a Universidade o local de Formação Inicial de professores de Arte, nos fez refletir que o Curso de Artes Visuais da UFMA necessita investir em ações que atendam às necessidades sentidas e relatadas pelos seus alunos/as e professores/as, no sentido de enriquecer e estimular pesquisas no meio acadêmico que estimulem a implantação da lei.

A correta aplicabilidade da Lei 10.639/03 no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão enquanto política pública educacional pode ajudar a minimizar os desequilíbrios decorrentes de uma história desigual. O conhecimento acadêmico e o currículo formador de profissionais da educação básica fundamentado nas diretrizes da promoção da igualdade racial são necessários na medida em que os aparelha para uma instrução libertária, possibilitando-lhes a transformação da realidade e uma nova história de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carmem Dolores ; SILVA, Marília Teixeira Miranda. **Avaliação da política de promoção da igualdade racial nas escolas municipais do Recife: um campo em construção** . IN: Seminário de Modelos e Experiências de Avaliação de Políticas, [recurso eletrônico] / organizadora Ana Cristina Brito Arcoverde. – Recife :Ed.Universitária da UFPE, 2014.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Formação de professores para história das(os) afrodescendentes brasileiros(as)** .Comunicações • Piracicaba • Ano 21 • n. 1 • p. 121-136 • jan.-jun. 2014.

BARROS, Luciana Silva Aguiar Mendes. **O ensino de arte na cibercultura: um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distância no Brasil** / Luciana Silva Aguiar Mendes Barros. – São Luís, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei 9394/96. Brasília, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 jan 2015.

_____. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília: CNE-CEB/MEC .2000.

_____. **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

_____. **Parecer nº 003, de 10 de março de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 20 mar 2015.

_____. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 mar 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CAO, Marián López. **Lugar do outro na Educação artística** - Olhar como eixo da experiência:uma proposta didática. In: Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais- Corte: São Paulo, 2005.

CLARO, Regina. **Olhar a África:** Fontes visuais a sala de aula.! Ed.São Paulo: Hedra educação, 2012.

CRUZ; Brenda da Silva. **Formação de professores e racismo:** reflexões sobre a questão do negro no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, 2013.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Democracia racial:** o ideal, o pacto e o mito. In Novos Estudos. São Paulo, nº 61, novembro de 2001, p. 147-162.

JONES, James M. Tradução:Dante Moreira Lima.**Racismo e preconceito.** São Paulo: Ed. Universidade de são Paulo, 1973.

LOPES, Ana Lúcia.**Currículo, escola e relações étnico-raciais.** In: Educação, africanidades, Brasil, Secad, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia:** algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: Resgate, n. 6, p. 17-24, 1996.

_____. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / KabengeleMunanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.**Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

OLIVEIRA,Lorena Silva; MILITÃO, Maria Socorro Ramos. **A Lei 10.639/2003 e a formação política em Sentido Gramsciano. Formação inicial, história e cultura africana e afro-brasileira:** desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003 / Guimes Rodrigues Filho, Cristiane Coppe de Oliveira, João Gabriel do Nascimento, organizadores. -- 1. ed. --Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

ORIÁ, R. **O negro na historiografia didática:** imagens, identidades e representações. Textos de História, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: A arte no ensino médio.** São Paulo: SM, 1 edição, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno J. Gómez, Perez, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino** 4ª ed. Artmed, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Emerson Renato. **O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais:** reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: SANTOS, Emerson Renato(org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.* 3. ed. Belo Horizonte: 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, v. 30, p. 489-506, 2007.

O REGGAE COMO TEMA GERADOR DE PROJETO DE TRABALHO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS.

Rosângela Coelho Costa
rosangelamelissali@yahoo.com.br
UFMA

Antônio de Assis Cruz Nunes
assis970@elo.com.br
UFMA

Sônia Giselly Karolczyk Correia
gisellykarolczyk@gmail.com
UFMA

RESUMO: A pesquisa trata sobre o uso do projeto de trabalho na perspectiva das relações étnicas e raciais no contexto escolar. Neste sentido, utilizou-se o reggae, um gênero musical que se inseriu na cultura afromaranhense desde o final dos anos de 1970. O estudo através do referido gênero musical buscou suscitar e propor um trabalho de valorização da identidade da população negra para a escola pesquisada, a qual foi uma escola municipal da periferia de São Luís/Maranhão. A investigação foi realizada bibliográfico e empiricamente. Esta última utilizou uma entrevista estruturada para os sujeitos selecionados. A pesquisa concluiu que a escola pesquisada possui uma predisposição em atender projetos sobre a população afrobrasileira, todavia, ainda precisa realizar projetos de trabalhos mais pontuais na consecução desses objetivos.

Palavras-Chave: Reggae; Escola; Afromaranhensidade. Projeto de Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Machado (2010), a natureza do projeto de trabalho se fortalece com práticas condizentes ao processo de ensino aprendizagem dos discentes na perspectiva de contribuir com a construção do conhecimento. Assim um projeto de trabalho deve apontar definições e metas eficazes no processo pedagógico da escola. Fazendo alusão a essa teoria incitamos que este propõe novos desafios educacionais nas instituições escolares que deverão contemplar a compreensão, a sistematização e formalização do(a) aluno(a).

Na literatura sobre formas de projeto há uma distinção entre pedagogia de projetos e projeto de trabalho. A primeiro inicia-se na década de 20 (século xx) nos Estados Unidos da América. O segundo inicia-se no final dos anos 80 e desenvolve-se nos anos de 1990 por meio de Fernando Hernández.

De acordo com Hernández (1998), o projeto de trabalho é entendido como uma oportunidade onde os alunos percebem que o conhecimento não é exclusividade de

determinada disciplina. A articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental deste tipo de projeto, uma vez que rompe com essa forma rígida de enquadrar os conteúdos. O corpo discente, ao procurar estudar os diferentes aspectos de um processo, terá a possibilidade de empregar na prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e articular os diversos saberes.

Ainda Henández (1998) chama projeto de trabalho, o enfoque integrador da construção de conhecimentos que transgredir o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo professor e reforça que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função.

Segundo Leite (1996), qualquer fenômeno da vida pode se configurar um problema de pesquisa. Poderá ser uma inquietação ou um posicionamento a cerca de uma realidade social, uma curiosidade, um tema emergente etc. Diante do problema, é importante trabalhar os modos de olhar o mundo que são diversos e como resultado desse esforço é que se constrói uma situação de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, uma vez que eles mesmos navegarão pelos livros, jornais, revistas, periódicos, informativos, internet e outras fontes de informação na busca de respostas para suas dúvidas.

No contexto do projeto de trabalho a nossa pesquisa buscou fazer uma provocação numa escola pública municipal na Cidade de São Luís, Estado do Maranhão, para desenvolver esse tipo de trabalho em fomentar um sentimento de identidade afromaranhense, pois defendemos essa temática como uma forma de ajudar a diminuição do racismo contra a população negra pela via do conhecimento positivo da cultura do outro, no caso a cultura afro-brasileira. Desta forma, estaríamos atendendo a Lei regulamentada pelo do Parecer Nº 03/2004 quando diz:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Assim, o reggae é um gênero musical que merece ter reconhecimento e conhecimento por parte dos docentes e discentes como um patrimônio imaterial da cultura afrojamaicana e afromaranhense. Importante dizer que o reggae surgiu primeiramente em São Luís no final dos anos de 1970. Todavia, há uma polêmica nessa precisão de datas, pois para muitos regueiros mais antigos, afirmam que este ritmo musical começou em 1970. (SILVA, 1985).

Silva (1998) diz que da mesma forma que o reggae surgiu na Jamaica com o propósito de fazer letras contra as desigualdades sociais existentes por lá, no Maranhão o reggae foi ganhando espaço pelos mesmos motivos. Eis a justificativa da Autora:

Da mesma forma que as camadas populares jamaicanas encontravam nas músicas de Reggae, uma forma de protestar contra as injustiças sociais e total abandono pelos poderosos em São Luís, como se fosse uma espécie de telepatia musical estabelecida entre os jamaicanos e os ludovicenses, o Reggae adentrou suavemente nas mentes dos carentes de São Luís. É como que os maranhenses compreendessem as letras da música, ou seja, é como que eles por uma dádiva de Deus, compreendessem a mensagem de protestos e também de superação do estágio de abandono pelo poder local. (SILVA, 1998, p. 20-21).

Consideramos que o reggae no Estado do Maranhão conseguiu consolidar-se como um elemento identitário, assim como um gênero musical que reúne várias gerações, antigas e jovens, unidas por um sentimento de pertencimento étnico-racial negro, cultural e artístico.

Para desenvolvermos a investigação levantamos os seguintes questionamentos:

- Que entendimentos teóricos e metodológicos sobre projeto de trabalho a UEB Dom José de Medeiros Delgado possui?
- É possível trabalhar a questão o reggae em forma de projeto de trabalho?
- Quais são os pontos positivos e os pontos negativos de se trabalhar a questão étnico-racial, especificamente o reggae em forma de projeto de trabalho?

2 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS SOBRE PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Hernández (2000), as inovações no contexto escolar têm promovido grandes discussões e reflexões exigindo intervenções pedagógicas desafiadoras na sala de aula do (a) educador (a)no sentido de dar mais significado as suas práticas pedagógicas focando conseqüentemente o aprendizado do(a) aluno(a). Assim os planejamentos consideravelmente adquire um novo formato com perspectivas pedagógicas reais e novas exigências de aprofundamento na eminência de desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado criando mecanismos e objetivos que venham garantir as decisões de tomadas no processo educativo.

Na literatura educacional há um tipo de planejamento que conforme o contexto histórico recebe uma nomenclatura á saber: Pedagogia de Projetos ou Projetos de Trabalho: a primeira iniciou-se a partir da década de 20 (século XX) e que teve como seu propulsor ou mentor filosófico e pedagógico, John Dewey. A segunda sofreu modificações na sua

terminologia e até mesmo axiológica (valores) e semântica a partir da década de 90 (século XX) por meio de Fernando Hernández.

Conforme Hernández (1998, p. 52):

Os projetos de trabalhos são um processo de inovação abertos que sofrem modificações a partir das necessidades iniciais numa perspectiva globalizadora de conteúdos, sob uma análise diferenciada da interdisciplinaridade que tem uma abrangência menor destes.

Hernández (1998) traz a compreensão de projetos como uma extensão dos conteúdos numa perspectiva globalizadora. Considera, ainda, que a organização dos projetos de trabalhos baseia-se fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas subjacente da aprendizagem.

Acrescentamos que adotamos a nomenclatura projeto de trabalho por nos coadunarmos com Fernando Hernández quando defende um projeto que articula uma parte de uma realidade com uma totalidade social. pois na pedagogia de projeto, em John Dewey, termina focalizando apenas uma parte sem fazer uma articulação com um todo social. Dessa forma, termina-se na perspectiva pragmatista ou pragmática que o mais importante é um fazer ou uma prática sem um atrelamento consciente de uma finalidade teórica.

Na prática pedagógica observamos a necessidade de aprender e ensinar com os projetos como um modelo inovador e que provoca aprendizagens significativas aos aprendizes. Nesta perspectiva, salientamos aqui a relevância da ressignificação do ensinar nos moldes da pedagogia de projetos responsável pela integração da diversidade de conhecimentos que provoca ruptura das limitações e imposições de práticas não satisfatórias ao ensino.

Nas suas fases de implementação os projetos revelam grandes contribuições nas ações pedagógicas e no nível de aprendizagem dos (as) educandos (as). Isso nos faz refletir criteriosamente sobre a reconstrução da ação pedagógica tendo como base a pedagogia de projetos configurando-se no pilar de novos saberes e interação de conhecimento em caráter interdisciplinar.

Conforme Prado (2009, p. 8) evidencia que:

Tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista por seu caráter potencializador da interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite nos a rompermos com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Neste contexto observamos que os projetos situará o (a) aluno (a) a desenvolver habilidades que lhes permitem uma aprendizagem satisfatória como diz Dewey, não imposta, mas de liberdade. (WESTBROOK, 2010, p.70).

Baseados nos pressupostos teóricos tratados aqui, consideramos que os projetos de trabalhos pedagógicos caracterizarão as práticas educativas como instrumentos que intensificará e norteará as situações de aprendizagens significativas tornando o conhecimento como flexível.

Hernandez (1998) diz que os projetos de trabalho adquirem uma configuração mensurável, quando este se refere a uma organização baseada numa concepção globalizadora de conteúdos que transcende a interdisciplinaridade caracterizada por um processo interno.

Analizando os dois enfoques sobre a globalização de conteúdos e interdisciplinaridade, Hernández (1998, p. 60) diz:

A globalização, no nosso ponto de vista, implica a possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmo, enquanto que geralmente, a interdisciplinaridade responde à atitude organizativa de quem ensina. A questão está em como tornar coincidentes ambos os enfoques. Algumas dessas propostas poderiam ser abordadas de uma maneira satisfatória com o enfoque interdisciplinar da globalização, os alunos aprendessem a enfrentar problemas específicos dentro dos temas objeto de estudo, o que implica assumir definitivamente, que são eles que vão aprender a globalizar.

Nesta perspectiva, a escola deve assumir a sua função social, de promover situações que provoque discussões sobre a inovação da prática pedagógica num contexto de inversão do que se quer ensinar e o que o aluno precisa aprender.

Focalizando essas ideias no contexto de um projeto de trabalho, percebemos o quanto é importante o ensino e aprendizagem de conceitos baseados em aprendizagens concretas redefinindo a sua trajetória e diferenças educativas por meio de mudanças pragmáticas como Dewey exalta em suas discussões filosóficas. (WESTBROOK, 2010).

Sobre o pragmatismo no contexto escolar existe várias concepções que nos faz reconsiderar sobre estas teorias pragmáticas que provocam modificações nas práticas pedagógicas considerando os projetos de trabalhos como um desses elementos inovador no ambiente escolar capaz de fomentar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico desafiador coadjuvando eficazmente com uma aprendizagem mais significativa ao (a) aluno (a).

Baseada nesse contexto de uma educação pautada nos ideais pragmáticos, Marx, faz uma reflexão do caráter prático do pensamento o qual não está caracterizado conforme o pragmatismo pregado pelo Dewey. Manacorda (1996, p. 126) cita essa diferença quando afirma que:

A prática que Marx tem em mente é algo que não coincide com o objetivo individual em que se verifica a validade de um pensamento, que é a posição de um certo pragmatismo. Marx, fala, no entanto, de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa de certa maneira, todo o processo de sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modifica-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio como homem. Esta alusão ao caráter não individualista, mas social e “genericamente” humano do pensamento de Marx é o quanto basta para distinguir claramente da tese pragmática. Para Marx, não se trata apenas de coincidência de uma determinada hipótese de análise, entre o pensamento e um determinado resultado prático mas, sobretudo de não fazer do pensamento um “ideologia”, isto é, pensamento alienado; verificar a validade de um pensamento no plano genericamente humano e social, como capacidade de transformar a natureza e a sociedade e não apenas perseguir objetivos imediatos.

Analisando essas duas concepções filosóficas entendemos que a dualidade das ordens sobre o pragmatismo é considerada de extrema necessidade no contexto escolar, pois são visões que definem a forma de como se deve desenvolver os trabalhos pedagógicos baseados em ações concretas e que potencializa o aprendizado dos (as) alunos (as).

Considerando estas discussões acreditamos que a definição dos projetos no ambiente escolar são elementos dosadores da qualidade de ensino e a revitalização da sua prática caracterizada pela transição do discurso à práxis pedagógica.

A pedagogia de projetos em caráter de metodologia em que os (as) professores (as) têm autonomia para desempenhar ações que provocam descobertas por meio de experiências práticas tendenciosas aos processos de ensino e aprendizagens significativas dos (as) alunos (as) assume um papel preponderante na reconstrução das práticas pedagógicas consideradas exíguas.

Prado (2009) demonstra explicitamente nas suas arguições sobre a pedagogia de projetos relacionando o papel do (a) professor (a) como base para desenvolvimento deste trabalho dentro das funcionalidades didáticas. Assim, a autora explicita que:

É necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar sua prática e as estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao aluno a reconstrução do conhecimento. O compromisso educacional do professor é justamente saber o que, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isso é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica. (PRADO, 2009, p. 10).

Conforme o que foi exposto acima, apresentaremos uma descrição sobre a configuração de um projeto. Discorreremos neste estágio, sobre a funcionalidade de seus elementos constituintes o qual agregarão na sua estrutura organizacional.

O tema de um projeto. O tema trabalhado tem um caráter infinito de escolha, mas que deve seguir alguns princípios, pois este é um dos pontos de partida quando se pensar na

implementação de um projeto de qualquer natureza. Princípios estes que partem sempre da necessidade, importância, interesse ou oportunidade de trabalhar um projeto. (HERNANDEZ, 1998).

Os objetivos são elementos imprescindíveis num projeto de trabalho. A escolha dos objetivos deve atender os padrões dos discentes, relacionando-os com indagações sobre o que os (as) alunos (as) já conhecem e o que precisam aprender ou uma análise prévia baseado em um diagnóstico traçando objetivos claros e precisos. (HERNANDEZ, 1998).

Outro elemento de um projeto de trabalho são as ações. Estas devem ser definidas mediante a problemática considerada para a efetivação deste instrumento pedagógico e devem estar atreladas aos objetivos definidos que consistirá na organização e metas pré-estabelecidas permitindo a tomada de decisão coletiva dos discente em relação ao desenvolvimento do trabalho.(HERNANDEZ, 1998).

No que diz respeito a metodologia enquanto elemento constituinte de um projeto de trabalho. Este se relaciona aos meios o qual esse processo perpassará na intuição de alcançar as suas metas e os caminhos para uma aprendizagem significativa com a utilização de procedimentos metodológicos que darão resultados significativos e organização dos conteúdos dando um caráter inovador aos projetos de trabalhos globais. (HERNANDEZ, 1998).

A avaliação é o último elemento constituinte de um projeto de trabalho. É um dos momentos que comumente analisará o momento do projeto dos alunos(as) e será observado o alcance do conhecimento dos processos e dos resultados da aprendizagem. (HERNANDEZ, 1998).

Como parte desse processo contínuo de avaliação, o trabalho pedagógico nos permite aferir as atitudes construídas por situações de aprendizagens realizadas durante a execução do projeto como instrumentos de compreensão e problematização da realidade. Pois o procedimento avaliativo implica em novas decisões ou reformulações didáticas a ser tomadas em melhoria da construção do projeto. (HERNANDEZ, 1998).

Diante de várias concepções sobre a avaliação predispomos a dizer que o método avaliativo deve ser considerado como um elemento instrumental é necessário que resulta na exteriorização da aprendizagem dos(as) alunos (as), focalizando o que este já sabia e o que aprendeu, pois os aspectos avaliativos tendem a considerar esses propósitos na medida em que o educador faz essa reflexão da sua prática pedagógica.

Nessa conjuntura de ideias sobre avaliação, ressaltamos que este princípio, dá abertura e liberdade ao (a) educador (a) de fazer e refazer o projeto estabelecido no ambiente escolar de forma que objetive o processo ensino aprendizagem como foco das ações exigidas mediante a avaliação realizada, não esquecendo que o(a) aluno(a) já tem um pré-conhecimento do que foi decidido para a execução do trabalho pedagógico. (HERNANDEZ, 1998).

Assim os critérios percorridos acima como elementos constituinte de um projeto são organizados com subjetividade a cada realidade organizacional escolar de modo que venha contemplar o maior público possível que faz parte do corpo pedagógico da escola, não excluindo outras instâncias que podem auxiliar no contexto de parcerias como a sociedade, organizações governamentais e não governamentais e outros tipos de coadjuvação com o propósito de endossar as ações em caráter epistemológico do projeto de trabalho sob a perspectiva de uma práxis fundada nos mecanismos da experiência como é concebida por alguns pensadores filosóficos embora possamos encontrar vertentes diferentes sobre a atividade neste prospecto de know-how.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

A Investigação se deu por meio de um Estudo de Caso. Segundo Triviños (1995), é um estudo de unidade que se estuda aprofundadamente. Diz ainda que no estudo de caso. “o foco de exame pode ser uma escola, um clube, uma associação de vizinhos, uma cooperativa de produção e consumo, etc. agora não é uma organização um todo que interessa senão parte dela”. (TRIVIÑOS, 1995, p. 135). Do exposto, a unidade estudada foi a Unidade de Educação Básica São Raimundo.

O instrumento de coleta de dados utilizados foi uma entrevista. esta foi feita para duas professoras e uma coordenadora pedagógica. Utilizamos a entrevista estruturada que segundo Richardson (1999) é aquela que o pesquisador segue as perguntas que foram elaboradas previamente para os entrevistados.

Iniciamos nossa entrevista perguntando às entrevistadas o que entendiam por projeto de trabalho. Eis suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORAS MARIA	<i>“forma de organização dos saberes escolares que envolvem toda a escola, especialmente aos alunos, pois, os temas abordados nos projetos de trabalho devem ser significativos para os discentes e que se sentem responsáveis pela sua própria aprendizagem e o professor com via neste processo”.</i>
PROFESSORA ROSA	<i>“são planejados por determinados objetivos, buscando atingir determinada meta naquele foco que está sendo abordado dentro do objetivo da equipe”.</i>
COORDENADORA LUIZA	<i>“o projeto de trabalho estão introduzidos como recurso na prática pedagógica, mas especificamente nas instituições de ensino que se propõem a realizar mudanças nos seus métodos de trabalhos, na verdade eles representam uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola”.</i>

Quadro 02: Entendimento sobre projeto de trabalho
Fonte: Pesquisa empírica

Consideramos que de acordo com as respostas dadas pelas entrevistadas, apenas a Professora Maria não deu um conceito restrito sobre projeto de trabalho, seu entendimento é de Projeto Político-Pedagógico quando diz: *“forma de organização dos saberes escolares que envolvem toda a escola, especialmente aos alunos”*... É preciso esclarecer que o projeto de trabalho não envolve, necessariamente, toda a escola, e sim uma sala de aula de cada professor. Ele é voltado exclusivamente para os alunos. Segundo Hernández (1998), o projeto de trabalho é entendido como uma oportunidade onde os alunos percebem que o conhecimento não é exclusividade de determinada disciplina. Como o próprio autor ressalta, a articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental deste tipo de projeto, uma vez que rompe com a forma rígida de enquadrar os conteúdos.

Projeto Político-Pedagógico é:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupasse em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2012, p. 2).

Apenas a Professora Rosa e a Coordenadora Luiza mostraram entendimento sobre projeto de trabalho. Mas, consideramos que não basta apenas ter o entendimento, como também saber fazê-lo. Neste sentido, a escolha de um tema e sua posterior execução são

etapas imprescindíveis para um resultado eficaz num dado tipo de aprendizagem dos discentes.

À luz do exposto, o ensino do reggae em forma de projeto de trabalho poderá possibilitar uma aprendizagem que leve à compreensão e a valorização da cultura afro-brasileira e/ou afromaranhense. Estaria assim cumprindo a Lei 10.639/03 que prevê o ensino da cultura africana e afro-brasileira. (BRASIL, 2003).

Segundo o Artigo 1º, Parágrafo 1º da Lei 10.639/03 reza:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Consideramos que ao se trabalhar o reggae em forma de projeto de trabalho estaria fomentando o fortalecimento de uma identidade afromaranhense, visto que permitiria aos estudantes se identificar com a cultura da população negra. Sobre esse aspecto, a Resolução Nº 01/2004, no Artigo 2º, Parágrafo 2º diz:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Almeida Filho (1998) diz que é necessário o esclarecimento sobre a organização cultural no âmbito do multiculturalismo, sobre o cuidado de que as culturas nativas precisam se manter vivas e preservadas, daí surge a mundialização e a liberalização de mercados como perspectiva de mudanças nos aspectos culturais de uma sociedade. Neste ponto é que devem estar inseridas as políticas públicas com o intuito de fortalecer a cultura local relacionando a globalização cultural com as manifestações regionais locais que deve ter influências além das fronteiras, abrindo espaço para o mundo.

Perguntamos às entrevistadas como elas vêem a inserção do reggae para trabalhar em forma de projetos. Disseram o seguinte:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORAS MARIA	“Bom... Acho viável importante, segundo a LDB 9394/96, a educação deverá está vinculada ao mundo do trabalho e a prática social, o reggae é uma prática social de nossos alunos, faz parte da cultura da nossa cultura, que se abordarem em sala de aula como forma de projeto terá significado para os alunos e se tornará uma oportunidade de ampliar o conhecimento acerca desse ritmo, tão forte em nossa sociedade de compreensão de sua identidade cultural”.
PROFESSORA ROSA	“O nosso estado tem uma cultura muito forte arraigada justamente pela força da questão afrodescendente, inclusive trazida também pelo reggae, é, o reggae na verdade não é só uma música que se escuta, ele tem toda uma filosofia de vida aliada a pessoas que fizeram nomes nacionais e internacionais como tá muito presente, na nossa realidade maranhense”.
COORDENADORA LUIZA	“Olha...O reggae, ele faz parte da cultura de São Luís, faz parte da cultura e é uma forma o reggaeo reggae é uma forma de... É uma crítica, crítica social ele vem para denunciar a desigualdade, o preconceito, a fome e muitos outros problemas sociais, então ele faz parte da cultura, então e é importante que o reggae ele tenha, ele adentre a escola para que a criança conheça a cultura, conheça como é que o reggae acontece”.

Quadro 4: Inserção do reggae para trabalhar em forma de projetos de trabalho
Fonte: Pesquisa empírica

As entrevistadas concebem o reggae como um elemento cultural local, isso evidencia o grau de conhecimento sobre o reggae roots, pois os mesmos vêm tratando esse estilo na forma de um elo cultural pertinente e que deve ser implementado como forma de projeto no ambiente escolar. Observamos que foi dada a relevância desse contexto na proposta de interdisciplinaridade. Neste momento podemos fazer a relação dessa abordagem com a questão enunciada de Hernandez (1998, p. 52) quando define que “projeto de trabalho apresentam propostas globalizadoras ou planejamentos, interdisciplinares nas aprendizagens escolares”.

Na perspectiva da relação local e global, consideramos que um projeto do trabalho sobre o reggae permitirá aos educandos e educandas um sentimento de pertença identitária e de atitudes críticas no tocante à realidade sociocultural global (mundo) e local (Maranhão).

Do exposto, trabalhar o reggae em forma de projeto de trabalho estará trabalhando, também a manifestação de uma cultura de um povo. Neste sentido, Almeida Filho (1998, p. 39) descreve:

A cultura deve ser aprendida na comunidade e aprimorada na sala de aula. É preciso que, paralelamente ao soerguimento das tradições, a nação entenda o queé globalização para que a possa tornar adequada às suas conveniências. De outro modo observar-se-ia um anômalo e curioso fenômeno, que há muito se verifica: uma massa de indivíduos nacionais, inconscientemente, laborando em favor do engrandecimento da cultura de outros povos.

Dando continuidade à entrevista, perguntamos como relacionam reggae x afromaranhensidade x ensino. Suas respostas foram:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORAS MARIA	<i>“Bom. O reggae é um ritmo aculturado do continente africano especificamente da Jamaica e que aqui foi ganhando uma forma peculiar de dançar, tornando parte de nossa cultura. Nossa cultura afromaranhense. E enquanto cultura local, merece sim ,destaque na nossa sala de aula”.</i>
PROFESSORA ROSA	<i>“Como falei anteriormente, como o reggae é uma...Faz parte da cultura local, então nas atividades em sala em aula, a partir desse conteúdo local o reggae pode ser trabalhado através de música, pode ser trabalhado através da própria da cultura, é... pode ser trabalhado das figuras importantes que levaram reggae a parâmetros internacionais”.</i>
COORDENADORA LUIZA	<i>“Ai, ai... Difícil... Como eu disse né o reggae faz parte da cultura, quando a gente fala afromaranhensidade, a gente tá falando dentro das questões étnicas raciais e tá falando sobre do reggae,né...visto é que, tá dentro dessa mesma cultura. E o ensino ele vai ser. Eu penso que vai ser o divisor de águas, pra ver tanto, né..”</i>

Quadro 5: Relação reggae x afromaranhensidade x ensino
Fonte: Pesquisa empírica

As entrevistadas neste processo de indagação fizeram as suas análises demonstrando entendimento sobre a questão formulada, pois reconhecem nas relações de identidade cultural e o processo de ensino como um instrumento embasado na compreensão de significados de saberes das suas relações socioculturais.

Acreditamos que os grupos socioculturais desempenham um grande papel em fortalecer a socialização de vários setores culturais objetivando a interação social e o resgate da identidade cultural do indivíduo em qualquer espaço. Um agente responsável por isso é o dinamismo da globalização que por outro lado também pode ocasionar a homogeneidade

cultural, mas, sobretudo tem um verdadeiro papel de difundir as várias formas de diversidades culturais. (FRÓTIS, 2004).

Neste conjunto de ideias reforçarmos a proposta deste trabalho investigativo de lançar uma provocação no ambiente escolar por meio do projeto de trabalho com a temática sobre o reggae como um elemento cultural desenvolvido em caráter pedagógico na perspectiva de trazer grandes contribuições ao processo ensino aprendizagens dos alunos(as).

No processo do ensino da história do reggae no mundo e no Maranhão pode-se discutir a questão das drogas, pois apesar que historicamente na sua gênese na Jamaica, alguns cantores fumavam maconha numa perspectiva religiosa, pode-se fazer um trabalho contra o uso de determinados entorpecentes. Na atualidade, o reggae não deve ser associado a eles, mas como mais um gênero musical que prega a paz e a integração étnico-racial.

Encerramos a entrevista perguntando às entrevistadas quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos de se fazer um projeto de trabalho sobre o reggae. Posicionaram-se da seguinte forma:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORAS MARIA	<i>“Eu vejo como ponto positivo a questão da valorização da identidade cultural, da ampliação do conhecimento a respeito do tema, da reflexão sobre o preconceito e discriminação com a finalidade de mudar a realidade e como ponto negativo eu vejo a dificuldade em relação de envolver todos na escola, visto que nem todos vão aderir curtir o ritmo, né , existe a diversidade religiosa na escola em que muitos não vão aderir um projeto dessa natureza, inclusive até por parte da direção ser evangélica , então a dificuldade tá em está em articular todo mundo em trabalhar esse projeto desse tema”.</i>
PROFESSORA ROSA	<i>“Os positivos, é que você acaba fazendo uma abordagem mais profunda, um estudo mais qualitativo. coloca em determinado período, um determinado tempo, fazendo atividades específicas com determinado objetivo, né... para conhecimento daquele objetivo, é... além disso, isso faz com que as crianças se envolvem um pouco mais, conheçam de forma mais profunda, aquilo que pra elas é normal, que é escutar a música do reggae, é dançar o reggae. Agora pontos negativos, é uma coisa que a gente deveria realizar depois da realização do projeto na minha concepção, por que é na prática que você vai ver aquilo que funcionou e aquilo que não deu certo. Ah mais o reggae tá ligado a uma questão de marginalização com relação a esse tipo de música? Né... seria um ponto negativo? Não.</i>

COORDENADORA LUIZA	<i>“Eu penso que não tem pontos negativos, eu penso que trabalhar um projeto voltado para o reggae eu acho que ele só tem pontos positivos, Algo como os alunos que vai ampliar os horizontes dele em relação a esse,a esse ponto né, lembrando que quando trabalho reggae, tou trabalhando cultura presente em nosso estado no nosso município”.</i>

Quadro 6: Entendimento sobre projeto de trabalho

Fonte: Pesquisa empírica

Diante dos relatos expostos percebemos que o projeto de trabalho com a temática reggae é bastante apreciada pelas educadoras e que suas posições são bastante similares. Nas suas argumentações expressaram com veemência a relevância do reggae com a cultura, ou seja, esse estilo musical é considerado como cultura local e que deve ser trabalhado de forma pedagógica na escola.

Nas suas colocações foram destacados como positividade a implementação do projeto com a temática proposta relacionando-a com as questões de preconceito, valorização da cultura, e discriminação que devem ser compreendidas como fortalecimento do conhecimento dos(as) estudantes na perspectiva

Do exposto, Almeida Filho (1998, p. 26) descreve:

Tratar da questão da identidade cultural significa analisar os elementos constitutivos do sentimento nacional, bem como as tradições e valores adotados por uma determinada sociedade. No instante em que almeja definir-lhe os contornos, para aprofundar seu conteúdo, descobre-se que a cultura é parte componente da personalidade individual. Cultura quer dizer comunhão de valores, crenças, tradições e costumes. Identifica o povo e determina seu destino; demonstra a vocação e os caminhos a serem percorridos pela nacionalidade.

Vasconcelos (2005, p. 104) explica que:

Na relação pedagógica, a atividade primeira, comumente, é do professor, não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a atividade do aluno. A ação do professor é transitiva, não reflexa (não se volta sobre si mesma). Deve preparar o campo para a ação de análise do educando, bem como interagir com ele para desencadear sua ação (tentar “garantir” a ação significativa do sujeito).

Fazendo analogia ao que foi exposto, entendemos que o papel do (a) professor (a) é preponderante quando este assume o papel de propor novas situações de ensino por meio da prática considerando o projeto de trabalho um instrumento que irá fortalecer a sua práxis pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem dos (as) discente.

Concluimos nossas análises dizendo que a escola pesquisada deve inserir o reggae na agenda do ensino da cultura afro-maranhense, assim como fomentar vários projetos de

trabalho que incitem ao fortalecimento e à valorização da identidade negra em interação com outras identidades que se conjugam a ela.

4 CONCLUSÃO

Na construção desse estudo científico a finalidade deste trabalho se caracteriza pela necessidade de desenvolvermos projetos de trabalho no ambiente escolar com temas peculiares a realidade dos discentes numa perspectiva de globalizar o conteúdo conforme demonstramos em discussão no desenvolvimento desta produção. Pois, a pesquisa buscou dar uma proposta de inserir o reggae em um projeto de trabalho pedagógico como um elemento sócio cultural para se trabalhar a identidade afromaranhense.

É importante salientar que durante o processo de investigação notamos que os sujeitos da pesquisa concebem o reggae como um elemento cultural que faz parte da vivência dos discentes, do legado histórico e social maranhense, nessa concepção não se pode negar que está associado às relações de pertencimento étnico racial do indivíduo e que necessariamente precisa ser abordado na sala de aula respeitando as peculiaridades dos discentes.

Reafirmamos aqui, que o reggae deve ser refletido de forma pedagógica sob a perspectiva da afirmação da identidade cultural e o pertencimento étnico racial do indivíduo, pois a sala de aula é o espaço propício para a difusão de um saber específico, pois o trabalho pedagógico deve estar vinculado politicamente com o trabalho cultural que contribuirá para que os (as) discentes se apropriem desse conhecimento e se reconheça identitariamente como parte dessa cultura.

Pois quando se trata de cultura, notoriamente compreendemos que esta sofrerá constates mudanças e é nesta expectativa que a identidade étnica deve estar sendo constantemente trabalhada e fazer parte da prática pedagógica no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Agassiz. **Globalização e Identidade Cultural**. São Paulo: Cone Sul, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/03 ou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2003.

_____. **Parecer nº 003, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 14 jan 2015.

_____. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 14 jan 2015.

FRÓTIS, Kátia Plots. **Globalização e cultura: a identidade no mundo dos iguais:** In; Caderno de Pesquisas interdisciplinar em Ciências Humanas. Nº 62, 2004.

HERNÁNDEZ Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos:** intervenção no presente. *Revista Presença Pedagógica.* v. 2, n 08. Belo Horizonte: Dimensão. Mar./Abr., 1996.

MACHADO, F.S.; BARROS, R.C. **Projeto de Trabalho:** um enfoque integrador na construção de conhecimentos. **Anais XVI:** Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e pedagogia moderna.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO, Maria Elisabeth Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação..** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 20/11/2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural.** São Luís: EDUFMA, 1985.

SILVA, Joaquina Furtado da. **Estudo comparativo sobre a aceitação do reggae nos Colégios Liceu Maranhense e Maristas.** Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. São Luís, UFMA, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição Papirus, 2002.

WESTBROOK, Robert B. **Jonh Dewey.** Recife: Massangana, 2010.

COMPREENSÕES DA LEI 10.639/03: UM ESTUDO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOM JOSÉ MEDEIROS DELGADO.

Andrea Luisa Frazão Silva
andreafrasi@hotmail.com
UFMA

Ana Valéria Lucena Lima Assunção
ana_valerialima@hotmail.com
UFMA

Luis Felix de Barros Vieira Rocha
felix_rocha_luis@yahoo.com.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo trata da obrigatoriedade de implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da escola básica e de que forma as/os professoras/es a utilizam na sua rotina de sala de aula. O estudo, à luz de um enfoque teórico metodológico qualitativo, buscou saber como os sujeitos da pesquisa se apropriam da referida Lei na perspectiva de sua implementação. Para recolha dos dados utilizamos instrumentos de registros de campo associado a entrevistas semiestruturadas. A pesquisa concluiu que os entrevistados reconhecem a importância da Lei 10639/03, porém ainda é necessária a instrumentalização mais aprofundada para reflexão crítica promovendo ações pedagógicas para que seja implementada.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Relações étnico-raciais. Escola.

1 INTRODUÇÃO

O estudo acerca da lei 10639/2003 nos traz uma série de inquietações na medida em que esta se coloca como fundamental e obrigatória para todas as modalidades de ensino e especificamente para a Educação Básica compreendendo os desafios e perspectivas que se colocam para a escola.

Consideramos que a Lei 10.639/03 vem atender a uma política de ação afirmativa por parte do Estado conclamada há várias décadas pelos movimentos sociais negros. Desta forma, a pesquisa mostra-se de grande relevância por tratar-se de uma lei federal, considerada um marco histórico para a amplitude e alcance de políticas étnico-raciais para educação brasileira compreendendo que a lei é um instrumento para construção social, política e educacional.

Em tempo, descrevemos o que diz o Parecer Nº 03/2004 sobre o Estado:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa,

cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Dentre os aspectos relevantes da Lei nº 10.639/03 foi à inserção do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Anteriormente a LDB definia, no parágrafo 4º, do artigo 26, que: § 4º. “Os conteúdos enfatizam as contribuições das diversas etnias e etnias para a constituição do Brasil, sobretudo das matrizes africana, indígenas e europeias”. (BRASIL, 1996, p. 25).

Com a inserção do artigo 26-A, decorrente da Lei nº 10.639/03, fica estabelecido que:

§ Art. 26-A1. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Pensar, portanto, na escola e todos os componentes que a constitui onde esta integre as questões étnico-raciais nas suas ações, significa progredir na discussão a respeito de temas essenciais ampliando, assim, uma proposta curricular, buscando uma educação mais democrática. Neste sentido:

Torna-se necessária, portanto, a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A implantação deste novo paradigma educacional de valorização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização positiva da cultura afro-brasileira, é um imperativo da educação antirracista que se deseja construir. Tal propósito requer a construção de um paradigma educacional com novas práticas e rituais pedagógicos que rompam com o silêncio sobre a questão racial, que combatam o eurocentrismo do currículo, que levem em consideração as experiências socioculturais dos estudantes como alavanca no processo ensino/aprendizagem. (ROCHA, 2011, p. 24).

Do exposto, a presente pesquisa investigou sobre a implementação da Lei 10.639/03 numa escola pública municipal na cidade de São Luís.

A investigação partiu dos seguintes questionamentos:

- Que entendimentos sobre a Lei 10.639/03 a escola pesquisada possui?
- Como a escola pesquisada desenvolve a questão étnica e racial e sobre a cultura e história afro-brasileira e africana à luz da Lei 10.639/03?
- Quais são os avanços, as dificuldades e os desafios que a escola pesquisada tem tido na implementação da Lei 10639/03?

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LEI 10.639/03

Para entendermos toda conjuntura atual de conquistas em relação as questões étnicas e raciais para educação temos que buscar visualizar que acontecimentos e caminhos na história desencadearam essas as mudanças.

Cunha Júnior (2011, p.254) nos diz que:

Somos aquilo que somos. O fato de existirmos deveria bastar como afirmação para sermos respeitados e considerados na cultura e na sociedade. O simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito a uma história presente no sistema educacional. Somos parte da cultura nacional, pois esta se estabelece com a nossa constante participação. Não somos objeto do interesse da cultura nacional quando exposição desta cultura na educação. Quando nos dizem que de certa maneira estamos incluídos em alguma versão oficial desta cultura, o que acontece é que não conseguimos nos reconhecer nessas versões. A dificuldade deste reconhecimento é em virtude da forma caricatural e reduzida com que somos incluídos nessas versões da cultura e da história nacionais.

O percurso histórico busca entender de que forma as lutas políticas, históricas, sociais e jurídicas foram importante para o desenvolvimento da ideologia da igualdade racial no Brasil que desencadeou tantos eventos, congressos, leis e pareceres que tratam sobre as relações étnico-raciais. Essas lutas se iniciam basicamente no período da escravidão até a promulgação da lei 10639 que se estabelece no campo da educação até atualidade.

A Lei 10.639 sancionada em 9 de janeiro de 2003, que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando como obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira e africana no currículo da Rede de Ensino brasileira. A lei acresce o Art. 26-A, que coloca a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio, particulares e oficiais. A introdução dos conteúdos de história da

África, dos povos africanos, a representação do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e suas contribuições no campo social, econômica e política, conexas à História do Brasil, a serem ministrados na esfera de todo o currículo escolar, em particular nas áreas de Artes, Literatura e História. (BRASIL, 2003).

Enquanto política social de reconhecimento das diferenças sucedidas do período da escravização do negro no Brasil e também do reconhecimento da participação dos povos negros no processo histórico desse país, os movimentos sociais e populares, através de lutas e o governo brasileiro aprovaram, em 2003, as Diretrizes para a Educação Multirracial e Interétnica para ser implementada nas escolas do país. Esta lei é exatamente um dos caminhos de afirmação e reconhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira, enfatizando a autoestima e a importância dessa cultura na conjuntura e formação brasileira. (BRASIL, 2004).

A lei 10.639/2003 versa que a cultura e história afro-brasileira esteja inserida no currículo escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, corrigir injustiças enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania aqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004).

As Diretrizes evidenciam a necessidade de políticas especiais que revertam o padrão excludente estabelecido no Brasil que historicamente impediu muitos brasileiros negros (as) tivessem acesso à educação escolar e a permanência. (BRASIL, 2004).

Do exposto:

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não foi uma preocupação para o poder público. A grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para atividade produtiva. A Igreja Católica, na época responsável pelos ensinamentos primário e secundário, possibilitou somente a brancos e ricos receber esta formação, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos. Filhos de colonos tinham oportunidades de aprender a ler e escrever, progredindo, assim, no campo educacional, enquanto segundo Marcus Vinícius Fonseca (2001), a escolarização de negro e índios “realiza-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. Mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação, com as características escolares, era negada aos escravos” (ROCHA 200, p.16 apud FONSECA, 2001, p.29).

Inicialmente a legislação educacional impedia o negro no acesso à educação. Vejamos o que dizia o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentava no artigo 69 que: “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores”. (ROCHA, 2011, p.17).

A Reforma realizada por Luís Pedreira do Couto Ferraz responsável pela aprovação e regulamentação do ensino primário e secundário, estabeleceu também no Decreto n. 1.331-A objetivamente que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos dependia da disponibilidade dos professores. Assim, os professores não eram obrigados a ensinar aos negros, entretanto se quisessem poderiam lecionar aos sábados, domingos e dias santos.

Segundo Rocha (2011, p. 17), o:

Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, por sua vez, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas a clientela adulta, maior de 14 anos e essencialmente masculina. Uma lei complementar de 5 de dezembro de 1824 proíbe o leproso e o negro de frequentar a escola pública.

Desta forma o Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, que instituiu que os negros só podiam estudar no período noturno e diferentes manobras foram lançadas no intuito de impedir o ingresso da população negra o direito de frequentar as escolas. Ressaltando que ainda era proibido o acesso aos escravos. Somente em 1988, com a Constituição Federal, que o Brasil buscou efetivar a condição de um Estado democrático de direito, buscou enfatizar a cidadania e a dignidade da pessoa humana, mas realidade ainda permanecia marcada por costumes de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes. (BRASIL, 1988).

Perante da nova configuração social estabelecida no período da Abolição da Escravatura, a República no Brasil buscava a reestruturação do país. De um lado, a abolição conferiu aos escravos, anteriormente vistos como alheios, a condição de pessoa humana e a Primeira Constituição da República predizendo a concessão da cidadania e igualdade. Do período escravagista para período republicano segundo Cunha Júnior (2011) que vem enfatizando também a transição e a condição dos imigrantes e negros. Imigrantes tiveram investimento do estado brasileiro para que pudessem se adaptar no país, enquanto negros que por tanto tempo foram mão-de-obra acabaram renegados a falta escolarização, marginalização social pela ausência de políticas públicas.

Rocha (2011, p.17) diz que:

De acordo com alguns autores, a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para anteder à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escola diferentes para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não.

Contudo mesmo após a Abolição, a escravatura com a República como novo sistema de governo, a inclusão social e educacional para negros e seus descendentes foi colocada de forma limitada. Havia um pensamento arraigado pela visão eurocêntrica com a ideologia de supremacia racial, racista que reforçava os estereótipos enfatizando a marginalização e não acesso a educação. (ROCHA, 2011).

Percebemos que desde o período colonial até o período republicano a educação para os negros não era uma preocupação do poder público e para se chegar à situação atual houve muitas lutas e enfrentamento com efetiva participação de grupos sociais que protagonizaram momentos importantes ao desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para relações étnico raciais.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 1891 busca naquele período a reforma educacional, no parágrafo 6º do art. 72, não se atentou para efetiva implantação das premissas da igualdade racial, mostrando-se contrária invisibilizando mais uma vez os desfavorecidos historicamente na sociedade, evidenciados nos parágrafos 1º e 2º do art. 70, que excluía dos direitos políticos os mendigos e os analfabetos, condição que se encontrava a maioria dos negros ex-escravos. (ROCHA, 2013).

Porém com o tempo as discussões acerca das questões raciais no Brasil foram tomando corpo e formaram-se grupos. A lei Afonso Arinos (1951) que foi o primeiro dispositivo jurídico para o combate a atos discriminatórios sendo estes tidos como contravenções. Regueira (2004) explana sobre o mito democracia racial e ações realizadas criação das associações político-culturais como o (TEN) Teatro Experimental Negro, Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 e o I Congresso do Negro Brasileiro. (SANTOS, 2005).

Na década de 70, foram surgindo outras organizações voltadas para o fortalecimento da identidade negra nacional pautada na luta contra a discriminação e o preconceito e contrárias ao mito da democracia racial estabelecido em nosso país. Esses grupos debatiam

sobre alternativas para a diminuição da disparidade e desigualdade racial. Entre outros fatores os movimentos atentaram-se para a questão educacional como ponto fundamental, visto que se perpetuava por anos um sistema educacional excludente. As reivindicações apresentadas por grupos do Movimento Negro que exigiram medidas que viabilizassem políticas educacionais que contribuíssem fortalecimento da cultura e história afro para construção do Brasil foi de grande representativa e força para conquista de diversos fatores. (SANTOS, 2005).

Na década de 80 ocorreram também muitos debates sobre as condições da educação no nosso país, apresentando a visão da igualdade, justiça social e a qualidade na educação. No ano de 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento propôs um projeto de lei nº 1.332/83 no qual a inclusão do ensino de História e Cultural Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Porém na época o referido projeto não foi aprovado. (MÜLLER & COELHO, 2013).

Santos (2005) diz que a Constituição Cidadã datada de 1988 teve na sua concepção grande influência e participação efetiva dos movimentos sociais, entre eles, o movimento de educadores e negros. Ela representou um marco, pois diferentes das constituições anteriores trouxe como uma de suas premissas a rejeição ao preconceito, discriminação e ao racismo representando um avanço significativo para sociedade brasileira. Dentre os artigos destacamos do artigo 3º, o art. 4º, o artigo 5º “Dos Direitos e Garantias fundamentais”, art. 7º “Dos Direitos Sociais”. E o art. 227 confere ao Estado a obrigação de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação. (BRASIL, 1988).

Na década de 90, temos como marco a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995 que estabeleceu o grito sobre a condição do negro Brasil desencadeando no programa nacional de enfrentamento das desigualdades raciais no país. (MÜLLER & COELHO, 2013).

Em 2000 a criação e aprovação do projeto de lei 3.198 instituindo o Estatuto da igualdade racial. Neste sentido, o quinto volume da Coleção Educação para todos lançado pelo UNESCO em Parceria com Ministério da educação traz o livro intitulado de Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas nos diz que:

Sob a pressão dos movimentos negros, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996. Apesar desse primeiro passo, de reconhecimento oficial do racismo no Brasil, pode-se dizer que até agosto de

2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira. (UNESCO, 2005, p.17).

No dia 09 de janeiro do ano 2003, foi aprovada e promulgada a lei federal nº 10.639, que foi instituída no então governo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo as reivindicações de décadas do Movimento Negro que vinha anos lutando para que o Estado reconhecesse o racismo à brasileira e derrubasse o mito da democracia racial que, por um longo período, esteve no imaginário social brasileiro.

Esta lei modificou a legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), designando a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todos os estados e municípios brasileiros. A Lei foi uma conquista das lutas contra ao preconceito e racismo fruto de movimentos políticos negros no Brasil, sendo uma base para o enfrentamento se estabelecendo como um direito jurídico e social dos brasileiros na medida em que valoriza e salvaguarda a história afro-brasileira. (ROCHA, 2011).

Em 2008 a referida Lei foi alterada através do Artigo 26-A pela Lei n. 11.645/08⁴⁹², que inclui no currículo oficial da educação brasileira a obrigatoriedade da temática indígena.

A Lei 10639/2003 reconhece e obriga a efetivação de políticas educacionais sobre a cultura e a história afro-brasileira enfatizando a valorização e afirmativa de direitos. Para as primeiras orientações quanto a lei 10.639/2003, em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o ensino de História e Cultura Afro - brasileira e Africana visando a “orientar administradores dos sistemas de ensino, professores e todos os demais interessados na formulação de projetos empenhados e comprometidos com a educação de relações positivas”. (BRASIL, 2004, p. 9).

A Lei 10.639/03 foi criada com a finalidade de combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, assim como sendo um instrumento para a construção de educação para respeito à diversidade cultural e social brasileira combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2004).

Segundo o Parecer nº 003/2004:

⁴⁹² BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 07 dezembro de 2014.

Aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico -raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro -brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p. 2).

Acreditamos que para a Lei 10.639/03 seja de fato efetivada é essencial que remova alguns empecilhos, como a carência de professores qualificados sobre as questões raciais e a deficiência de material didático sobre a cultura afro-brasileira e africana.

É sempre necessário traçar uma linha cronológica desses momentos que evidenciam as lutas até a conquista, criação e promulgação da Lei 10639/03. Os elementos teóricos nos possibilita perceber e questionar os caminhos que os órgãos públicos educacionais percorreram e estão percorrendo para que a Lei seja contemplada e implementada. Apesar de ter representado um progresso no sentido da promoção da igualdade racial, ainda é preciso caminhar para efetivação e aplicação nos âmbitos educacionais. Diante dos 12 anos de promulgação ainda é preciso avançar e perceber que é imprescindível o debate sobre as dimensões das relações raciais na escola para o reconhecimento, respeito e valorização.

3 AS VOZES DOS SUJEITOS

Para iniciarmos nossas interpretações dos dados da pesquisa, descreveremos os perfis dos entrevistados. Reiteramos que não revelamos seus nomes verdadeiros, e sim optamos por usar nomes fictícios para garantir o direito do anonimato dos entrevistados. Assim atribuímos os seguintes nomes: A Gestora (mantemos apenas o cargo que exerce); Professora Alice (Português e Literatura Brasileira); Professora Dulce (Arte) e Professora Adalberto (História). As primeiras questões a serem colocadas aos respectivos entrevistados foram à formação, tempo de trabalho. Assim segue os dados dos participantes da pesquisa:

A Gestora é graduada pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Trabalha na Escola há 10 anos. Está no cargo de Gestor aproximadamente há 02 anos. É parda.

A Professora Alice é graduada em letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Leciona há 4 anos. É branca.

A Professora é Dulce em Arte pela Universidade Federal do Maranhão. Leciona há

10 anos. É negra.

A Professora Adalberto é graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Leciona há 24 anos. É pardo.

Iniciamos a entrevista perguntando aos sujeitos da pesquisa quais seus conhecimentos sobre a lei 10639/2003 e qual a relevância social da implantação da lei na escola. Eis as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	Não respondeu.
PROFESSORA ALICE	“Já estudei sobre a lei (um pouco). Considero que o conhecimento nos traz o poder de valorização as diversas culturas e zerar a intolerância e o preconceito. A valorização das culturas que formaram nosso povo e a acabar o preconceito. Dentro da escola formamos o cidadão, e é dentro dela que devemos formar o cidadão para reconhecer o outro como seu semelhante e a entender a importância das culturas que formaram nosso povo, é dentro da escola, que iremos trabalhar com as diferenças e suas contribuições para formação de um povo”.
PROFESSORA DULCE	“É importante para que os atores da escola conheçam a importância de discutir e vivenciar ações para a preservação da cultura africana no espaço escolar e na sociedade geral. Desenvolver ações de respeito e inserção dos negros em diversos ramos da sociedade: escola, igreja, política, esporte. Etc. Problematicando sobre a importância do negro na sociedade e discutir sobre a questão do racismo”.
PROFESSOR ADALBERTO	SIM! “Tentar romper com os problemas raciais em nosso país. Fazendo com que os alunos de segmentos variados tomem ciência e consciência, valorizando assim o estudo aprofundando sobre o tema”.

Quadro 1: Relevância social e didática da implantação da Lei 10639/2003 na escola.

Fonte: Pesquisa Empírica

O quadro de respostas aponta que os professores Alice, Dulce, Adalberto demonstraram ter conhecimento. Entretanto, chamou-nos a atenção o fato da coordenadora/gestora falar de forma genérica sobre a temática.

Nas falas percebemos que há o entendimento em relação à lei, mas enfatizamos que ainda é preciso um maior aprofundamento das pesquisas, estudos para que se consiga por em prática. É preciso ter mais consistência e domínio colocando determinadas discussões e debates sobre essas questões no ambiente escolar. Os professores não devem se acomodar e esperar as ações municipais, devem buscar o espírito de pesquisador e ser atuante. Dessa forma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, e procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo, intervindo educo me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).

A professora Alice apesar de pouco tempo de experiência em relação aos demais e

pouco aprofundamento sobre a Lei mostra-se interessada quando coloca alguns conceitos importantes como a valorização da diversidade cultural, preconceito, cidadania. A professora Dulce se posiciona de forma muito contundente e instrumentalizada em relação à temática quando enfatiza a preservação cultural, racismo e importância da cultura negra e africana na formação social.

O professor Adalberto que já tem anos de experiência em sala fala sobre a consciência, valorização e a importância do aprofundamento do tema no espaço escolar.

À luz das respostas dos últimos entrevistados interpretados, trazemos o Parecer Nº 03/2004 que diz:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.8)

Por conseguinte questionamos aos entrevistados sobre sua vivência pedagógica, se trabalham na perspectiva do Ensino da História da África em sua instituição de ensino, e se houve a construção de um projeto intervenção para efetivação da Lei 10.639/03. Suas respostas foram:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	“Não”
PROFESSORA ALICE	“Não, Não sei”.
PROFESSORA DULCE	“Sim como professora de Arte sempre busco incluir conteúdos voltados para essa temática, destacando o papel do negro na formação cultural, econômica e social do Brasil. Buscando a valorizar o papel do negro na sociedade atual. Projeto Africanidade”.
PROFESSOR ADALBERTO	“Sempre que me refiro à História da África e tentando romper com estigma já estabelecido. O projeto da cor da cultura. (Promovido pela SEMED)”

Quadro 2: Vivências pedagógicas e construção projeto intervenção para efetivação da Lei 10639/2003 na escola.
Fonte: Pesquisa Empírica.

Em relação às vivências pedagógicas acerca da temática a Gestora e a Professora Alice não têm nenhuma experiência. Em contrapartida a professora Dulce descreve suas vivências ao incluir na sua disciplina Arte conteúdos que contempla a temática e para tanto desenvolveu o projeto intitulado de Africanidades. O professor Adalberto leciona a disciplina História na qual afirma que sempre trata da História da África buscando desmistificar os estigmas historicamente “afirmados” e o projeto que trabalho na escola foi através da Secretária de Educação de São Luís na qual os docentes ganharam a coleção Cor da Cultura e do Ministério da Educação.

A Resolução 001/2004 (p.2) é bem enfática quando diz “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. (BRASIL, 2004, p. 2), ou seja, cabe à Gestora da UEB Dom José Medeiros Delgado incentivar os estudos acerca das temáticas, dando bases para que os professores promovam suas atividades.

Ainda a resolução Nº 01/2004 prescreve:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro- Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004, p.1).

Encerramos nossa pesquisa Perguntando aos entrevistados quais são os avanços, dificuldades e desafios no desenvolvimento das atividades à luz da Lei 10.639/03. Responderam:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	“Pedagógico nenhum, mas precisamos de mais recursos financeiros para desenvolvermos mais projetos”
PROFESSORA ALICE	“O avanço maior é conseguir trabalhar com essa questão em quase todas as disciplinas, quando se realiza um projeto”
PROFESSORA DULCE	“Como tratar as questões de racismo em sala de aula. Ainda tem muitos tabus”.
PROFESSOR ADALBERTO	“Se adequar a realidade e fazer valer as leis.”

Quadro 3: Os avanços, as dificuldades, desafios da implementação da lei 10639/2003 na escola.
Fonte: Pesquisa Empírica.

Dentre os desafios apontados pelos pesquisados no que se refere desenvolvimento das atividades à luz da Lei 10.639/03, a Gestora nos colocou que na questão pedagógica a escola não enfrenta dificuldades, porém a maior delas é a questão financeira. Quanto aos

avanços diz que “Pedagógico nenhum, mas precisamos de mais recursos financeiros para desenvolvermos mais projetos”.

O Parecer Nº 03/2004 diz:

Pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções. (Parecer CNE/CP 3/2004, p.15).

Os professores anunciam que as dificuldades são muitas em trabalhar em conjunto com outros professores em forma de projetos. O professor Adalberto tocou no ponto chave que é se adequar a realidade, ou seja, as condições e dificuldades da escola, onde cada indivíduo deve se esforçar para que se consiga efetivar a lei.

Do exposto, o Parecer Nº 03/2004 descreve:

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2004 p.04).

Considerando assim as dimensões das respostas acima, compreendemos que diante das dificuldades dos profissionais da educação em por em prática a Lei 10639/2003 é preciso que o educador e todos os atores da escola mantenham-se em constante atualização, buscando novos conhecimentos para que possam oferecer subsídios para seu trabalho pedagógico.

Pautados na lei, pareceres e resoluções e nas diretrizes espera-se que esses documentos norteadores impulsionem a escola por meio de seus profissionais acerca de reflexões e ações no cotidiano escolar permitindo um panorama de elaboração das relações que acontecem no ambiente educacional. Sobre isso, temos:

Significa ainda a necessidade de ampliação de debate sobre as relações raciais para que as pessoas tenham a oportunidade de refletir melhor sobre a nossa realidade social e política. Significa igualmente, a urgência de efetivação de políticas públicas de formação de professores para o trato com a questão racial. (SANTANA, 2004, p.141-142).

Entendemos que é necessário um maior investimento na qualificação dos profissionais de educação, na instrumentalização da escola. Compreendendo que a escola é

uma instituição responsável por socializar o saber e o conhecimento sendo o espaço de construção de identidades e de fortalecimentos de representações positivas sobre o negro.

4 CONCLUSÃO

Foi possível inicialmente constatar que a escola pesquisada tem interesse em implementar a Lei 10.639/03, mesmo que de forma incipiente, demonstrando com isso, que já deu o primeiro passo na busca de transformações que a implementação da lei pode proporcionar. Entretanto, Alguns profissionais pesquisados demonstraram ter pouco conhecimento sobre as questões étnico-raciais e que ainda não sabem lidar com estas, de formar organizada. Porém outros se mostraram empenhados na execução de ações mesmo que muitas vezes a articulação com outros professores seja complexa.

A pesquisa nos possibilitou perceber a importância de tornar viável aos professores, instrumentos – projetos, ações, materiais – que lhes dêem suporte para a efetivação de um trabalho com qualidade, no que diz respeito à implementação da Lei 10639/03, através de qualificação, formação continuada e estudos que lhes proporcionem discussões e debates essenciais para concretizarem suas atividades.

Entendemos que os professores de todas as disciplinas e em especial aos professores de Educação Artística, Literatura e História os quais foram pesquisados tenham uma formação inicial e continuada consistente com aporte teórico denso para que possam lecionar conteúdos que abordem à temática, intervindo também de forma consciente e instrumentalizada situações na escola.

Fazendo um paralelo entre as respostas com a realidade escolar no que diz respeito à Lei 10639/03, foram importantes para refletir e entender, até onde vai o comprometimento da escola, e em particular o entendimento dos professores, em tornar possível uma educação que realmente proporcione a redução das desigualdades raciais e valorização da identidade étnico-racial.

Em suma, consideramos que um dos caminhos que a escola pesquisada poderá contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 seriam realizações de formações continuadas sobre educação étnico-racial numa perspectiva crítica de conhecimentos da história da população africana e afrobrasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 mar 2015.

_____. **Parecer nº 003, de 10 de março de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 20 mar 2015.

_____. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 mar 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 06 julho. 2014.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes.** In: AQUINO, Mirian Albuquerque; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro (Orgs.). **Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra.** João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011. p. 61-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa.** São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

LIMA, Maria N. Mota de. **Escola Plural: A diversidade está na sala.** Formação de Professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

MÜLLER. Tânia Mara Pedroso. COELHO Wilma de Nazaré Baía. **A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: Trajetória e Perspectivas** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 jul.– out. 2013 • p. 29-54.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antonio Novaes da. **À Luz Da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas.** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 55-82.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/** ilustrações de Marcial Ávila. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

SANTANA, Patrícia. **Professores Negros: Percurso de formação e transformação.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In **BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** – Brasília: Ministério de Educação: Sales Augusto dos Santos (Organizador), UNESCO, 2005

.

GENERO, EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE: A ATUAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA MULHER INDÍGENA ENTRE OS ASSURINÍ DO TROCARÁ-TUCURUÍ/PA.

Bárbara de Nazaré Pantoja Ribeiro
barbaracameta@gmail.com
PPGEDUC /UFPA-Cametá

Benedita Celeste de Moraes Pinto
celeste.pinto@bol.com.br
PPGEDUC /UFPA-Cametá

RESUMO: Baseado na oralidade, este estudo tem como objetivo analisar as relações de gênero entre o povo Assuriní do Trocará, no município de Tucuruí- Pará, buscando identificar os papéis exercidos pela mulher nos diferentes espaços desta aldeia indígena, indo desde a relação familiar até sua representação nos rituais e festas de iniciação. Para realização da pesquisa contará com suporte teórico-metodológico de autores que trabalhem a questão indígena na atualidade e sua participação ativa na sociedade, entre os quais destaca (ALMEIDA, 2010), (ANDRADE, 1992), (BERGAMASCHI, 2008), (BHABHA, 1998), (RIBEIRO, 2014) entre outros, além também de pesquisa de campo no qual terá contato mais direto com sujeitos de pesquisa na aldeia Assuriní. Dados da pesquisa apontam que a mulher indígena Assuriní tem participação significativa entre os seus, exercendo papéis de suma importância para funcionalidade da vida desta população indígena, atuando diretamente seja como professoras, mães, guardiãs de rituais religiosos, festa de iniciação, e como lideranças femininas buscam melhorias para seu povo, tanto dentro da reserva Trocara como fora dela.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Poder feminino, Povo Assuriní.

1. Considerações Iniciais

A questão indígena na atualidade, ainda carrega muitos estereótipos e preconceitos, que foram sendo impregnados na sociedade desde o período colonial e continuam cada vez mais fortes. Neste sentido, pesquisadores e defensores das questões indígenas buscam enfatizar a importância de tais povos e sua representação na sociedade atualmente (ALMEIDA, 2010).

Conforme defende Bergamaschi, faz-se necessário que primeiro seja analisado a trajetória dos povos indígenas, suas lutas, derrotas e conquistas, para podermos, a partir dos caminhos que percorreram, nos envolver em suas causas, pois estão diretamente ligados à construção social, como parte ativa desse processo (BERGAMASCHI, 2008).

Desta forma, este trabalho, enfatiza a Aldeia indígena Assuriní do Trocará, localizada no município de Tucuruí-Pará, cujos habitantes estão inseridos em um intenso processo de contato, desde sua saída das antigas terras do Pacajá de onde são originários, para a reserva Trocará, onde socializam frequentemente com os povos não indígenas, trazendo consigo nessa trajetória um grande histórico de contato. Contudo, é importante salientar que tal contato não os descaracteriza como um povo étnico, muito pelo contrário oferece-lhes

suporte para que cada vez mais busquem maneiras e estratégias para resistirem ao meio envolvente.

Evidencia também, os valores existentes dentro desta comunidade indígena, as relações estabelecidas entre seus habitantes, e as relações de gênero estabelecidas em seu cotidiano. Como por exemplo quais são os diferentes papéis desempenhados pela mulher Assuriní e sua participação e atuação nos diferentes setores seja dentro ou fora da aldeia.

Portanto, se faz necessário conhecer além da contribuição na constituição histórica, culturais e religiosas do povo Assuriní do Trocará, vislumbra-se conhecer também como se dá as relações de gênero e qual a participação e importância da mulher dentro desta comunidade indígena. Buscando identificar em quais setores a mulher Assuriní está envolvida nesta comunidade, como buscam formas e maneiras de serem atuantes e influentes entre esse povo, pois é corriqueiro que se analise na sociedade de forma geral que as mulheres ainda são discriminadas e vítimas de preconceitos e violência por apenas serem do gênero feminino, sendo assim faz-se necessário também verificar como se dá tais relações entre os Assuriní do Trocará. Verificando quais são as estratégias utilizadas pelas mulheres Assuriní, na busca por direitos para sua comunidade juntamente aos não indígenas atualmente.

2. A participação feminina na comunidade Assuriní

A participação da mulher na sociedade de forma geral por muito tempo foi limitada, devido o preconceito, machismo e estereótipos que advém ao longo dos séculos, mas a partir de suas lutas, discussões e associações começam a ganhar espaço de um lugar a que sempre teve direito. Começam a se desfazer da feminidade fragilizada que sempre foi classificada, a conseguir sua independência não apenas financeira mas emocional, não sem luta, trabalho e dificuldades mais ativas e participantes como qualquer ser humano (BEAUVOIR, 1967).

O conceito de ser mulher é transformado no decorrer do processo de lutas e direitos que foram conquistados, mas mulher não precisa abrir mão de ter uma família ou cuidar da casa para ser ativa na busca de igualdade ou participação política, desde que isto não implique em abrir mão ou ser submetida a deixar de buscar novos horizontes e caminhos, fato ocorrido na comunidade Assuriní do Trocará onde a maior parte das mulheres da aldeia são mães, cuidam de suas casas, mas estão participando dos diferentes aspectos sociais, políticos, religiosos desta comunidade indígena.

As mulheres Assuriní estão envolvidas em vários processos e setores dentro da aldeia muitas atuam como professoras, agentes de saúde, donas de casa entre outras funções, que

envolve os Assuriní, muitas principalmente as mais velhas buscam seguir os ensinamentos dos sábios e guardiões da memória desse povo indígena mas interagindo com os diferentes acontecimentos no decorrer dos anos.

A mulher nas comunidades indígenas ou na sociedade não indígena, por muito tempo lhe foi delegado apenas os cuidados com os filhos, maridos e a casa, sem atuação política econômica, pelo menos isso que transparecia. Entre os Assuriní a mulher sempre teve papel importante e ativo. Na plantação de roças de mandioca era a ela a responsável por carregar os produtos, enquanto os homens cuidavam das derrubadas e limpezas da mata, as mulheres e crianças que faziam o plantio e colheita, ela ia com o marido para as roças, mas na hora de carregar a mandioca deslocando até o igarapé que ficaria de molho ou levar até a casa de farinha onde ralaria o produto era a mulher que traria em paneiros de costas, muitos carregados e com vários quilos desse produto agrícola, muitas ainda seguem essa tradição desse povo indígena fato que na sociedade não indígena seria classificado como um trabalho masculino devido envolver muita força e peso, mas que em diferentes etnias indígenas são desempenhados normalmente pelas mulheres.

Nas atividades de caça, as mulheres acompanham seus maridos, irmãos ou pais nos períodos que vão para a mata, principalmente os mais velhos, sendo que sua principal função é carregar a caça depois de abatida, como fica evidente na fala de Waremoa Assuriní.

... a mamãe né que ela carregava peso, muito peso entendeu ela ia pra roça com o papai tirava a mandioca tudinho colocava no paneiro era ela que carregava entendeu, caça também quando eles matam, quando eles matavam no mato ela que tinha esse papel de trazer carregar essa era a missão das mulheres e até hoje é assim tem uns idosos que ainda eles mantem essa tradição de antes (Waremoa Assuriní professora da comunidade).

Percebemos que as atividades, nas quais são as mulheres quem realizam trabalhos pesados, como o de carregar a mandioca e a caça, ainda são usadas entre os Assuriní, principalmente, entre os mais velhos, que trazem consigo muitos costumes, que são próprios deste povo indígena. Fato que é evidenciado pela senhora Murupy Assuriní, esposa do Pajé Nakawaé Assuriní, último pajé desta comunidade, que sempre estava atuando juntamente a seu esposo não apenas na caça, pesca e colheita, mas também na realização das festas, rituais e preparação das músicas. Depois da morte de seu esposo, Murupy não interage tão intensamente dentro da comunidade Assuriní, por falar muito pouco o português, não atua como antes, prefere ficar sozinha, vai para a mata da reserva caçar, pescar, e nestas atividades faz uso somente de objetos tradicionais, como: o arco e flecha, diferente dos demais

indígenas, que usam espingardas, lanças, entre outros para obtenção de alimentação para seu sustento.

Atualmente muito foi e continua sendo modificado no que diz respeito a divisão de trabalhos. Embora, muitas mulheres acompanhem seus maridos na caça, na feitura das roças e na produção da farinha de mandioca, basicamente as funções são delegadas a todos os membros da família. Mesmo que as mulheres sejam quem mais tenha participação no preparo da caça em suas casas, isso não é mais tarefa exclusiva da alçada feminina, visto que os homens também desempenham tal função.

Cozinho, não todo mundo cozinha, homens, mulheres todo mundo, é as meninas que lavam roupa, tem dias que é a mãe delas que lavam tem dias que é elas, se elas não lavar roupa elas vão fazer outra coisa por exemplo encher agua, que não tem agua na torneira vai no igarapé encher agua as criança e as mães delas lavam roupa. Não eu vou, quando eu vou pro igarapé tomar banho eu trago um balde de agua, dois (Sunitá Assuriní).

No que diz respeito às roças de mandioca houve mudanças em relação a divisão do trabalho, quem prepara o local e área para plantio são os homens, queima, derruba, as mulheres plantam e ajudam na limpeza. Para colher o produto são os homens e para o preparo da farinha a família toda participa, cabe aos homens tirar a lenha, preparar o fogo, as crianças tiram a mandioca da água e descascam, as mulheres cuidam da massa. Assim todos são encarregados de preparar a farinha para consumo da família.

Menciona-se que as mudanças em relação as mulheres não são apenas no que diz respeito aos serviços realizados no seio familiar, mas também em torno das questões sociais da aldeia, muitas atuam como lideranças femininas interagindo juntamente com os homens para conseguir melhorias para a comunidade, ou mesmo atuando dentro da aldeia intermediando ou aconselhando em diversas situações.

São professoras, mães e donas de casa que buscam valorizar seus traços culturais, aconselhar filhos, alunos e manter a comunidade em harmonia diante de fatos e situações conflitantes, tornam-se respeitadas e com isso buscam incentivar a perpetuação de respeito aos mais velhos, a crianças e todos os demais habitantes, uma vez que conhecem a importância do papel de cada um perante a comunidade.

Embora nem toda essa importância transpareça, ou seja levado em consideração, buscam interagir, está presente, e até mesmo se impor, principalmente as mais jovens e adolescentes que expressam seus anseios, lutam pelo que querem, e na maior parte delas conseguem na aldeia Assuriní. Os casamentos mistos entre indígenas e não indígenas é uma realidade bastante atuante, principalmente entre homens Assuriní e mulheres não indígenas.

Mas já houve tempo em que o casamento entre mulher Assuriní e não indígena era proibido, atualmente se observa esse tipo de casamento dentro da comunidade, fato considerado um tanto audacioso para os indígenas mais velhos, mas que demonstra que as mulheres Assuriní começam a se impor e lutar por aquilo que querem.

Portanto, são nas lutas do dia a dia, em meio a reuniões onde expressam seus desejos, vontades, que reivindicam, rebatem, como em decorrência da seleção para os jogos mundiais indígenas que ocorreriam em outubro de 2015, quando se observou que elas contestavam as escolhas feitas, brigavam, discutiam, e muitas conseguiram na última hora a chance para representar os Assuriní em tais jogos. Estes são fatos que demonstram o quanto as mulheres indígenas atualmente estão, e sempre foram, atuantes em meio a sua gente, sem perder com isso a essência feminina, a vaidade, a preocupação com os filhos, com a beleza, mas demonstrando o qual forte são e quanto podem contribuir para as conquistas dentro e fora da aldeia.

Da mesma forma, as mulheres também saem da aldeia em buscas de direitos, tem papel decisivo nas tomadas de decisão, participam de reuniões, como professoras usam de seus conhecimentos, carisma e respeito adquiridos para conseguirem se impor e participar das diferentes questões que envolve os Assuriní. Daí porque algumas mulheres, assim como alguns homens, ganham repercussão e conquistam o título de lideranças entre os seus, são aquelas pessoas que estão cada vez mais presente nas reuniões, que tomam atitudes, opinam e por isso ganham papel de destaque entre os demais. Tal questão é possível ser observada quando perguntamos quais mulheres eram também consideradas lideranças, como resposta foi sendo listadas aquelas que estão a frente sempre:

... a escolha de uma outra liderança mulher; aí foi escolhida a professora Paturina e a Iara como representante, que assim, pros eventos que envolvia as mulheres elas estavam presente também, a professora Paturina, a professora Wanderleia e Iara; entendeu? (Waremoa Assuriní).

Desta forma, evidencia-se que as mulheres escolhidas como lideranças, são aquelas que atuam sempre em prol da comunidade, no incentivo da cultura, em meio ao processo educacional, buscando melhorias para os alunos, professores e comunidade como um todo, saem de sua aldeia em busca de informação, educação e direitos, intencionando extrair o melhor do mundo fora para que todos possam compartilhar do que foi aprendido e ensinado. Mulheres estas que, deixam seus filhos, maridos, netos e parentes, para fazer a diferença, buscar a igualdade perante os não indígenas. Mas, expondo e valorizando as diversas concepções e que fazem parte de um povo com cultura e costumes diferentes, mas que são

ativos e integrantes, que sabem reivindicar direitos por conta própria sem precisar que outros falem por si, ou que sejam “tutelados”.

Neste ponto, podemos mencionar a atuação de outras lideranças que, assim como Iara, também são fundamentais para manutenção do processo educacional e cultural dentro da comunidade como as professoras Wanderleia e Paturina Assuriní, que estão sempre buscando melhorias para os Assuriní, ensinando, se especializando e buscando direitos para a comunidade, para que, desta forma, façam realmente jus ao título que os habitantes lhe designam. Sobre a sua atuação como liderança a professora Paturina evidencia:

Bom eles falam assim, né, que eu poderia ser uma liderança né, mas ainda não cheguei; pra dizer, assim, que to preparada pra ser uma liderança, por que pra ser uma liderança tem que ser bem né, tem que se expressar muito pra conversar, com as mulheres, seus serviços, trabalho educar seus filhos. Então pra ser uma liderança tem que ser isso também, saber organizar as mães, explicar pras crianças saber ensinar como educar. Eles falam que eu sou uma pessoa que pode ser uma liderança, mas, eu ainda não cheguei assim pra ter essa conversa, eu participo das reuniões, pra mim é importante ser uma liderança, muito importante dentro da comunidade (Professora Paturina Assuriní).

Mesmo que a professora saiba que os demais habitantes a consideram uma liderança importante para a aldeia, ela ainda expressa certo cuidado quando perguntada sobre esta função, devido julgar esse papel primordial para funcionalidade da comunidade, onde vai ajudar a educar as crianças, ter papel decisivo nas reuniões e tomadas de decisão, incentivar as práticas culturais e atuar diretamente na busca de direitos. Contudo, percebe-se que tal afirmativa transparece através da fala da professora Paturina o quanto ela sente-se honrada por ser considerada dessa forma por seu povo.

A atuação dessas mulheres como lideranças dentro da reserva Trocará evidencia o quanto as mulheres Assuriní são atuantes e estão diretamente relacionadas e inseridas nos diversos setores desta população indígena. Porém, muito ainda deve ser feito dentro desta comunidade indígena, pois o número de mulheres que atuam nas tomadas de decisão ainda são poucas, por inúmeros fatores: muitas sentem vergonha, não conseguem expressar-se, ou por outro lado, foram por muito tempo silenciadas, não conseguem tomar a frente das questões. Contudo, não se pode negar que os primeiros passos começam a ser dados, primeiro pelas próprias mulheres, e segundo pelas demais lideranças que sentem a necessidade de ter representações femininas na associação da comunidade Assuriní:

agente tem que envolver as mulher também que eu acho que a ideia da mulher é muito importante, né, por que eu acho que toda reunião que a gente faz é só nós liderança que tamo ali, né. E as mulher eu acho que ela tá afastada né em toda reunião eu coloco isso pra comunidade eu acho que a

gente tem que envolver, a mulher; né. Eu acho que ela tem um pensamento melhor do que da gente né, elas pode criar uma associação pra elas por que elas são capaz né, se elas não fossem capaz elas não tinha hoje presidente lá, então é por isso que sempre falo pro pessoal na reunião, que é muito importante a participação da mulher (professor Pirá Assuriní liderança indígena na Aldeia Trocará).

Neste sentido, espera-se que as mulheres ganhem apoio maior, principalmente por parte das lideranças e caciques, para que a figura feminina indígena comece a expor suas opiniões. Visto que muitos acreditam, que na maior parte das vezes, elas se silenciam devido o preconceito formado em relação às mulheres, que não tinham direito de expressar o que acham ou querem, quando quem dominava eram só os homens, sendo agora necessário que elas ganhem autonomia, apareçam e cresçam, pondo para fora muito de suas opiniões. Podendo, com isso, ganhar autonomia, liderar e correr em busca de melhorias para si e para seu povo.

3. Teapykawa Assuriní uma liderança feminina:

Atualmente, entre os Assuriní, a maior parte das lideranças é masculina, porém pode-se evidenciar a existência de algumas mulheres indígenas que atuam frequentemente dentro da aldeia indígena, buscando melhorias, desenvolvendo o aprendizado atuando fora e dentro da escola, seja como professoras ou mães. Por tais fatos é que as mulheres Assuriní são fundamentais importâncias em todos os processos desenvolvidos, indo desde as relações familiares no qual atuam como mães, filhas, donas de casa e chefes de família, indo até as festas de iniciação, como a festa do jacaré, da Taboka e a festa do mingau.

Desde o seu deslocamento da beira do rio Tocantins para a atual aldeia, as mulheres Assuriní estão presente como lideranças dessa comunidade, atuando, ensinando e buscando novos aprendizados fora da aldeia juntamente aos não indígenas, para trazer para seu povo e sua gente. Entre essas lideranças a que mais se destaca é Teapykawa Assuriní, uma mulher forte que atualmente é referência de resistência e luta dentro da comunidade, como podemos perceber na fala de Waremoa Assuriní:

Ela era professora e quem é quem ajudava ela assim nas informações essas coisas era o pessoal do CIMI lá da prelazia de Cametá. Era professora de língua e ela participava de reuniões de conferencia de assembleias fora aqui da aldeia, ela ia mesmo falava que acontecia aqui dentro, trazia informação pra cá também por isso ela foi considerada a primeira professora liderança né representante das mulheres (Waremoa Assuriní, professora desta aldeia).

De acordo com Waremoa, Teapykawa foi a primeira mulher considerada liderança entre o povo Assuriní, devido ser aquela que tinha um papel de destaque e buscava interagir

juntamente aos não indígenas para conseguir adquirir melhorias e informação que pudesse beneficiar de alguma forma a comunidade, participando de conferencias e assembleias em regiões fora da aldeia ela reivindicava melhorias expondo os problemas que assolavam a população indígena Assuriní, para que desta forma mudanças positivas para esta população fossem geradas.

Em meio suas lutas e participação juntamente aos não indígenas, algumas conquistas foram adquiridas como a criação da primeira escola indígena da comunidade, sendo Teapykawa Assuriní a sua professora de língua, neste sentido muito da cultura Assuriní passou a ser mantida e valorização com a atuação desta mulher, que através de suas aulas e aprendizados deu continuidade a permanência da língua materna do seu povo, ensinando as crianças e jovens, que após o contato que tiveram com os agentes do SPI passaram a falar apenas o português deixando quase que por completo a língua Assuriní.

A professora Teapykawa foi a primeira professora indígena; né, que ela, ela, através dela, ela conseguiu desenvolver a língua, né; deu continuidade assim numa. A, a Iara, a Iara ela não, ela não falava na língua, depois que a professora Teapykawa começou a dar aula eles, ela começou também, e até hoje ela fala. E ela não falava na língua, agora; mas hoje ela tá falando através da professora Teapykawa. Ela foi uma pessoa guerreira mermo pra comunidade, ela dava aula mermo, sem receber nada; né. O que ela recebia mermo só era elogio (professor Pirá Assuriní, liderança indígena na Aldeia Trocará).

Observa-se assim que a indígena Teapykawa foi fundamental para permanência de muitos dos hábitos, costumes e valores Assuriní, ajudando, contribuindo e ensinando, sempre com atenção, mesmo que para isso não ganhasse nada material em troca, valorizando a cultura tradicional. Mas evidenciando a importância do contato com as práticas e cultura não indígena, fazendo um intercâmbio com o ensino formalizado não indígena para o conhecimento do outro dentro da comunidade. Além também de outras práticas dos povos não indígenas, pois por sair da comunidade e conviver com grupos diferentes ela aprendeu muitas técnicas e hábitos que são próprios dos povos não indígenas, levando para aldeia, e ensinando para os moradores, pois, julgava aquilo como sendo um benefício e de melhor praticidade para seus parentes, como, por exemplo, aprender e ensinar o português, compreender as letras, como dizem. Os próprios indígenas, contam que, além disso, desses ensinamentos, havia outros que aprendia com os não indígenas, que eram considerados importantes para a saúde indígena, já que estavam direcionados aos princípios de higiene, os quais repassava na aldeia, como, limpar o peixe e caça para o consumo, entre outras, que muitos Assuriní dizem ter aprendido com Teapykawa Assuriní.

Da mesma forma, contam que aprenderem muito da cultura indígena Assuriní com Teapykawa, no que diz respeito as festas, as danças e cantos, pois com a prática adquirida em cursos realizados fora da comunidade pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário), esta indígena teria aprendido também como trabalhar a cultura do seu povo dentro da aldeia, incentivando sua permanência. Além da convivência do dia a dia, trabalhava isso na escola, ensinava as crianças a cantar a dançar. Daí porque é considerada uma figura muito importante e admirada pelos Assuriní, que dizem que ela possuía o dom de ensinar todos, pois tinha facilidade para isso, assim como, tinha atitude para estar à frente de tudo que era realizado entre o seu povo. A memória recorrente entre os Assuriní narra que se em algum momento precisassem de alguém para cantar e dançar, Teapykawa se dispunha e faziam muito bem feito.

Neste sentido, a importância desta mulher era muito relevante nos rituais religiosos e festas deste povo indígena, ajudava na organização, preparava o quê fosse necessário, componha músicas das festas e rituais religiosos e dançando. Seus descendentes contam que Teapykawa era a responsável pela composição da música da criança, que é carregada de simbolismo, sendo cantada na festa da Taboka.

Tem a música da criança que a mulher não pode errar, se ela erra, ela tem essa possibilidade de engravidar, elas escutam primeiro, né. Quem fez essa música foi a Teapykawa, né; que ela é liderança, foi ela que criou essa música muito tempo. Depois que ela chegou aqui na aldeia que lembrou, ela cantou e ensinou os meninos na escola, e falou, né; vocês não podem errar a música se não vocês vão engravidar entendeu aí tem umas que erraram e engravidaram (Waremoa Assuriní).

Tal música ensinada por Teapykawa na escola, passou a ser uma das músicas que fazem parte dos rituais deste povo indígena, é carregada de crenças e simbolismo, pois, acreditam que a mulher que errar a letra desta música pode vir a engravidar. Nesta condição, no decorrer da música se uma a mulher errar a letra, ela tem que dançar e voltar a cantar novamente para que não venha a engravidar. Percebe-se, assim, que Teapykawa transitava em diferentes setores da comunidade Assuriní indo desde as relações materiais até o diálogo com espirituais, exercendo papéis de saberes e poderes entre esse povo.

Teapykawa Assuriní, além de professora e intercessora entre os não indígenas e os indígenas Assuriní, também, atuava como parteira, ajudando as mães a trazerem seus filhos ao mundo. Partejava e cuidava das mulheres indígenas quando ainda não possuía posto de saúde dentro da aldeia Assuriní, ela dava assistência as mulheres, indicando o que deveria ser feito.

Os Assuriní contam que devido a sua preocupação com seu povo, Teapykawa que deixou anotado por escrito, uma espécie de livrinho, para o indígena Puraké Assuriní, onde detalhava os procedimentos necessários a ser feito na hora do parto:

Teapykawa que foi parteira também ai, ela indicava que num livro que ela escrevia ai eu perguntava: Nazaré a gente chamava de Nazaré pra ela o que é isso aqui? Ai ela dizia isso aqui, eu fiz isso aqui, é assim, quando criança estiver parado não pode ficar esforçando a mulher pra ter, agora quando criança se meche, ai tu pode fazer força e a parteira acompanha com puxação. A criança se meche pra um lado a parteira puxa o outro. A índia Teapykawa escreveu tudo como é como nasce como corta o cordão umbilical (Puraké Assuriní, liderança indígena na aldeia Trocará).

Evidencia-se a importância significativa desta mulher indígena para o povo Assuriní, pois é explícito as qualificações e respeito a ela designados. A partir das lembranças de muitos indígenas, expressos mediante as falas, é possível perceber o quanto sentem a sua ausência. O fato da presença marcante e importante desta mulher para os Assuriní é explicitado na homenagem que lhe fizeram, ao denominarem o centro cultural da aldeia Trocara com o nome de Teapykawa Assuriní, uma forma de expressar o quanto esta mulher indígena representa para o seu povo.

Observa-se, desta forma, que os diferentes papéis das mulheres indígenas na comunidade Assuriní estão envoltos em diversos setores e situações, e o quanto estas podem representar para este povo, ensinando, acolhendo, aprendendo, lutando em busca de melhorias fora da aldeia para a sua gente. Estas atuações femininas são percebidas pelos habitantes da aldeia Assuriní, e são expressas em gestos, formas de agradecimento e homenagens. Contudo, ainda são muitas as batalhas travadas pelas mulheres indígenas para expressarem seus papéis de desenvolturas, são atuantes dentro de suas aldeias, mas diante a inúmeros transtornos e desafios que enfrentam, lutam, se impõem, reivindicam, se empoderam e, assim, cada vez mais estão atuando e se fazendo e presentes nas lutas em busca melhorias para seu povo, tanto dentro da reserva Trocara como fora dela.

4. Considerações finais:

A auto-organização e os estudos como a Antropologia Social, o multiculturalismo e os Estudos Culturais, são atualmente os aliados que trabalham para a valorização e respeito de sujeitos que sofreram estereótipos, preconceitos e discriminações nos diversos espaços sociais, e assim comecem a serem vistos como atuantes e presentes nos diversos setores da sociedade, participando dos acontecimentos e interagindo com as mudanças que a todo momento estão aparecendo (GONÇALVES e SILVA, 2006).

Atualmente vem se rompendo com certas fronteiras que limitavam a atuação de sujeitos, que eram retratados apenas em uma história factual, positivistas que levava em consideração apenas uma elite opressora, e a história dos grandes feitos, buscando a partir de então expor também as vozes de sujeitos que por muito tempo foram silenciadas como os negros, indígenas, mulheres e tantos outros sujeitos deixados à margem da história, passando com isso pensar também a cultura não mais de lugares fixos e unificados, mas de onde as mudanças acontecem, onde os sujeitos se relacionam, ou seja, uma zona de fronteira que vai ser o ambiente de embate das diferentes culturas e sujeitos (BHABHA, 1998).

Fato que ocorre com os diferentes povos indígenas, que lutam constantemente para que sejam notados, como parte atuante no processo de formação da identidade nacional e no qual têm direitos, não apenas serem lembrados como um povo estagnado, estanque, que ficou esquecido no processo de colonização, mas que resistiu de diversas maneiras e que está cada vez mais atuante em todos os processos sociais.

Neste viés as mulheres indígenas fazem parte desse contexto no qual também estão presentes e atuantes em todos os setores, sendo mobilizadas a se inserir nas questões política que envolve sua comunidade, a partir de questões estruturais que permite o reconhecimento de sua identidade e conquista dos territórios, neste sentido as mulheres indígenas também começam a se atentar para fatores que perpassam os ambientes internos a vida na aldeia, indicando assim que há também alterações em torno das questões de gênero (SOUZA, 2007).

Fato exposto na comunidade indígena Assuriní do Trocará, onde a mulher Assuriní, está inserida nos diferentes espaços da vida deste povo, atuando como protagonistas em diferentes relações que vai desde o seio familiar atuando como mães, donas de casas e chefes de família, como professoras e profissionais de saúde, exercem funções primordiais para manter a educação e o bem estar de seu povo, guardiãs de rituais religiosos, festa de iniciação, são lideranças femininas religiosos com atuação fundamental nas festas de iniciação e ritos, com atuação ativa participam e atuam nos rituais, além de lutarem e agirem para o bem estar da sua comunidade interagindo com os habitantes da aldeia e saindo para conseguir melhorias e direitos para seu povo como um todo.

Percebe-se, portanto, que a mulher indígena, ao contrário de que muitos imaginavam, não atua de forma passiva dentro das diferentes etnias e povos, dando conta apenas dos serviços domésticos e familiares, mas sendo ativas nos diferentes setores, buscando interagir com todos habitantes de sua comunidade, para que, desta forma, transita pelos mais variados campos e possam atuar como protagonistas de suas histórias, mesmo em torno de conflitos e

desafios que enfrentam, encontram maneiras e estratégias de resistência, se tornando figura indispensável nos mais diferentes aspectos e espaços de sua aldeia Indígena.

5. REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na história do Brasil*- Rio de Janeiro: Editora- FGV, 2010.

ANDRADE, Lucia M. M. *O Corpo e o Cosmos. Relações de Gênero e o Sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins*. Dissertação de mestrado. USP, 1992.

BEAUVOIR, Simone. “O Segundo Sexo: A experiência vivida: Difusão Epopeia do Livro. São Paulo: 1967.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas: conhecer para respeitar*. In: *Povos indígenas e Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008, pp, 7 a 15.

BHABHA, Homi K. o local da cultura; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lorenzo de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves – Belo Horizonte. Ed UFMG, 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* – 4.ed.-Belo Horizonte: Autentica, 2006.
RIBEIRO, Bárbara de Nazaré Pantoja. *A crença na Sawara e a Inserção de credos não indígenas entre o povo Assuriní do trocará, no município de Tucuruí-Pará*. (Cametá-Pará, 2014 Trabalho de Conclusão de Curso de História-FACTHO/UFPA).

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. *Trajetórias Femininas Indígenas: gênero, memória, identidade e Reprodução*. Dissertação de Mestrado-UFBA-2007.

EDUCAÇÃO APREENDIDA PELOS SENTIDOS: A CRIANÇA SOCIALIZANDO E INTERAGINDO COM OS SABERES DO POVO ASSURINÍ DO TROCARÁ MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PA.

Maria de Fatima Rodrigues Nunes
nunesfatima098@gmail.com
PPGEDUC /UFPA-Cametá

Benedita Celeste de Moraes Pinto
celeste.pinto@bol.com.br
PPGEDUC /UFPA-Cametá

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo principal analisar o processo de aprendizagem e socialização das crianças Assurini do Trocará, e como o ouvir, o falar e o sentir estimulam o aprendizado dos saberes tradicional dessa etnia. Para tanto, se buscou referencial teórico-metodológico em autores que discutem a temática em questão. Foi realizado no segundo momento a pesquisa de campo onde através da técnica do observação participante buscou-se a observação do dia-a-dia das crianças, suas formas de brincar e socializar com a comunidade, entrevista com as lideranças e as crianças Assurini. A pesquisa se utilizará de documentos escritos, imagéticos e a fonte oral, mediante relatos orais e histórias de vida, que foram coletados. Dados da pesquisa aponta que o ensino e a aprendizagem acontecem nos vários campos e espaços Assurini o que leva a criança a ter um papel socializador, e através das brincadeiras, da oralidade, do observar perpetua sua identidade e valorizam sua cultura, impulsionando a continuidade da sociedade Assurini a se afirmar como povo indígena, no qual a educação é aprendida e repassada pelas próprias crianças gerando um espaço de grande aprendizado onde elas têm papéis decisivos.

Palavras-chave: Educação, Criança Assurini, Saberes, Identidades.

1. Introdução:

A criança Assurini vivencia um universo repleto de sabedoria, estratégias e brincadeiras que levam esses sujeitos se constituírem como povo indígena pertencente de uma cultura muito peculiar. A infância indígena é carregada de significados e a presença infantil está em todos os campos da sociedade indígena, além de serem as crianças a representação do futuro da comunidade e cabem a elas a manutenção e valorização da cultura indígena. Sendo, assim, as brincadeiras, imaginação, realidade, construção, junto como o ouvir e o falar vão despertando a criança para um mundo de saberes e aprendizados que são constantemente comungados entre crianças, jovens e velhos Assurini. Partindo da ideia de que as crianças Assurini do Trocará não são sujeito passivo ao processo educacional, mas sim, são atuantes em todos os setores da comunidade, e que são produtoras e raptoras de saberes. A educação em que estas crianças atuam não está ligada somente ao espaço escolar, mas a todos os espaços onde há ensinamento, em que a sobrevivência seja seu alvo.

Para os povos indígenas os saberes fundamentais estão na forma como perpetuar sua espécie, afirmar sua identidade e fortalecer sua cultura. Para Florestan Fernandes a educação nas sociedades indígenas é comunitária e igualitária gerando uma interação dos indivíduos gradual, participativa e continua. O aprendizado das crianças indígenas acontece sempre de maneira livre, pois elas estão em todo espaço da comunidade interagindo com os mais velhos nos mais diferentes espaços (FERNANDES, 1976).

O fato das crianças indígenas serem livre para aprender e ensinar faz também com que elas sejam atuantes nos vários espaços da Aldeia Trocará, observando os mais velhos. Para Clarice Cohn o momento em que a criança está pronta para aprender é indicado por ela mesma isso se dá quando a criança começa a sentar ao lado de quem sabe para ouvir e observar, o aprender não depende apenas de suas relações sociais, mas também de sua iniciativa. Sendo, assim, o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social (COHON, 2005).

Portanto, o aprender se dá de acordo com suas necessidades e interesses. A necessidade de caçar para obter alimentos e também a caçada é uma das habilidades fundamentais para participarem das festas religiosas, e para isso necessita saber confeccionar os instrumentos.

Meninas e meninos precisam confeccionar artesanatos, como brincos, colares, pulseiras e capacete de penas e os saiotes que são usados nos dias de festas pelas mulheres, que além de serem destinados a vendas externas, o aprender a confeccionar esses artifícios é tarefa que se dá através da observação atenta das crianças nos trabalhos dos adultos. Os jovens e as próprias crianças nessa relação de troca de saberes aprendem e valorizam a cultura Assurini, além de desenvolverem o sentimento de pertencimento dessa etnia, que leva a essas crianças interagirem nos mais determinados setores dessa sociedade. Para Ângela Nunes, é na infância indígena, que as crianças vivenciam a liberdade e a igualdade de experiência, que proporciona um grande processo educacional. Isso acontece porque há um intenso diálogo com os mais velhos e com outras crianças, e assim os saberes são transmitidos e incorporados pelas crianças (NUNES, 2003).

2. O falar e o ouvir:

A oralidade é um fator de muita relevância dentro das comunidades indígenas, ela representou por muito tempo e ainda representa o método de transmissão de conhecimento de uma geração para outra. Para as autoras as Pinto e Domingues a oralidade sempre esteve presente no ensinamento do currículo informal de povoações negras e indígenas, e a oralidade é responsável por ensinar as práticas, saberes, devoções, crenças, orações, ritos com suas menções simbólicas, que vão sendo repassados oralmente. Fazendo com que os conhecimentos sejam assimilados por meio de uma educação informal, onde as crianças como os demais membros das comunidades vivem, preparam, recriam, repassam e renovam através da organização das festas, das curas com rezas e ervas, da forma de viver e trabalhar coletivamente. Da mesma forma, tenta preservar a identidade que se encontra enraizada no legado cultural dos seus povoados (DOMINGUES E PINTO, 2013).

Percebemos, assim, que as crianças da comunidade Assuriní aprendem e vivenciam práticas culturais que estão presentes entre este povo há muitas gerações. Como a festa do jacaré que é realizada pelos Assurini:

A festa do jacaré é uma coisa que o pajé deixou pra gente né, uma festa muito bonita, que inclusive a gente vai fazer ainda esse mês de outubro. A festa do jacaré ele, é um segredo que a gente não pode tá é cantando as músicas dele, não pode, ele tá falando também muito né, por que não pode, não por que sempre o nosso pajé falava pra gente que é uma festa que a gente não pode tá falando muito, não pode tá cantando as músicas dele, né. Então é por isso que a gente tem essa música da festa do jacaré (Pirá Assurini, 10 de outubro de 2015).

Pode-se observar no relato de Pirá Assurini, que a festa do jacaré é realizada há muito tempo entre o seu povo, que é uma grande manifestação cultural, religiosa e educacional para esse povo. Apesar de haverem mudanças nessa festa, a mesma permanece sendo realizada pelo fato da transmissão oral ser muito presente entre os Assurini, como nos mostra o relato a seguir:

E o jacaré também se, por exemplo, uma pessoa tá namorando aí pra festa e comer a carne dele aí a pessoa já faz a música dele. Então a pessoa não pode fazer isso; também por que é descoberto, a pessoa pode fazer de qualquer jeito pode fazer escondido ali, mas quando chega lá o pajé já faz a música dele né do ritmo do jeito que a pessoa tá fazendo ali, é a letra da música que eles fazem. Tem meu pai que ele faz também a música é através dele que eles repassaram pra gente né aí agente já tá repassando pras outras crianças que tão vindo aí essas juventudes que tão chegando aí então tão repassando pra eles também (Pirá Assurini, 10 de outubro de 2015).

Há uma grande preocupação em está repassando essa prática cultural, como se pode perceber, mesmo havendo uma restrição da participação das crianças na festa do jacaré por envolver a aproximação de Karowaras, seres sobrenaturais bons ou ruins que incorporam nas

peessoas, as crianças não participam diretamente da festa por serem consideradas como mais suscetíveis, sem concentração e nem autodefesa.

Criança não é porque a festa do jacaré, ele tem um segredo né, ele, se a criança, por exemplo, passar na frente dele também a criança fica doente né. Então é por causa disso que muitas crianças não pode participar, dizer ele pode participar sim, ele tando numa Tekatawa sentado, sem tá passando na frente quando tiver cantando e quando trazer ele também e a mulher ela pode participar também né, ela pode participar ficar ali do lado, ai é só os homens que pode dançar ai quando o homem acaba de dançar ai, cunzinha o jacaré né, cunzinha ele, ai come só o homem também né, ai a pessoa já amarra o pedaço, que dizer corta um pedaço do braço dele e amarra com uma invira que é pra esposa dele né, e ai a mulher vai comer já com o filho dela (Pirá Assurini, 10 de outubro de 2015).

Entretanto, percebe-se que as crianças conhecem os saberes e a importância que essa prática cultural tem para o seu povo, e através de desenhos feitos pelas crianças, podemos toda a grandiosidade simbólica, cultural e religiosa que essa festa representa para o povo Assurini. Pois, como afirma Clarice Cohn, o “ouvir” é o meio essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da cultura dos povos indígenas (COHN, 2005).

Portanto, é através da oralidade que as crianças das sociedades indígenas adquirem conhecimento, porque essas crianças não participam diretamente na festa do jacaré, pois, as crianças tem o conhecimento dos pequenos detalhes da realização da festa, já que o ouvir e o ver a distância dão a ela fontes de aprendizados. Conforme afirma Thompson, as práticas e as normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. E assim as tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral (THOMPSON, 1998. p, 18).

3. Criação do Cosmo Assurini: historias e crenças

O falar e o ouvir se manifesta nas contações de histórias, onde os sábios ou mais velhos da comunidade Assurini embaixo das mangueiras, ao cair da noite, rodeados de crianças, contam as origens do mundo, como os antepassados existiram e deixaram um deus, um mundo e tudo que nele existe. Estas histórias deixam nas crianças um gosto de aprendizado e de pertencimento daquela etnia, o interesse pelas histórias é tão grande, que às vezes, elas mesmas contam as histórias com grande intuíamos.

Neste sentido, menciona-se através do relatos de Toriwai Assurin a origem da criação do povo Assurini, no qual podemos notar as origem se deram a partir de um dilúvio que gerou o Povo Assurini:

Acontece assim que é teve uma enchente né a muito tempo na terra que inundou tudo. A diferença que não ficou igual a história de Noé, diferença aqui que ficou só lama a terra que amoleceu né todas as árvores se fundaram na lama deu, só ficou uma árvore chamada de Arariwa, uma arvore bem cumprida e bem resistente: né? Ela não conseguiu afundar totalmente, ser engolida pela lama totalmente, onde na copa dela ficou três índios. Lá eles ficaram, lá eles sentavam, assim, um lugar que tinha pra usar; então vinha ali e sentava ali, fazia coco neles tudo...Ai ficaram um bom tempo, um, dois três dias. Tinha índio ainda lá, os outros foi comido pela onça da lama, que tinha onça, tinha sucuri, peixe grande; né? Foi devorado, restou esses três. Então eles ficavam ali, né, aguentaram sono, tudo. Mas, só tinha um que quando ia dormi se amarrava todinho nas arvores com medo de cair, os outros não, né. Quando foi no terceiro dia caiu o primeiro e onça comeu da lama. Ai no segundo já ai, depois já caiu o segundo, e o ultimo lá, que se amarrava todo, permaneceu um bom tempo. Lá é os pássaros fazia coco nele, ele pegava e comia as bostas dos pássaros tudo pra sobreviver; né? Esperando se aquilo passar e ele sobreviver, né. Então ai tinha outros animais, também, que eu não sei como, mas não conseguia atolar na lama, né, andava normalmente naquela lama bem mole. Veio primeiro o veado querer ajudar o índio, olhou, correu lá mais não conseguia endurecer a terra só furava. Ai veio a cobra, a cobra também não conseguiu onde ela passava na quela lama ela fazia aqueles buraco parece garapé, onde ela passou também não conseguiu, ai veio o porção, né; não, vou tentar ele fazer alguma coisa lá, não conseguiu, fez aquele lamaçal maior ainda, fez um buraco grande tipo uma lagoa, onde se enrolava. Ai veio, acho que, o catitu, também não conseguiu. Mas, só que atrás dele tinha a anta; né? A anta tava atrás dele procurando, não sabia onde ele tava, né; só sabia que existia um índio perdido ali, mas, não sabia aonde. Então a anta por ser o animal maior da floresta nossa, então ela tem um peso, né; onde pisava endurecia a terra, né. Então, onde ela vinha passando, ela vinha endurecendo, né; até que encontrou ele, viu a asa, falou ah deve tá ali, e foi pra lá, chegou lá, ela ficou alegre né; e encontrou ele, começou a pular, ela pulava e rolava no chão. Ai a terra ia endurecendo por onde ela passava, chegou nele, conversou com ele, né; pediu pra ele descer. Aí ele falou, assim, a ela, chegou, falou assim pra ele, a agora te encontrei tava te procurando, né; aí falou desce, pode descer, agora tá seguro. Ai ele não, não posso descer. Desce tá seguro. Ela corria pro ludo, tudo tá duro a terra, não tá mole não. Ele veio desceu um pouquinho, né; veio, veio até metade, depois subiu, né; não, não, pode descer. Até que ela convenceu ele descer, quando ele desceu, né; pegou com a ponta do pé, né; cutucando a terra lá, pra ver se realmente tava dura, depois ele desceu. ai desde lá ele abraçou ela, né; dizendo que chamou ela de vo né chamou de minamwi né falou que tinha salvado ele, ai depois ele saiu, né; Segundo a história ele adormeceu e Mahíra fez outra mulher né, pra continuar de novo os Assurini (Toriwaia Assurini, uma das lideranças da comunidade Assurini, entrevistado em 12 de outubro de 2015).

Desta forma, a partir da história de criação do povo Assurini, verifica-se que esta está permeada da cultura e das crenças desse povo. Assim, como os elementos da natureza sempre se fazem presentes na sua construção cultural, religiosa e social. Tal história de criação também nos remete ao diluvio de Noé, pois, a religiosidade dos Assurini no decorrer do tempo vem sofrendo interferências de outras religiões. Segundo Ribeiro, após os contatos

com os missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e com outras igrejas ocorreu muitas mudanças nos hábitos e costumes do seu povo, principalmente, em relação ao respeito aos mais velhos, e a introdução de outras religiões dentro dessa comunidade (RIBEIRO, 2014). Sendo assim, a história da origem do povo Assurini se remete também a esse sincretismo religioso, que leva os indígenas a esse entrelaçamento de crenças e elementos. Onde o sagrado está diretamente interligado a natureza, a chuva, os animais e o homem, e são eles os responsáveis pela criação do cosmo.

Portanto, essa história leva as crianças a viverem um momento de intenso aprendizado e respeito pela natureza, flora e fauna, visto que juntos constroem o universo. E assim aprendem desde pequeno através das histórias contadas pelo mais velho a respeitar a natureza e os animais além da valorização cultural e religiosa, e também ao modo de perceber o mundo e tudo que está a sua volta. Esse saber é considerado fundamental para a vida de um indígena, pois, é transmitida de geração a geração pela oralidade, pela tradição e pela arte de falar dos mais velhos aos mais novos. As histórias contadas também são as responsáveis por aguçarem a imaginação na hora das brincadeiras. Então o ato de brincar, de imaginar algo só é possível através dos símbolos que as crianças Assurini carregam consigo, toda essa grandiosidade de detalhes contida na imaginação nada mais é que o reflexo de sua cultura, do seu modo de vida. Desta forma, é através da imaginação que se constroem ensinamentos reais, significados que vão refletir no dia a dia dessas crianças. É através do imaginar que se aprende pescar, caçar, dividir o alimento e se inserir na vida social da comunidade.

4. O Ver e o Sentir:

Percebe-se que a criança Assuriní aprende através da prática das brincadeiras a realidade do cotidiano, que prepara essas crianças para a vida adulta. O lúdico está sempre relacionado com formas de sobrevivência aprende-se caçar, pintar, dançar, falar na língua materna, brincadeiras essas que são vivenciadas e praticadas na natureza e no espaço da comunidade.

O saber é repassado pelos mais velhos, de uma criança para outra, dos pais para os filhos, enfim é um constante aprendizado. E as crianças socializam com o meio e adquirem conhecimento de vida além de absorverem as tradições da aldeia. Neste sentido, através da lembrança da infância do senhor Poraké Assurini, que na imaginação, também, constroem aprendizado de uma vida real. Outro fator importante a ser abordado é que as brincadeiras são

sempre inspiradas e motivadas pela natureza, o uso de elementos da natureza é unanimidade na hora das brincadeiras. Pedras, sementes, folhas, galhos e muitos outros recursos viram objetos para diversão das crianças.

Ângela Nunes também aborda que nas comunidades indígenas há brinquedos que trazem representações das atividades cotidianas dos pais, há brinquedos que são feitos a partir dessas práticas como, por exemplo, pequenas varas de pescar, pequenas panelas de barro, pequenas armas, pequenas máscaras de rituais entre outros objetos (NUNES, 2003).

Sendo, assim, na comunidade Assurini é comum os brinquedos e as brincadeiras estarem ligadas aos serviços do dia-a-dia, e é esse brincar que leva ao aprendizado de sua sobrevivência de sua cultura e identidade. O brincar se torna aprendizado importantíssimo, mesmo com a inserção de brinquedos de origem não indígenas, ou seja, industrializados, mas que dentro da comunidade ganha um ressignificado diferente, que leva as crianças a aprender a confeccionar a cerâmica tão importante da manutenção da cultura e também da economia Assurini.

5. O Paladar: a sobrevivência, fonte de Inspiração do aprendizado das crianças Assurini

O povo Assurini do Trocará vem no decorrer do tempo em uma luta constante pela sua sobrevivência.

Nossa vivência era fazer farinha, peixe, botamos um gado aqui eu tinha um gado capitão tinha, Torino tinha, meu irmão que faleceu tinha. Mas como o gado matava muito a floresta nós matamos todo o gado. Só que Raimundinho comprou uma outra terra pra ele e separou com o gado. Raimundinho tem outra terra, mas ele é Assuriní. Ai nós temos hoje pessoal que tá vendendo açaí, cupu, bacaba, castanha e bacuri e quem não tem roça tá vendendo peixe (Puraké Assuriní, 78 anos, 9 de outubro de 2015).

Os costumes alimentares estavam voltados, para uma alimentação mais saudável, mas como a dinâmica cultural está em constante mudança os Assuriní no decorrer do tempo vem modificando seus hábitos alimentares, isso porque, hoje em dia as famílias já são subsidiadas com os benefícios sociais como bolsa família, o que leva a esses indígenas comprarem outros alimentos, principalmente os industrializados. Mas ainda hoje a pesca é praticada com bastante intensidade na comunidade. Embora a cada dia venha se tornando mais escassa devido ao aumento populacional. Segundo a autora Maria Gorete Cruz Procópio anos atrás a pesca era considerada a principal fonte de alimento:

A pescaria entre os Assuriní envolvia o deslocamento de suas famílias para o rio e os igarapés, levando consigo vários elementos para capturar os peixes

nos locais mais distantes de sua reserva nos meses considerado propicia para essa atividade. Atualmente essa estratégia para pesca vem mudando, pois esses indígenas não se deslocam mais com toda a família para tais práticas como acontecia em tempos passados, assim como não exige mais um longo período fora da aldeia (PROCÓPIO, 2015)

A mudança na pratica de pescaria é visível, mas ainda hoje podemos presenciar a pratica da pescaria onde as famílias se descolaram para os rios e igarapés em busca de alimento.

Eu pesco vou junto com meus tios, meu irmão por exemplo assim, não vai ter aula nós marca um dia pra nó ir lá no lago da onça que falam né onde tem muito peixe, ai nós vamo passar dois dias lá três dias quando não tem aula, nossas férias nós tava pra lá pegando peixe, fica direto lá leva rede, panela, farinha, sal, a família toda vai, come peixe assado, cozido põe só o sal, na caça bom eu não gosto de carne assim só agua é sal não, eu tempero o meu, agora pra eles não, o que tiver cozido no ponto pra comer eles come temperado não temperado, quando é carne assim de caça eu faço separado agora quando é assado normal pra mim só é o sal (Sunitá Assurini, entrevistados 10 de outubro de 2015).

Então podemos notar que a pratica de pescaria continua sendo praticada, mas com mudanças pois, agora a escola também requer um certo tempo, o que faz com que acha um certo planejamento para pescaria em conjunto.

Nessa pratica as crianças atuam da mesma forma que os adultos da comunidade pois, na maioria das vezes as próprias crianças são as que conseguem os alimentos como o peixe para sua família. A caça também é bastante utilizada na busca pela alimentação diária, costuma-se caçar, veado, cutia, anta, porção entre outros. A busca pela alimentação é uma pratica em que todos participam e cada um desenvolve um papel específico.

Não se tem um horário especifico para caçar, mas o mais apropriado é caçar a noite pois, é quando as presas saem para se alimentar de frutos da floresta, geralmente quem sai para caçar são os homens, embora muitas vezes algumas mulheres também acompanham seus maridos, juntos com as crianças. E muitas vezes as próprias crianças também desenvolvem essa prática, articulando algumas armadilhas, porque não podem manusear arco e flecha ainda. Outro meio de adquirir a manutenção de alimentos é através das coletas de frutos, nessa tarefa as crianças se destacam sempre, geralmente em grupos e cheias de vivacidade, elas realizam essa tarefa com louvor.

Os frutos coletados são bacuri açu, cupu Açu, bacaba, castanha, caju e manga. A manga é a fruta que tem em grande abundancia e que muitas vezes, é a única refeição das crianças.

Como podemos perceber a alimentação do povo Assurini do trocará é bastante diversificada. Mas não podemos deixar de abordar que muitas vezes elas são escassas por uma série de fatores já citado acima. O que leva com que esse povo tenha uma baixa resistência devido à falta de nutrientes necessária para a manutenção do corpo, e as crianças são as mais afetadas por isso. Entretanto a busca por alimento e o sabor de experimentar as comidas levam as crianças aprenderem constantemente os saberes que são fundamentais para a continuidade do povo Assurini.

6. Conclusão

Nota-se assim, que o ensino e o aprendizado se dá nos vários campos e espaços Assurini, onde através da transmissão de conhecimento a criança participa ativamente do seu próprio aprendizado.

A criança tem um papel socializador onde através das brincadeiras, da oralidade, do observar perpetua sua identidade e valorizam sua cultura fazendo a sociedade Assurini continuar se afirmando como um povo indígena, onde a educação é aprendida e repassada pelas próprias crianças gerando um espaço de grande aprendizado, onde elas têm um papel decisivo. Portanto, o aprendizado dos saberes tradicionais dos Assurini, como as brincadeiras, os afazeres domésticos, as práticas religiosas, entre outras que estão inseridas no dia-a-dia desses sujeitos, os quais são vistos como intenso processo de aprendizagem e socialização, já que envolve diferentes tipos de relações entre as crianças e os mais velhos, pois, são permeadas da cultura, oralidade e memória desses sujeitos e assim são formas de evidencia a riqueza cultural e a identidade do povo Assurini do Trocará. Uma educação onde os sentidos de ouvir, falar, paladar, ver e tocar se fazem necessários para aprender e interpretar esse mundo peculiar da etnia Assurini carregado de cultura, saberes, crenças e histórias. Sendo assim a cultura permanece viva e presente, pois o aprender é vivenciado no dia a dia dessa população.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Lucia M. M. O Corpo e o Cosmos. Relações de Gênero e o Sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. Dissertação de mestrado. USP, 1992.

COHN, Clarice. “Acriança, o aprendizado e a socialização na antropologia”. In SILVA, Aracy da, NUNES, Ângela (orgs). Criança Indígena: ensaio antropológico. São Paulo: Global, 2002 (Coleção Antropologia e educação), pp. 213- 234/ COHN, Clarice. “As experiências da infância e o aprendizado entre os xikrin”, In SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Ângela (orgs), pp. 117- 147.

- COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- COHN, Clarice. A criança, a morte e os mortos: o caso Mebengokré-Xikrin. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n.34, p.93-115, jul./dez. 2010.
- CUNHA, Manuela Carneiro Da. Índios no Brasil: historia direitos e cidadania/ Manuela carneiro da Cunha.- 1º edição.- São Paulo: claro enigma, 2012.
- NUNES, Ângela. “Brincando de ser criança”: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. 2003. 341f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal.
- NUNES, Maria de Fátima Rodrigues. Educação Indígena “Um portal para conhecer o outro”: história, identidade e saberes da comunidade Assuriní do Trocará, 2014.
- PINTO, Benedita Celeste de Moraes & PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) “Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”: história e memória do povo Assurini do Trocará. UFPA-Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2014.
- PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Warara’awa Assuriní localizada na Transcametá Tucuruí Pará. Cametá-Pará, 2012.
- RIBEIRO, Barbara de Nazaré Pantoja. A Crença na Sawara e a Inserção de Cremos não indígenas entre o povo Assuriní do trocará, no Município de Tucuruí-Pará, 2014.
- THOMPSON, E. P. Costumes em comum/ E. P. Thompson; revisão técnica Antônio Negro, Cristina Meneguelli, Paulo Fontes._ São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- THOMPSON, Paul, 1935- A voz do passado: história oral/ Paul Thompson; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

A RODA DE CAPOEIRA : REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E O PAPEL DOS INTELECTUAIS PARA AFIRMAÇÃO DAS DIVERSIDADES CULTURAIS.

Maria Zeneide Gomes da Silva
zeneidegomes@yahoo.com.br
UFPA/PPGEDUC/CUNTINS-Cametá

RESUMO: O estudo ora apresentado parte de uma pesquisa em andamento para dissertação, no Programa de Mestrado em Educação e Cultura-PPGEC da Universidade Federal do Pará, campus do Tocantins – Cametá na Linha de Pesquisa Educação Cultura e Linguagem, visa de tecer reflexões sobre identidades culturais e de gênero a partir de subsídios teóricos que vem dando sustentação a pesquisa. Nosso foco de pesquisa é a participação da mulher na Roda de Capoeira, que se configura como um elemento estruturante onde os elementos da cosmovisão africana circulam e interagem para transmissão de valores e conhecimentos, espaço fortemente marcada pelo patriarcalismo, o que contrasta com os sistemas matrilineares africanos. A Roda de Capoeira é um espaço que acolhe e promove diversas identidades, crenças e valores dando acesso a um campo de possibilidades de análises sobre identidade de gênero e educação. Os resultados percebidos apontam para existência de relações desiguais entre gêneros na roda, bem como, a organização das mulheres para superação das desigualdades existentes.

Palavras: Chaves: Capoeira, Identidade de Gênero, Educação contra hegemônica

*Se essa mulher fosse minha eu tirava da roda já,já
Dava uma surra nela até ela dizer chega
Se essa mulher fosse minha
Eu tirava da roda já, já
Dava uma surra nela até ela dizer...*

Com este artigo apresento, reflexões a partir das pesquisas em andamento para elaboração da dissertação do curso no Programa de Mestrado em Educação e Cultura-PPGEC da Universidade Federal do Pará, campus do Tocantins – Cametá na Linha de Pesquisa Educação Cultura e Linguagem, e privilegia o enfoque na perspectiva de gênero contemplando a questão das mulheres capoeiristas no Estado do Pará e as relações sexistas e machistas que dão sustentação as relações de poder nas rodas de capoeira. A proposta é refletir sobre acerca dos processos de colonialidade do poder e saber, que segundo Quijano (1989) que nem mesmo o fim do colonialismo não foi capaz de pôr fim aos processos de dominação que segue reproduzindo resistências na educação e sociedade.

A importância se sustenta em vários fatores, e principalmente por ser uma temática ainda pouco explorada pelas pesquisas acadêmicas nos programas de pós graduação em educação, mesmo após o advento da Lei 10.639/2003 que alterou a LDBEN tornando

obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, em resposta ao movimento desencadeado nacionalmente; E ainda pelo fato da Roda de Capoeira fazer parte de um conjunto de bens culturais tombados como Patrimônio Nacional, Imaterial Nacional em 2008 pelo IPHAN, que estar presente em todo o território nacional brasileiro, incluída no Livro de Registro das Formas de Expressão passando assim, a ser objetos de pesquisas e de um Plano de Salvaguarda, a ser elaborado a partir da interlocução e da participação direta dos agentes culturais; pelo Estado do Pará, desde 2013, vivencia o processo de elaboração do Plano de Salvaguarda Capoeira do Estado do Pará.

Segundo, Ana Canen essas temáticas tem se constituído um dos grande desafio do atual milênio quando. Fala recorrente de teóricos de educação a respeito das discussões, principalmente nos grupos de trabalho, nos eventos e encontros formativos que discutem a questão do multiculturalismo para a reorientação curricular da educação básica, enquanto

[...] movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação (Canen, 1999; 2000; 2001²; Canen & Grant, 2001; Moreira, 2001) como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional (Canen, 1999). A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais. (CANEN, 2005)

E para compreender a mudança conceituais e ideológicas que favoreça o repensar a história e conceitos em busca de novas alternativas para as teorias pedagógicas e fazer frente a homogeneização das identidades iniciada no século XVI. No que diz respeito as identidades de gênero,

O final do Século XIX, no Brasil, representou o auge da disciplinarização do corpo feminino, devido à preocupação com a formação de uma identidade para a nação brasileira. O esforço da intelligentsia nacional era de construir, no país, um vínculo de identidade cultural com a Europa. As experiências indígenas e as heranças culturais africanas não deveriam ser levadas em consideração; pelo contrário, deveriam ser eliminadas do cotidiano social.(LEAL 2009, p.137 e 138).

Diante do exposto é imprescindível refletir sobre os processos de apagamentos culturais que deslegitimaram os saberes dos outros povos que contribuíram para a formação da sociedades brasileiras - De onde vem essa classificação que inferioriza? E por que se inferioriza esses coletivos? Como proporcionar educação para aqueles que se tentou e tenta ocultar/invisibilizar na sociedade?

De acordo com a temática em estudo a compreensão da memória cultural africana é fundamental para o desafio de mudança conceitual social e também de aprendizagem que

almejamos para desconstruir conceitos criados com o objetivo de garantir a supremacia do etnocentrismo europeus.

Ora se África é o berço das civilizações, porque então, seus conhecimentos científicos, sua filosofia e sociologia também não podem ser recorridos para compreender o mundo nas sociedades onde as suas contribuições culturais são inquestionáveis, como na sociedade brasileira segunda nação com o maior número de negros de depois da Nigéria?

Diante disso e primordial sabermos que os elementos da cosmologia africana estão presentes nas expressões culturais afro brasileira de forma marcante e que sobretudo estes elementos fazem parte do contexto filosófico africano. É preciso descobrir o que está implícito, dizer as verdades do outro, traçar paralelos, fazer comparações, entender a epistemologia do outro no sentido de,

[...] elucidar o que chamamos de cosmovisão africana e sua atualização no Brasil, refletindo sobre suas consequências políticas, sociais, econômicas e culturais na sociedade brasileira. Pretendemos dar ênfase na cosmovisão africana e nos modelos decorrentes dela, uma vez que são modos de organização social realmente existentes que se erigem como manifestações históricas e contundentes que respeitam as diferenças e promovem a alteridade. [...]O motivo pela procura de novas formas de organização social são claros e aberrantes: ou nos damos conta do momento de crise planetária que estamos passando e descobrimos outros modelos de organização da vida e da produção que sejam includentes – que respeitem a alteridade e não a aniquile, que seja ética e não cínica, que prime pela qualidade da vida e não pela destruição do ecossistema – ou encontraremos o fim da nossa espécie no modelo capitalista. (OLIVEIRA. 2003, p.)

No entanto, para empreender uma pesquisa com esta perspectiva considerar esses conhecimentos, é necessário não só buscarmos os sentidos e significados, refletindo e interpretando as simbologias presentes na capoeira para romper as barreiras da não aceitação, de invisibilização das contribuições africanas, onde o homem e a mulher tiveram identidade negada pelo sistema de dominação capitalista ocidentais.

Aprender para desaprender com epistemologias contra hegemônicas.

Ao aprender a desaprender construímos outra história, outra educação que foi negada, o propósito é dialogar com autores que se dedicaram as desconstruções abissais, cujas contribuições são significativas para discursões de identidades raciais e de gênero, bem como, para subsidiar e avançar nas conquistas sociais. São esses autores, que favorecem a compreensão e intervenção dos processos que levaram a exclusão de saberes de outros povos e consequentemente a subalternização desses “outros sujeitos”, proporcionando condições de perceber que há uma parte da história e do conhecimento que foi negado intencionalmente, e

neste sentido

Os estudos pós-coloniais têm destacado que o poder sobre os outros povos e grupos sociais se conformou sobre um saber sobre esses Outros. Pensados como objetos naturais, em estado de natureza, primitivos, selvagens, o poder/saber poderia submetê-los ou ignorá-los como inexistentes, inferiores, pré-humanos. O pensamento que se conformou sobre os povos colonizados e que os conformou como inferiores passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação. Constituiu-se e persiste como justificativa da inferiorização da diversidade de coletivos populares. (ARROYO, 2014, p.40)

Desta forma iniciaremos com Edward Said, com quem refletiremos sobre conceitos tão comuns na linguagem, para discussão a respeito de pós-colonialismo, fonte onde a educação deve beber, para entender as epistemologias que continuam estruturando processos educativos hegemônicos. Entender o que caracterizaria o domínio europeu sobre a África sobre os outros povos e o que torna o eurocentrismo diferente de outras formas de etnocentrismo é um papel que cabe aos intelectuais comprometidos com a mudança. É neste sentido que muitos autores pós-colônias vem investindo para entender as formulações teóricas que definiram o mundo moderno capitalista e as bases para o expansionismo econômico e geográfico, desta forma que

“[...]coube a ideologia capitalista produzir o discurso legitimador baseado em três ideias centrais: a visão transistórica e instrumental da racionalidade ocidental; a valorização da história europeia; [...] e finalmente a incapacidade de outros povos de alcançar o desenvolvimento econômico devido as características que lhes seriam inerentes.[...]a legitimação da ideologia europeia se completaria com a invenção de ‘verdades eternas’, representadas pelo cristianismo, pelo mito da origem grega e pela criação do Orientalismo, que serviu para opor miticamente Oriente e Ocidente – o ‘Ocidente eterno’ e seu outro.” (REIS. 2011, p. 22 e 23)

Com este pensamento a Europa torna-se consciente de seu poder capaz de dominar o mundo, mas não sem muita luta e resistência. Para compreensão do discurso colonial europeu, é importante entender o conceito de Orientalismo, citado acima e que ajudou a definir todo o processo de homogeneização cultural imposto aos “outros povos” não europeus. E a contribuição de Edward Said, um palestino nascido em Jerusalém, exilado em Nova York, autor de “Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente”, e um dos principais intelectuais contemporâneos com importante contribuições para a discussão pós-coloniais, contribuindo para repensar as verdades criadas que vem dando de forma eficiente sustentabilidade ao poder etnocêntrico europeu, assim uma de suas definições para orientalismo e ocidentalismo como:

[...]um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o “Oriente” e (na maior parte do tempo) o

“Ocidente. [...] como instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito , descrevendo-o , ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. (SAID. 2007, p 29)

É complementa:

O Orientalismo nunca está muito longe do que Denys Hay chama “ a ideia de Europa”, uma noção coletiva que identifica a “nós” europeus contra todos “aqueles” não-europeus, e pode-se argumentar que o principal componente da cultura europeia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura, dentro e fora da Europa: a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e a culturas não europeus. Além disso, há a hegemonia das ideias europeias sobre o Oriente, elas próprias reiterando a superioridade europeia sobre o atraso oriental, anulando em geral a possibilidade de que um pensador mais independente, ou mais cético, pudesse ter visões diferente sobre esta questão. (SAID. 2007, p. 34)

Com este pensamento, tornou-se possível, produzir os “outros” povos como inexistentes, impossibilitando de dar vez e voz ao “outro” e muito menos ainda de deixar os “outros” falarem com suas próprias vozes. O autor com sua própria história e vida, traz a reflexão pontos importantes para compreensão do processo criado para reinventar o mundo e dar suporte a hegemonização de ideais europeus sobre todos os “outros”, os não europeus. Reconhecendo que muito do investimento pessoa com seus estudos deriva da sua consciência de ser um oriental e ter sido educado nos moldes ocidentais

[...]Je ainda assim aquela primeira consciência profunda persistiu. De muitas maneiras, o meu estudo do Orientalismo foi uma tentativa de inventariar em mim o sujeito oriental, os traços da cultura cuja dominação tem sido um fator tão poderoso na vida de todos os orientais. (SAID. 2007, p. 57)

Sua experiência de fazer do lugar onde se encontrava o “entrelugar” para refletir a partir de sua própria condição humanas, assim como fizeram vários autores decoloniais como os afro-americanos, contribuiu de forma significativa para reflexão acerca das bases epistemológicas colonizadoras, que inferiorizaram outras civilizações. “A minha esperança é ilustrar a formidável estrutura de dominação cultural e, especificamente para os povos outrora colonizados, os perigos e as tentações de empregar essa estrutura em si mesmos e em outros. ” (SAID, 2007, p. 56). A colonização europeia com a imposição de sua ideologia capitalista sob todos os não europeus foi devastadora e a imposição de religiões e processos educativos de conversão como base para construção de imagens similar aos europeus, ou seja, para aniquilação de sujeitos de outras sociedades do “outro lado da linha abissal”, criação de um novo sujeito cultural desumanizado, pensamento, que segundo ele envolve divide e aprisiona “outras” sociedades com suas culturas e saberes, com seus pensamentos abissais,

neste sentido:

O PENSAMENTO MODERNO OCIDENTAL é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentais as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas a inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS. 2010, p.31 e 32)

Este pensamento é importante para compreensão de como essas linhas imaginárias abissais, conseguiram respaldar o etnocentrismo europeu, que divide, que segrega, que invisibiliza, que subjuga e aniquila impondo seu monopólio e ideais colonizadores. Segundo Santos (2010, p. 35) “A primeira linha global moderna, que foi, o tratado de Tordesilhas, assinado entre Portugal e Espanha(1494), mas as verdadeiras linhas abissais emergem em meados do século XVI com as *amity lines* (linhas de amizade)” que dividiram o mundo e respaldaram toda sorte de barbárie contra as outras civilizações, sobretudo as sociedades africanas e seus descendentes espalhados pelo mundo e nas américas através das diásporas negras.

Entende-se que é necessário toda uma abordagem histórica africana desde períodos anteriores aos empreendimentos europeus sobre o continente, ou seja, desde a penetração do Império Islâmico, que se deu a partir do século XVI, conseguiu impor seu poder a vastas regiões africanas segundo (REIS. 2011, p.21,22) com impacto significativos sobre algumas sociedades e populações originais africanas em meio a violentos conflitos e resistências.

Segundo a autora foram a luta e resistência destas sociedades lhes garantiu preservar muitas características importantes provenientes das suas culturas tradicionais provenientes das diversas etnias que as sociedades africanas, que vão desde a forma descentralizada de governar, característica tradicional destas sociedades. E ainda assumindo de forma por vezes bastante simbólica, a religião do prestígio e do poder o que representa um sentido de luta e resistência ao sistema opressor estranho à sua cultura, preservando a essência de suas identidades ancestrais.

Este é um fato concreto de que os africanos criaram estratégias para não se deixar

dominar completamente em seus territórios, sobretudo no que diz respeito a religiosidade com reflexos posteriores a cultura brasileira. entre estas a capoeira, como apreciaremos no próximo tópico.

O Papel dos Intelectuais nos processos de desconstrução/construção do conhecimento.

No que tange a capoeira, meu objetivo ao voltar ao passado africano, não é buscar a origem da capoeira, mas buscar compreender como se deu o processo de desconstrução dos conhecimentos, da sociologia e filosofia africana, para imposição e validação da cultura eurocentrica no ocidente, ou seja entender o processo de desconstrução dos saberes dos outros povos não europeu. e neste processo entender a questão da mulher em sociedades africanas em períodos anterior e posterior ao colonialismo.

E entender a formação patriarcal existente através do conhecimento de todo o processo colonização imposto as sociedades africanas e suas consequências, que segundo Said (2007) foi devastadora, e começa quando o primeiro foi convertido ao cristianismo e de seus processos educativos para construção da imagem similar ao europeu.

Para entendermos este processo é necessário compreendermos conceitos formulados para dar suporte ao processo de colonização europeu sobre a África, distinguindo-o de todas as outras invasões sofridas em sua história e tornando o eurocentrismo diferente de qualquer outra forma de etnocentrismo. Para isso torna-se necessário entender o expansionismo econômico e geográfico estabelecidos pela sociedade capitalista, e neste processo como

[...] a Europa torna-se consciente do alcance universal de sua civilização, doravante capaz de conquistar o mundo.

[...]Coube a ideologia capitalista produzir o discurso legitimador baseado em três ideais centrais: a visão transitória e instrumental da racionalidade ocidental; a valorização da história europeia, supostamente única capaz de produzir “o milagre do capitalismo”; e, finalmente, a incapacidade de outros povos de alcançar o desenvolvimento econômico devido a características que lhes seriam inerentes. Segundo Amin, a legitimação da ideologia europeia se completaria com a invenção de ‘verdades eternas’, representadas pelo cristianismo, pelo mito da origem grega e pela criação do Orientalismo, que serviu para opor miticamente Oriente e Ocidente – o ‘Ocidente eterno’ e seu outro. ” (REIS. 2011, p.22 e 23)

Estava então aí a origem do discurso que ajudou a definir a Europa e todo o processo de homogeneização cultural impostos aos “outros povos” de forma tão eficiente que ainda na atualidade lutamos para romper, para desconstruir o discurso homogeneizante. Neste sentido, é que se torna importante refletir sobre o conceito de “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” de Edward Said (2007).

Said, um palestino nascido em Jerusalém, exilado em Nova York é um dos principais intelectuais contemporâneos com importantes contribuições para a desconstrução das verdades eternas criada pelos europeus, que define orientalismo como;

[...]um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o “Oriente” e (na maior parte do tempo) o “Ocidente.[...] como instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito , descrevendo-o , ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. (SAID, 2007, p. 29)

É adiante complementa:

O Orientalismo nunca está muito longe do que Denys Hay chama “ a ideia de Europa”, uma noção coletiva que identifica a “nós” europeus contra todos “aqueles” não-europeus, e pode-se argumentar que o principal componente da cultura europeia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura, dentro e fora da Europa: a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e a culturas não europeus. Além disso, há a hegemonia das ideias europeias sobre o Oriente, elas próprias reiterando a superioridade europeia sobre o atraso oriental, anulando em geral a possibilidade de que um pensador mais independente, ou mais cético, pudesse ter visões diferente sobre esta questão. (SAID, 2007, p. 34)

Não temos a intenção de discorrer de forma ampla sobre a temática, mas Said exatamente por conta de sua origem e portanto de seu engajamento social e político, torna-se importante para compreensão da história que foi velada, quando afirma, “A minha esperança é ilustrar a formidável estrutura de dominação cultural e, especificamente para os povos outrora colonizados, os perigos e as tentações de empregar essa estrutura em si mesmos e em outros.” (SAID, 2007, p. 56). As consequências da colonização, com seus processos educativos e religiosos, foram devastadoras e decisivas para construção da imagem de um novo sujeito para atender as demandas do expansionismo capitalista europeu.

Este processo envolveu todo os modos de vida existentes e os sujeitos guardam as marcas dessa influencias externa, em suas tradições culturais nativas. Entendendo também que anterior a período de colonização europeia as culturas africanas passaram pelo processo de influencias islâmicas.

Como desconhecemos o real processo histórico, temos a tendência de imaginar a África e sua cultura milenar livre de qualquer outra influência quando chegou ao Brasil junto com os primeiros escravizados africanos de diversas etnias. Portanto, para entender o sistema patriarcalista da sociedade brasileira, não resultou apenas via direta do contato com os europeus, entrou também juntamente com os primeiros africanos escravizados no país. No entanto, as sociedades africanas guardaram, apesar do doloroso processo de colonização, as

marcas originais das suas diversas etnias.

Portanto, para discutir as relações de gênero, através das expressões culturais de reminiscências africanas implica a necessidade de compreender o ethos destas sociedades matrilineares, “onde a mulher desempenha importantes funções e goza de direitos sociais, econômicos, políticos e espirituais. Seu papel era marcante na sucessão real, na herança de bens materiais, e no exercício do poder político. ” (NASCIMENTO. 2006, p. 39). Segundo essa mesma autora, temos numerosos exemplos de mulheres que assumem esta posição, por “direito próprio não na qualidade de esposas” (idem. p. 39) tais como: Rainha N’Zinga em Angola e em Núbia as rainhas Kentakes e as várias mulheres soberanas no Egito tais como a faraó Hatshepsut e Nefertiti.

No entanto é fato que entre os encontros e desencontros e/ou das negociações, entre o sistema matrilinear africano, considerado como inferior pelos europeus. Assim, o superior patriarcalismo do sistema ideológico europeu que era modelo a ser seguido pelos demais povos de forma impositiva. Mesmo assim, as mulheres conservaram seu protagonismo em várias áreas, detendo muitas funções importantes que nem a imposição patriarcal conseguiu anular. Esse sentido matrilinear, também tem reflexo na sociedade brasileira de forma muito evidente nas afro-religiosidades e nos territórios quilombolas. Espaços que tem profunda relação com a história da capoeira, sendo muitas de suas músicas as mesmas das cantadas nas práticas afro religiosas.

É inquestionável a estrutura matriarcal apresenta-se como um forte elemento nas afro religiosidades, representados nas figuras das Ialorixás e Mães de Santo. Essa mesma estrutura, também aparece em territórios quilombolas. Uma referência importante, consta em obra de Salles (2005, p.264) na figura de Felipa Aranha que comandava o mocambo de Alcobaça, o qual abrigava mais de 300 habitantes. Salles ao citar Moura (1910) informa que em Alcobaça vivia-se uma “verdadeira comuna republicana e com jurisdição policial por eles investida” e citar Raimundo Morais afirma, “ [...] os pretos se aglomeraram em torno da destemida mulher negra que a história guarda com simpatia sob o nome de Felipa Maria Aranha”. Este mocambo era conhecido desde o século XVIII e que no ano de 1895, ainda haviam vestígios deles, onde hoje situa-se o município de Tucuruí no Estado do Pará.

Na capoeira como pudemos perceber, a presença da mulher é marcante em toda a história da capoeira no Pará até a atualidade, sem, no entanto, conseguir romper as armadilhas criadas para a mulher, apesar do engajamento das mulheres em Movimento Capoeira Mulher, que é considerado como, um movimento de mulheres capoeiristas com o objetivo de romper

barreiras, rivalidades entre grupos, enfrentar aos processos de discriminação e resistências a participação feminina plena nas rodas de capoeira, imposta pelo sexismo e machismo existente no mundo capoeira.

O protagonismo das mulheres capoeiristas paraense, certamente nos coloca diante de uma realidade que nos convida a investigar, e segundo “Talvez assim, nós os historiadores, nos acostumássemos à discussão teórico/metodológica tão exígua entre nós e ao mesmo tempo tão necessária, pois só assim estaremos praticando a nossa disciplina e exercitando nosso compromisso”.(FENELON, 1993, p.76), compromisso que certamente deve ser o do pesquisador comprometido com a mudança social e política.

Segundo Foucault, em suas análises o sistema de poder de dominação impõem-se de forma estratégica impondo processos disciplinares eficientes conscientemente ou não sobre os indivíduos. Ao refletir sobre a participação da mulher na capoeira paraense e detectar o sentido de dominação dos homens sobre as mulheres, percebemos que a mulher que luta, treina a exaustão para poder entrar na roda e poder jogar a hora que quiser, sem obedecer apenas ao chamado “agora só mulher na roda”, embora nem sempre seja possível, significa romper as diferenças impostas pelo poder masculino.

Certamente ao abordar a questão de identidade da mulher nas rodas de capoeira paraense ao longo do tempo, não estamos falando de uma história alheia ao nosso processo histórico mais amplo, elas foram repassadas através da memória de geração em geração. Muitas ensinam capoeira em seus polos, elas graduam seus alunos, elas organizam-se em grupos não apenas para enfrentar o machismo e sexismo. Ou seja, elas lutam pelo bem viver na sociedade, não apenas das mulheres, mas de todos e todas, meninos e meninas, homens e mulheres. Isto não é uma característica de um feminismo defendido por feministas que conhecemos, que lutam pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, pautados em valores brancos europeus e citamos enquanto representante a francesa Joan W. Scott e norte-americanos com Judith Butler. Embora estas reconhecessem a importância da contribuição de Foucault, segundo Riort-Sarcey. (2014), tanto pelo uso de conceitos como pelo método de análise, ambas sempre se limitaram a discutir e a resignificar as relações de poder e da divisão de gênero de forma dicotômica. Ou seja, o empoderamento entre homens e mulheres brancos.

Este feminismo, sempre anda muito distante da realidade das mulheres negras, das mulheres das periferias das cidades e que estão presentes na prática da capoeira. As mulheres capoeiristas em Belém do Pará vêm demonstrando serem protagonista e referência na luta pelo bem viver, que é bem diferente do feminismo tradicional de igualdade de poder entre homens e mulheres pautado num modelo eurocêntrico. A roda de capoeira se constitui como

uma “arena” onde interesses opostos e reivindicações conflitantes se apresentam.

Portanto discutir identidade de gênero, centrado na figura da mulher, a partir de uma expressão cultural negra, como a capoeira, com sua estratégia de lutas, valores, crenças e resistência, não pode ser enfocada pela via do feminismo tradicional pautado em valores brancos, europeus e branco norte-americanos. Entendo ser preciso muito cuidado ao discutir o tradicional termo empoderamento, através da cultura populares tradicionais, uma vez que o próprio termo cultura, como afirma Thompson, (1998) “[...]com sua invocação confortável de um consenso pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto”.

Considero, esta fala importante enquanto pesquisadora e educadora entendendo que é necessário, segundo Sarlo(1997) aguçar a percepção as outras alternativas, percebendo as fissuras e rupturas que podem indicar mudanças.

Neste sentido, a genealogia permite análise o jogo de forças existentes na capoeira e segundo Foucault (1984), pautado nos escritos netzscheanos, pode chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto e de como se criou a força do esquecimento a memória, que entendemos apresentados através das práticas discursivas aliadas ao jogo de poder e de saber. Mas ao mesmo tempo permite perceber as possibilidades de enfrentamento das situações que levam aos ocultamentos silenciamento.

Para Pedro Abib(2004), a capoeira enquanto uma expressão cultural popular, rica em valores sócio - culturais, com possibilidades de com ela trabalhar os valores e conhecimentos, através de processos educativos vivenciados nos grupos de capoeira que normalmente atendem a população, tais como, crianças, jovens e adultos, considerados os excluídos socialmente. Pois a capoeira possui seus elementos de “sedução pedagógica”, e cita a *malandragem*, que considera como o *ethos* da capoeira, que como tal não deve ser desconsiderado no processo formativo, pois fazem parte do universo cultural e simbólico do cotidiano destes sujeitos envolvidos e por isso correspondem as expectativas.

E neste sentido que Arroyo (2014) afirma que é preciso atentar para estas “outras contribuições que esses outros sujeitos com suas outras pedagogias podem contribuir para o fazer pedagógico que

Esses coletivos em movimento trazem a consciência política de não terem sido meros destinatários de concepções pedagógicas transpostas, mas que as formas de pensa-los e de classifica-los no padrão de poder/saber obrigou o pensamento educacional nas Americas a produzir pedagogias outras , diante

dos povos outros a serem subalternizados. Processos de produção de teorias e práticas pedagógicas que se atualizam nas escolas públicas populares. (ARROYO, 2014, p. 11)

Esses conhecimentos populares precisam e podem ser utilizadas no processo de (des) construção de velhos valores arraigados, tais como: racismo, machismo e sexismo, pois fazer parte da mesma lógica de discriminação e exclusão social que marca a história da educação.

Considerações finais

Para finalizar esta reflexão,

entendendo que pesquisar essa cultura vivida e percebida pelo povo em todo o território nacional para nós se constitui uma oportunidade não apenas de pesquisar, mas de compartilhar um código de símbolos e muitas linguagens que são partilhadas pelos sujeitos envolvidos. E sobretudo para mim enquanto intelectual, engajada no movimento negro e capoeirista e educadora, membro de uma sociedade que se constitui no lastro, no qual busco um diálogo na perspectiva de discutir identidade de gênero, especificamente a mulher capoeirista. Esse, pertencimento cultural partilhado por nós, que denomino identidade, implica reconhecimento dos múltiplos sujeitos em interação nesta polifonia de identidades em diálogos - identidades de grupos sociais, de gênero, étnico, identidade de juventude de periferia urbana da cidade de Belém do Pará praticantes da capoeira em diálogos é que entendo enquanto potencial que possibilitará novas aprendizagens para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa para todos e todas na Amazônia Paraense.

Bibliografia

ABIB, Pedro Rodolfo Jungers. Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas.SP.UNICAMP/CMU; Salvador:Ed.EDUFBA,2005

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias, 2. Ed. – Petropolis, RJ : Vozes, 2014.
FENELON, Déa Ribeiro. Projeto História, São Paulo. 1993.

FOUCAULT, Michel. A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga Almeida. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. Microfísica do Poder/organização e tradução de Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

FREIRE, Paulo.

GOMES, Nilma Lino(Org.). Um Olhar além das Fronteiras: educação e relações raciais. 1.ed.,

1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. O reinado das mulheres : a capoeiragem feminina no norte do Brasil. In: OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. Capoeira Identidade e Genero: ensaio sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução a História da África. In: Educação africanidades Brasil. MEC/SECAD/UnB/CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 33-51.

OLIVEIRA, Eduardo David. A Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente. 3 ed. Curitiba: editora Grafica Popular, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESSES, Maria Paula.(orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortês, 2010.pp 84 a 130.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. Pós –colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TEIXEIRA. Carmem Pricila Virgulino. Nas voltas que o mundo deu, nas voltas que o mundo dá – um estudo sobre ritual e performance na capoeira angola em Belém. Dissertação – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas, Programa de Pós graduação em Ciencias Sociais . Belém, 2009. Disponível em <http://ppgcs.ufpa.br/arquivos/dissertacaoTurma2008-CarmemTeixeira.pdf> acessado em 07/10/14.

THOMPSON, E.P. Costume e Cultura. In: Costumes em Comum. Estudo sobre a cultura popular tradicional. São Paulo . Companhia das Letras, 1998, p.13-24.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESSES, Maria Paula.(orgs) Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortês, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa MENESSES, Maria Paula.(orgs) Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortês, 2010. Pp. 31 a 83.

SCHWEBEL, Dominique Fougeyrollas-, Talcott Parsons: uma herança controvertida. Papeis de sexo, família e modernidade ocidental. In: CHABAUD-RYCHTER. Danielle; DESCOUITURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie. (org). tradução de Lineimar Pereira Martins. O Genero nas Ciencias Sociais: Releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. - . ed.- São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014. P. 137 à 150.

SILVA, Maria Zeneide Gomes da. Panorama Cultural da Capoeira no Pará.

Monografia(Geaduação em Licenciatura em educação Artística , Belém,PA Departamento de educação Artística, UFPA, 1988.

SENKEVICS, Adriano – O conceito de gênero por Judith Butler: a questão da performatividade. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/05/01/o-conceito-de-genero-por-judith-butler-a-questao-da-performatividade/>. Consultado em 15 de dezembro de 2015.

A CULTURA DE GÊNERO ATELIÊS DE PRODUÇÃO DO BRINQUEDO DE MIRITI: UM EBATE PARA O CURRÍCULO

Joyce Ribeiro⁴⁹³

RESUMO: Trata da relação cultura e currículo, por meio dos significados de gênero que circulam nos ateliês de produção do brinquedo de miriti em Abaetetuba. Por meio da etnografia pós-moderna (CLIFORD, 1998) produzimos informações que nos permitiu delinear a cultura de gênero de dois ateliês, por meio da observação e de muitas conversações com os artesãos e artesãs. A análise foi realizada ancorada nos Estudos Culturais, nos Estudos de gênero e nos Estudos Curriculares. Os resultados apontam para a dupla centralidade da cultura local, com ênfase na bicentenária tradição do brinquedo de miriti, que tem vários elementos, entre os quais, a *produção generificada*, milenarmente produzida e reproduzida, na sociedade e nos ateliês, naturalizando assimetrias, separatismos, hierarquias e desigualdades entre mulheres e homens. Finalizamos apontando a necessidade e a possibilidade de desconstrução da cultura de gênero por meio do currículo.

Palavras-chave: Brinquedo de miriti. Cultura. Gênero. Currículo.

Introdução

Neste artigo trataremos da relação cultura e currículo, por meio dos significados de gênero que circulam no processo de produção do brinquedo de miriti em Abaetetuba. Durante a pesquisa intitulada *O brinquedo de miriti do município de Abaetetuba: a tradução da tradição de um artefato pedagógico-cultural por meio das intersecções de gênero e sexualidade*, concluída no ano de 2015, produzimos informações que nos permitiu delinear a cultura de gênero de dois ateliês de produção.

Nos movimentamos teórico-metodologicamente no solo dos Estudos Culturais e dos Estudos de gênero, destacando que em ambos a noção de poder e de diferença são centrais. A cultura é considerada um modo de vida, produzida em uma rede de múltiplos e fluidos significados, em meio da relações de poder. Do ponto de vista teórico, é um termo polissêmico, logo, não há uma noção única e universal sobre.

O trabalho de campo foi orientado pelo *modus operandi* da etnografia pós-moderna, mais especificamente por James Clifford (1998), por meio da observação do *faladadopensadovivido* (CERTEAU, 1998) e de muitas conversações com os interlocutores e interlocutoras, os artesãos e artesãs. Quando iniciamos a experiência etnográfica, nossa expectativa era capturar os significados da cultura de gênero que circulavam nos ateliês. Porém, logo percebemos que o gênero é mais do que um marcador da organização da

⁴⁹³ Professora de Didática da Faecs/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: joyce@ufpa.br

produção, se constituindo, portanto, em elemento da bicentenária tradição do brinquedo de miriti.

Durante o processo de análise das informações produzidas, e por acionar a noção de gênero como ferramenta analítica (SCOTT,1995), percebemos a necessidade de retomar o debate sobre o currículo, pois concluímos que a cultura de gênero é produzida e reproduzida milenarmente por conhecimentos culturais de modo muito eficiente, naturalizando modos de ser e sentir, bem como separatismos, hierarquias e desigualdades. Acreditamos que o currículo guarda potencialidades para a desconstrução das normas de gênero.

Assim, o trabalho está organizado da seguinte maneira: iniciamos explorando a cidade de Abaetetuba e sua bicentenária tradição para, em seguida, focar em um dos elementos da tradição, a *produção generificada*. Finalizamos estabelecendo relação entre cultura local, cultura de gênero e currículo.

1 Abaetetuba e sua bicentenária tradição

Abaetetuba é uma cidade do interior do Pará, estando situada a poucas horas da capital, Belém. É a sexta maior cidade do estado, e o principal polo comercial da região do Baixo Tocantins – que inclui os municípios de Moju, Igarapé-Miri, Barcarena (MORAES, 2013) –, título alcançado em razão de sua localização estratégica, às margens do rio Marataúira (GOMES, 2013). Tal localização não é fortuita, mas sim, fato recorrente na maioria dos aldeamentos do período da colonização, cujo objetivo era facilitar a circulação de mercadorias, bem como a instalação das missões colonizadoras.

Abaetetuba cumpriu a função de polo comercial e logo tornou-se exportadora de produtos para outras regiões e municípios; nesse sentido, nas palavras de Gomes (2013), sempre foi aberta ao mundo. Nos dias atuais, o comércio segue como sua principal atividade econômica, porém, há ainda a agricultura, a pecuária, o extrativismo – de madeira, palmito, fibras, açaí e buriti – e a comercialização dos artefatos de miriti.

Com 291 anos a contar de sua fundação⁴⁹⁴, esta cidade ribeirinha é formada pelo distrito de Beja, por um conjunto de 72 ilhas e pelas colônias, responsáveis pelos alimentos que abastecem à cidade. Importante destacar que nas ilhas, o imaginário em torno de mitos e

⁴⁹⁴ “Fundada pelo português Francisco Azevedo Monteiro em 1724, Abaetetuba é elevada à categoria de cidade em 15 de Agosto de 1885, com suas referências mais remotas quando da ocupação do vilarejo de Beja por índios vindos do Marajó (Mortiguar) e logo depois padres capuchinhos e jesuítas vindos de Portugal, além dos negros fugitivos e trabalhadores dos senhores de engenhos que em minoria passaram a compor sua população” (GOMES, 2013, p.42).

lendas constrói representações que são consideradas expressão de resistência cultural e marcas de pertencimento ao mundo ribeirinho, dado o contato cotidiano de homens e mulheres com a floresta e seus muitos rios e igarapés. Rios e igarapés que desenham tanto sua geografia, como sua história e cultura, pois tem relevância simbólica, considerada por Gomes (2013) como uma espécie de cordão umbilical que une ilhas e cidades, constituindo-se em sua rua. A população ribeirinha, movimenta-se nesta paisagem de riquezas naturais e simbólicas, compondo a *terra da encantaria* (LOUREIRO, 1995). No cotidiano, a *arte do fazer* traduz-se em práticas e usos, resultantes do manuseio de bens naturais, da convivência com a natureza e com o outro.

A espacialização da cidade é desenhada tal qual as demais cidades do interior do Pará, ou seja, com desataque para a feira, as praças, as igrejas, os portos, e o comércio. Porém, a proximidade da capital e de outras cidades vizinhas, produz uma atmosfera diária marcada pelo intenso e veloz trânsito de pessoas que entram e saem da cidade pelos rios e pelas rodovias. Nesta alucinante locomoção, são usados barcos, rabetas, canoas, bicicletas, motocicletas e carroças, além de automóveis, ônibus e micro ônibus.

Abaetetuba é uma cidade híbrida, construída do encontro entre indígenas, africanos e europeus, e das intensas conexões entre cidade-campo e local-global, logo, as representações são múltiplas e contingentes, efeito de cada momento sócio cultural e econômico particular: terra da cachaça, cidade da dança, cidade das olarias, cidade das drogas, cidade das águas, cidade da poesia, cidade dos autos, cidade da carpintaria naval⁴⁹⁵, cidade da arte (GOMES, 2013), terra das cestarias (MORAES, 2013), e, mais recentemente, é representada como a “capital mundial do brinquedo de miriti”. Deste modo, Abaetetuba não pode ser cartografada de uma única perspectiva, pois, contrariamente, para Gomes (2013), só é possível mirá-la e mapeá-la considerando seus imensos e vastos rios que tem decisivos efeitos nos significados da cultura local, incidindo nas particulares manifestações artísticas.

Considerando que a população abaetetubense mantém contato cotidiano com a capital do estado, e que a cultura urbana, em tempos de globalização é caracterizada pela velocidade de informação, e pela centralidade das mídias, consideramos que estes eventos marcam de modo indelével a paisagem da cidade. Apesar disso, para Gomes (2013), Abaetetuba segue com uma dinâmica própria do campo, com o cotidiano marcado pelo modo de vida caboclo, traduzido na música, nas danças, na construção de barcos e canoas, no brinquedo de

⁴⁹⁵ A técnica tornou os estaleiros de Abaetetuba referência nacional.

miriti bem como em outras práticas, e com a sobrevivência garantida pela agricultura familiar, a pesca e outras atividades comuns a este espaço, mas registrando a presença de televisores, *outdoors*, *internet* e celulares de última geração. Mesmo sendo uma cidade ribeirinha, é parte do capitalismo global e sente seus efeitos iníquos, ao apresentar contrastes sociais expressos na abundância e na beleza de seu patrimônio natural de um lado, e de outro, na persistência de graves problemas sociais como a inexistência de saneamento básico, o trabalho infantil, a exploração sexual, o desemprego e a violência.

A despeito dos graves problemas sociais, Abaetetuba produziu uma cultura muito particular responsável por sua visibilidade e prestígio, e que é central para a cidade: a tradição do brinquedo de miriti.

1.1 A invenção da tradição

A tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, de origem popular, e trazida aos dias atuais pela tradição oral. Os relatos orais informam que o brinquedo de miriti se originou pela iniciativa de crianças ribeirinhas que, sem acesso aos brinquedos industrializados, usavam a bucha do miriti para produzir pequenos barcos e canoas destinados às suas brincadeiras. Por ser uma tradição oral, a precisão sobre sua origem fica, em certa medida, prejudicada, em razão de controvérsias nas informações, pois os registros do IPHAN dizem que no ano de 1905 os *brinquedos de miriti* passaram a fazer parte da tradição do Círio de Nazaré (IPHAN, 2006). Porém, fontes orais dão conta de que o brinquedo de miriti já estava presente na primeira Feira de Produtor Regionais da Lavoura e da Indústria⁴⁹⁶ instalada por ocasião do primeiro Círio de Nazaré no ano de 1793. Nesta Feira, teria surgido a ideia de comercializar as primeiras *canoinhas de promessas*⁴⁹⁷ para uso dos promesseiros na procissão.

A despeito da contenda sobre se esta tradição é centenária ou bicentenária, o que sabemos é que só muito recentemente, por volta de 1977, o brinquedo de miriti ganhou visibilidade estadual e, a partir deste ponto, houve iniciativas governamentais por meio de políticas culturais destinadas à formação de artesãos e orientações organizadas pelo Sebrae, e incentivo à pesquisa, bem como políticas de incentivo financeiro aos ateliês tanto do governo do Estado como da Prefeitura Municipal de Abaetetuba. O resultado desta visibilidade e atenção, é que este artefato cultural é hoje “elemento estruturante” da maior festa religiosa do Pará, o Círio de Nazaré (IPHAN, 2004), e reconhecido como patrimônio cultural imaterial do

⁴⁹⁶ Atualmente a feira do Brinquedo de Miriti, ocorre no sábado e no domingo do Círio, sendo realizada nas praças do Carmo e Frei Caetano Brandão (Largo da Sé).

⁴⁹⁷ <http://equipeaga.blogspot.com.br/> Acesso: maio/2016.

estado pela Lei Estadual 7433/2010, o que garante prestígio e visibilidade para a cidade e seus munícipes.

Mas voltemos à tradição. Para os artesãos e artesãs, esta é uma bela tradição que representa a cidade, e que os incentiva a seguir produzindo os brinquedos, com a finalidade de mantê-la, para que jamais venha a desaparecer.

As tradições tem sua origem no início da república, e se caracterizam por ser discursos capazes de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas; uma tradição funciona quase como uma religião, pois mesmo laica é uma forma de fé (HOBBSBAWN, 1984). Enquanto uma forma de fé, é um conjunto de práticas reguladas e amplamente aceita sem questionamentos. Ocorre assim em razão da tradição acionar um conjunto de símbolos – festejos e objetos – para repassar significados (ideias, valores, condutas, atitudes, crenças) por meio da repetição com a finalidade constituir identidades adequadas à certa sociedade.

A tradição do brinquedo de miriti sendo amplamente aceita, constitui identidades pelo orgulho de pertencer ao município de Abaetetuba, por sua visibilidade, destaque, reconhecimento e prestígio. Assim, a função cultural específica deste artefato é unificar a cultura local, por meio da transmissão de valores como riqueza, grandeza, singularidade, natureza, para constituir esta região como forte, rica, grande, bela, e civilizada, bem como a necessária identidade coesa e homogênea. Essa tarefa é imprescindível para a manutenção da cultura e para o desenvolvimento regional.

O brinquedo de miriti é duplamente central para a cidade: economicamente, em razão de sua relevância na complementação de renda de centenas de famílias de artesãos; e culturalmente, pois ancora a bicentenária tradição do brinquedo de miriti, e o patrimônio cultural. Deste modo, a cultura particular da cidade, veicula significados que proporcionam prestígio, diferenciação, visibilidade e marca as identidades culturais (HALL, 1997). Ao final, o brinquedo de miriti constitui-se em um artefato-síntese do regionalismo, da identidade amazônica, pois passa ou quer passar a impressão de ser o reflexo fiel da realidade.

Esta tradição, é mantida pela iniciativas de artesãos e artesãs que o produzem em ateliês familiares espalhados pela cidade e campo, e possui vários elementos, entre os quais: a estética da miniaturização, os temas do cotidiano ribeirinho, a relação com o Círio de Nazaré e a *produção generificada*.

2 Os ateliês, os artesãos e artesãs

Antes de adentrar na descrição da produção generificada, acreditamos na necessidade de falar um pouco dos ateliês e dos artesãos. _Chamaremos os dois ateliês contexto da pesquisa de *ateliê da Asamab*⁴⁹⁸ e de *ateliê da Miritong*⁴⁹⁹; os dois ateliês tem arquitetura em madeira, são ateliês familiares e funcionam na casa dos artesãos. No primeiro, trabalham cinco pessoas e no segundo, trabalham seis pessoas, a maioria são parentes, sendo pai, mãe e filhos e filhas; mas há sobrinhos e agregados e, às vezes, artesão ou artesã contratado/a, que produzem em razão de encomendas.

Podemos dizer que a produção do brinquedo de miriti ainda é artesanal, a despeito de certa racionalização do processo que em muito lembra uma “linha de montagem fordista-pós-fordista” que, mesmo rudimentar, é organizada por uma sequência de atividades individualizadas e, em razão disso, capaz de produzir grandes quantidades.

Os artesãos e artesãs, os sujeitos da produção e da pesquisa, são abaetetubenses, homens e mulheres ribeirinhos, jovens, adultos e velhos que se declaram heterossexuais. Em razão disso, não é possível ignorar a cultura de gênero, pois esta organiza o cotidiano dos ateliês. Estes artesãos e artesãs são considerados pessoas especiais em razão de dar vida aos brinquedos. É fundamental destacar que estes são os grandes responsáveis pela manutenção da tradição e do patrimônio, devido sua persistência, determinação e até teimosia, considerando suas condições de existência e de trabalho, pois a beleza, e a alegria do colorido vibrante dos brinquedos, está longe de dar sentido às suas vidas. A situação em que vivem não é tão idílica – pura e harmoniosa – como àquelas divulgadas e incansavelmente repetidas nos *blogs* e *sites* que tratam do assunto.

Senão vejamos: já dissemos que mantém a produção dos brinquedos em oficinas-residências, que dividem a produção artesanal com outras atividades fontes de renda devido aos baixos salários, tem poucos incentivos financeiros públicos e/ou privados, tem escassa mão-de-obra especializada disponível quando de uma grande encomenda, produzem com peças rudimentares e rústicas, e com total ausência de equipamentos de segurança o que os expõem à constantes ferimentos nas mãos e a problemas respiratórios devido a poeira e ao forte cheiro do selador e da massa; enfim, o cenário é desolador.

⁴⁹⁸ A ASAMAB - Associação dos Artesãos do Município de Abaetetuba, está localizada na esquina entre a Rua Getúlio Vargas e Travessa Tiradentes. São muitos os ateliês associados, e um dos que aceitaram participar da pesquisa é o localizado na Travessa Alípio Gomes, n. 563, no Bairro São João.

⁴⁹⁹ A MIRITONG - Associação Arte-Miriti de Abaetetuba foi fundada dia 12 de dezembro de 2005, porém, já desenvolvia as atividades de repasse das técnicas de produção do brinquedo bem antes de sua fundação. Entre os ateliês associados, há este que funciona desde o ano de 2000, no ramal Tauera de Beja, próximo ao ramal do Maranhão e do ramal do Pirocaba.

É assim porque há contradições na cultura, expressa em movimentos de inclusão e exclusão. No primeiro, os artesãos são essas figuras quase míticas que produzem o brinquedo, sendo responsáveis pela tradição e pelo patrimônio; por outro, suas condições de existência revelam uma exclusão concreta, mas que parece não incomodar em demasia aos grupos dirigentes, afinal, são caboclos, indolentes, incultos e rústicos. Sua tarefa é apenas manter a tradição e o patrimônio cultural, mas excluídos do acesso aos bens simbólicos e materiais da sociedade.

2.1 A produção generificada

A característica que mais nos deteve na análise da tradição, foi a *produção generificada* do brinquedo, que resulta da crença na existência de *trabalho bruto e trabalho leve*. Em geral, os trabalhos considerados brutos são os masculinos como o corte-modelagem, e o processo que envolve lixa, selagem e/ou aplicação de massa; os trabalhos considerados leves, os femininos, são a pintura e o acabamento (contorno com caneta preta apropriada).

Os homens são responsáveis pelo corte em dois momentos: o corte dos braços de miriti da palmeira e o corte-modelagem dos brinquedos. Porém, “qualquer pessoa” pode cortar o braço do miriti da árvore do miritizeiro e levá-los ao ateliê. Mas o corte-modelagem, este é considerado uma atividade quase sagrada, que compete só aos homens destemidos e habilidosos, pois estes possuem o *dom*.

Há vários discursos que justificam a masculinização do corte-modelagem: o suposto perigo e a conseqüente exigência de habilidade. Isto porque o artesão-chefe, para proceder ao corte-modelagem manuseia uma faca com fio cortante, considerada excessivamente perigosa, pois cotidianamente até o artesão mais hábil e cuidadoso sofre com ferimentos nas mãos. A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém o corte-modelagem como um trabalho masculino. Porém, soubemos que no *ateliê da Asamab* há uma mulher que corta esporadicamente, porém, durante a permanência em campo não registramos tal fato. Por outro lado, no *ateliê da MIiritong*, há um jovem artesão que sabe cortar, mas não gosta.

É importante ressaltar que para os artesãos e artesãs, essa divisão generificada da produção é considerada natural, já que para eles e elas, os homens sempre cortaram e as mulheres sempre pintaram⁵⁰⁰. Chegaram a ressaltar que jamais perceberam essa divisão de tarefas como um “problema”.

⁵⁰⁰ A despeito deste argumento, o curioso é que o ícone da precisão, da habilidade, da criatividade e da originalidade no corte-modelagem é uma mulher, cujo nome é Nina Abreu. Adiaremos esta reflexão, pois ainda precisamos de mais informações.

Acreditamos que o gênero é um elemento que constitui as relações sociais, pois baseado nas diferenças sexuais fornece um meio para compreender e explicar as complexas relações humanas. Conforme Scott (1995), o gênero guarda certa função de legitimação na organização da cultura, e neste caso a dos ateliês, ocasionando assimetrias, desigualdades e hierarquias entre homens e mulheres: os homens tem acesso à esfera pública, viajam, negociam e representam o brinquedo de miriti; as mulheres, que são mães e donas de casa, ficam presas à domesticidade.

A *produção generificada* está naturalizada devido a repetição milenar. A normatividade das experiências cotidianas para homens e mulheres já estava prevista na Grécia clássica, que definia um detalhado conjunto de normas que interditavam e estilizavam por meio de prescrições de conduta e de valores previstos em um extenso e minucioso código normativo (FOUCAULT, 1984). Esta diferenciação normativa considera o homem um sujeito viril, que domina a si mesmo, para depois dominar os outros; a mulher é considerada frágil e naturalmente procriadora, e por isso deve ficar sob o cuidado da família ou do marido. Estes imperativos sobre como deve ser um homem e uma mulher configuram o que hoje denominamos de masculinidade e feminilidade hegemônicas, o modo certo de ser homem e mulher, o padrão aceito universalmente. Os atributos próprios dos homens são: virilidade, força, racionalidade, organização e controle, pensamento abstrato, trabalho, prover a família e domínio da esfera pública; e os da mulher: fragilidade, sensibilidade, instinto maternal, domínio do privado, logo, cuidado com o lar, marido e filhos (RIBEIRO, 2010). Mulheres masculinas ou homens femininos são considerados inadequados e desviantes e, em geral, são rejeitados por sua não adequação à norma.

Assim, por meio da *produção generificada* no cotidiano dos ateliês, a cultura de gênero é repassada, orientando os modos de ser e sentir de homens e mulheres, e modelando as relações que se estabelecem entre si, bem como os modos de viver de um e de outro. A cultura de gênero dos ateliês prevê um roteiro bem definido para artesão e artesãs com foco nos atributos específicos, porém, há movimentos masculinos e femininos de resistência, o que implica afirmar que nenhum processo de identificação é fechado e intransponível (LOURO, 1997; SCOTT, 1995).

3 Os ateliês, a cultura de gênero e o currículo

O atual cenário cultural é marcado pela diluição das fronteiras que separavam cultura e pedagogia, redefinindo o que se considerava como conhecimento. Neste ambiente cultural

modificado, todo conhecimento que se constitui em sistema de significação é cultural, o que tem levado pesquisadores e pesquisadoras a considerar os processos educativos para além da escola, alcançando outras instituições consideradas instâncias culturais. Estas instâncias são consideradas tão pedagógicas quanto a escola, pois se também ensinam é porque possuem uma pedagogia (SILVA, 1999) e um currículo.

Nesta perspectiva, estamos considerando os ateliês como instâncias culturais, pois possuem uma pedagogia, já que nestes espaços circulam conhecimentos que “[...] são vitais na formação da identidade” (SILVA, 1999, p. 140). Estes conhecimentos que circulam cotidianamente nos ateliês são denominados de conhecimentos culturais - os *saberes* da teorização crítica. São inúmeros os conhecimentos culturais que circulam nos ateliês, como: os relativos à tradição do brinquedo de miriti, à história de Abaetetuba, as representações da cidade, os conhecimentos técnicos da produção, bem como os relativos as normas de gênero.

Os conhecimentos culturais são sedutores e até irresistíveis, na medida em que acionam “[...] a emoção e a fantasia, o sonho e a imaginação” (SILVA, 2000, p. 140), mobilizando afetos e sensações de modo bastante eficiente, o que garante uma vantagem em relação ao conhecimento escolar. Então, entre emoções e fantasias os artesãos e artesãs circulam nos ateliês, produzem os brinquedos, estabelecem contatos e diálogos, enfim, vivem experiências pedagógico-culturais e constituem suas identidades. Como falamos antes, esta *economia do afeto* envolve desejos e sentimentos entre os quais, o orgulho de pertencer a Abaetetuba, o orgulho pelo reconhecimento e o prestígio por ser artesão/artesã, ao final, um jeito de ser homem e mulher.

Assim, o gênero é uma ferramenta de análise social relevante, pois é um elemento que constitui as relações sociais, e baseado nas diferenças sexuais fornece um meio para compreender e explicar as complexas relações humanas. Conforme Scott (1995), o gênero guarda certa função de legitimação na organização da cultura, e neste caso a dos ateliês, por meio da *produção generificada*. Considerando que este processo de produção está naturalizado e que tem efeitos danosos nas vidas destas pessoas, ao promover, como constatamos, assimetrias, separatismo e hierarquias em razão das supostas qualidades naturais dos homens – força, destreza, o *dom* e que são quase divinas - e das mulheres – consideradas frágeis, cuidadosas e sem destreza. Tais assimetrias e hierarquias promovem desigualdades, com clara desvantagem para as mulheres.

A desvantagem se manifestam na hierarquia traduzida na tomada de decisão e organização dos ateliês pelos homens, o que se estende para o domínio da esfera pública, pois

são eles que negociam as encomendas, os preços, os pagamentos, os financiamentos, as exposições e as viagens. As mulheres, apesar de ser fundamentais para a garantia do colorido vibrante e da aparência final garantida pelo acabamento, são excluídas da esfera pública em razão de dividir seu tempo com as atividades domésticas. Assim, se materializam as assimetrias e desigualdades.

A despeito de termos identificado movimentos de contestação às normas de gênero nos ateliês por parte tanto dos homens quanto das mulheres, motivadas pelos laços familiares e pela conexão com outros marcadores como a geração, o que confirma a plasticidade e a performatividade dos gêneros (Butler, 2003), ao final, considerando as relações entre o masculino e o feminino hegemônico, a cultura de gênero está sedimentada.

Para desconstruir esse extenso, detalhado e sólido código normativo que vem sendo produzido e reproduzido milenarmente, é preciso questionar os eficientes conhecimentos culturais. Scott (1995), explica que a desconstrução é o movimento de crítica que analisa contextualmente o funcionamento das oposições binárias, alterando, deslocando e desnaturalizando a hierarquia. Aqui, gênero é uma forma de descrever, analisar, e explicar os sistemas de relações sociais e sexuais, buscando explicar as assimetrias entre mulheres e homens. Por meio da noção de gênero de Scott (1995), uma infinidade de possibilidades analíticas se espalham diante de nós. E para que as possibilidades sejam efetivas, é preciso rejeitar a fixidez, os binarismos e buscar a historicização e a desconstrução da diferença sexual e de gênero.

Há muitas maneiras para promover a desconstrução da cultura de gênero dos ateliês, uma delas é a ação dos pesquisadores e pesquisadoras que, assumindo a tarefa de intelectuais e/ou trabalhadores/as culturais, assumem o compromisso de, conhecendo a história, as relações de dominação de gênero, e as lutas feministas, propiciar a construção de um espaço para o questionamento e crítica dos conhecimentos culturais. Com a promoção de cursos e oficinas para os artesãos e artesãs, é possível desconstruir o currículo dos ateliês e os conhecimentos culturais que dele fazem parte, incentivando o debate sobre temas e problemas vivenciados nos ateliês, especialmente a cultura de gênero, estabelecendo conexões dos masculinos e dos femininos com a família, o espaço doméstico, a história da sexualidade, a dominação masculina, a resistência dos movimentos feministas e pós-feministas e o acesso desigual aos bens culturais e materiais da sociedade.

Como instâncias culturais, os ateliês são espaços de produção de um importante artefato cultural, porém, produzem também desigualdades e resistências diárias no mapa cultural da bela e particular tradição do brinquedo de miriti.

Conclusão

A tradição do brinquedo de miriti, tem dupla centralidade no município de Abaetetuba, o que se expressa em sua representação como “a capital mundial do brinquedo de miriti”, destacando-o na cena cultural regional e nacional como elemento cultural relevante, com efeitos na constituição de identidades, tanto coletiva quanto individual.

Nos ateliês etnografados percebemos a *produção generificada* do brinquedo de miriti, marcada pela crença na existência de *trabalho bruto e trabalho leve*. Nos ateliês circula uma cultura de gênero que é produzida e reproduzida milenarmente, e que veicula uma infinidade de significados que constituem o masculino e o feminino, mantendo hierarquias e assimetrias entre os gêneros.

A desconstrução da cultura de gênero passa pela ação pedagógico-cultural dos pesquisadores e pesquisadoras que, ao se colocar como *trabalhadores culturais* podem promover o debate sobre o cotidiano generificado dos ateliês, a história da sexualidade, a dominação masculina, a resistência dos movimentos feministas e pós-feministas.

Referências

ARGAN, Giúlio C. **Arte moderna**. Tradução Denise Bottamnn e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Círio de Nazaré. Rio de Janeiro: Iphan, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do cotidiano**: as artes do fazer. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, Mariza V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luís H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ao, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir**. 27ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Jones. GOMES, **Cidade da arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LOUREIRO, João de J.P. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, Yngreth S. **O brinquedo de miriti e o desenvolvimento local no município de Abaetetuba**. Dissertação de Mestrado. Belém: PPGEDAN/NAEA/UFPA, 2013.

RIBEIRO, Joyce O. S. Escola, cultura e normatividade de gênero. In: GONÇALVES, Jadson F. G.; RIBEIRO, Joyce O. S.; CORDEIRO, Sebastião M. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: territórios múltiplos, saberes provisórios**. Belém: Editora Açaí, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAFED/UFRRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz T. **Teoria cultura e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

HOMOPARENTALIDADE E A ESCOLA: A INVISIBILIDADE DAS FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR.

Silvanio Coelho Mota⁵⁰¹

Prof. Drº Damião Rocha⁵⁰²

RESUMO: O objetivo deste estudo é discutir e avaliar os novos arranjos familiares e a instituição escolar. O foco do trabalho é tentar evidenciar o atraso histórico do novo estatuto da família brasileira, recentemente aprovado no Congresso Nacional frente à família homoafetiva/homoparental. Para tanto foi empregado como metodologia a pesquisa bibliográfica, que das leituras nos propiciou entender as tensões que emergem entre os modos de fazer dessas famílias e a escola, entendidas como elementos condensadores de poder e saber que, por sua vez, entendem o modelo de família nuclear como única formação familiar possível e aceitável e como esse entendimento dominante continua invisibilizando as famílias homoparentais no cotidiano escolar.

Palavras - chave: Homoparentalidade – Escola – Estatuto da Família

I – INTRODUÇÃO

“Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância?”
(Paulo Freire)

O objetivo deste estudo é muito mais do que discutir e avaliar os novos arranjos familiares e a instituição escolar, mas tentar evidenciar o atraso histórico do Brasil em relação a esse tema, especialmente no campo pedagógico, sem deixar também de lado o novo estatuto da família brasileira, recentemente aprovado no Congresso Nacional frente à família homoafetiva/homoparental.

Assim, este estudo é resultado de uma breve incursão bibliográfica no tema da diversidade sexual na escola, tido como “paradigmas emergentes”, abordando objeto de estudo ainda mais novo e desafiador: as famílias homoafetivas no cotidiano escolar. Na primeira parte, “Homoparentalidade: famílias homoafetivas no ambiente escolar” apresento de forma geral os recentes estudos e entendimentos da área jurídica, especialmente as contribuições dos principais civilistas sobre famílias homoparentais e os novíssimos entendimentos, bem como a repercussão no meio jurídico e político. Na segunda parte em

⁵⁰¹ Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Tocantins e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

⁵⁰² Professor Doutor em Educação pela UFB e professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

“Alunos homossexuais, a escola como campo de batalha” mostro a homofobia no sistema de ensino formal, levando em conta o contexto amplo e complexo das relações entre educação e sociedade, quando se oculta e invisibiliza as discriminações vividas por garotos e garotas homossexuais no ambiente escolar, especialmente daqueles que constituem uma família homoparental.

I - HOMOPARENTALIDADE: FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

1.1 – Conceito de Família/Novas Famílias/Novos Arranjos

A concepção de família no Direito Brasileiro é mencionada no art. 226 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Entende-se que a família constitui célula do organismo social, motivo pelo qual há o interesse público em protegê-la (NEVES, 2005). Conforme alerta Denise Duarte Bruno (apud Dias 2009, p.119) ao analisar o processo de elaboração da Constituição de 1988, para os congressistas, “a família é a unidade política básica da organização social, a base sobre a qual se organiza a sociedade, daí ser chamada de sua *célula mater*”.

Família, então, conceitualmente, é o grupo que surge pelo casamento, pela união estável ou pela filiação; são esses os três fenômenos que acarretam o surgimento da família em nosso ordenamento jurídico (NEVES, 2005). Para Maria Helena Diniz, “família é o grupo fechado de pessoas, composto dos pais e filhos, e, para efeitos limitados, de outros parentes, unidos pela convivência e afeto numa mesma economia e sob a mesma direção” (DINIZ, 2010, p.16).

Na expressão de Adauto Suannes (apud DIAS, 2009, p. 120), família é uma expressão que deve abranger pelo menos aquelas duas pessoas que se unem com o propósito de manutenção desse vínculo afetivo, independente de serem de sexo diverso, tenham ou não prole.

Contudo, a busca pela felicidade levou ao surgimento de novas famílias, que floresceram vinculadas pelo afeto (DIAS, 2009, p. 123), como é o caso das famílias homoafetivas. Para Maria Berenice Dias essa busca pela felicidade

“levou os contemporâneos à recusa do modelo excessivamente rígido e normativo de família”; “esboçam novos modelos de família, mais igualitários nas relações de sexo e de idades, mais flexíveis em suas temporalidades e em seus componentes, menos sujeito à regra e mais ao desejo” (DIAS, 2009, p. 123).

DINIZ (2008) conceitua as espécies de família em *Matrimonial*, baseada no casamento; a *não-matrimonial*, oriunda das relações extraconjugais; a *Adotiva*, estabelecida por adoção, que, juntamente com a guarda e tutela, configurará a família substituta; e a família *monoparental*, formada por um dos genitores e a prole. As instituições como o

matrimônio, a união estável, a filiação e o parentesco estão delimitados, de modo rigoroso, por normas, que as organizam e regulamentam; logo reduzida é a esfera deixada à vontade humana (MONTEIRO apud DINIZ, 2008 p.29).

Essa instituição, a família, é tratada no Direito Civil, cuja natureza é o direito das pessoas projetado no grupo doméstico, tendo aspectos patrimoniais que se encontram em função dos interesses pessoais e familiares, uma vez que se organiza em razão de seus membros e opera através da atuação deles, individualmente considerados, tendo sempre em vista o interesse do Estado (DINIZ, 2008 p.29). Por ser um direito extrapatrimonial, portanto personalíssimo, é irrenunciável, intransmissível, não admitido condição ou termo ou o seu exercício por meio de procurador (MONTEIRO apud DINIZ, 2008 p.29), daí as instituições como o matrimônio, a união estável, a filiação e o parentesco serem delimitadas, de modo rigoroso, por normas que as organizam e as regulamentam. É ramo do direito privado, apesar de sofrer intervenção estatal, devido a importância social da família (DINIZ, 2008, p.31).

O que vários doutrinadores concordam, quase unânimes, é que há outros modelos de famílias se concretizando no seio do tecido social, assim também merecedora de todo o amparo estatal.

Sobre essa outra família, merecedora da proteção do Estado, Maria Berenice Dias conceitua de “família homoafetiva” ou “união homoafetiva”. A ex-desembargadora também cunhou a expressão “Direito de Famílias”, assim mesmo no plural, para abranger também a família formada por casais do mesmo sexo.

Nos últimos anos, sobretudo no Judiciário vem se equalizando grandes vitórias. No REsp 395.904/RS⁵⁰³, em 2001, o Superior Tribunal de Justiça equiparou a união homoafetiva à entidade familiar, fundamentando-se na Constituição Federal e na lei 8.213/91. Em 2010 o STJ negou recurso do Ministério Público do Rio Grande do Sul e inovou nas decisões em relação ao direito de família e manteve decisão que permitiu a adoção de duas crianças por um casal de mulheres.

Contudo, foi com o julgamento da ADPF 132⁵⁰⁴ em 2011 que o Supremo Tribunal Federal - STF considerou inconstitucional a distinção do tratamento legal às uniões estáveis homoafetivas, igualando-as às uniões estáveis de casais heterossexuais e, ainda, na decisão em 2014 do Superior Tribunal de Justiça – STJ, que julgou não haver obstáculos legais à celebração de casamento de pessoas do mesmo sexo.

⁵⁰³ REsp - Recurso Especial (modalidade de recurso nos Tribunais Superiores)

⁵⁰⁴ ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, tipo de ação utilizada no Direito Brasileiro para evitar ou reparar lesão a direito resultante de ato do Poder Público.

II - ALUNOS HOMOSSEXUAIS, A ESCOLA COMO CAMPO DE BATALHA

A escola, enquanto espaço da democratização do saber deve estar baseada em princípios de valorização dos direitos humanos. Contudo, para Junqueira (2009) a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT⁵⁰⁵ – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. Para o autor isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009).

De acordo com Antônio Carlos Egypto (apud Araújo, 2012, pg. 42-43), um dos colaboradores da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, referente aos temas transversais de Orientação Sexual, trata-se de “uma discussão franca e aberta da sexualidade, tão absolutamente indispensável na contemporaneidade” no processo pedagógico de forma sistematizada.

Sobre a necessidade de criar suporte de respeito mútuo e políticas públicas de inclusão que descortinem todas as amarras do preconceito, Filho (2013, p. 187), preconiza:

A escola bem como todo sistema de ensino, deve ser um instrumento político efetivo na construção e emancipação de toda cidadã e todo cidadão. Esta escola deve ser um espaço altamente democrático, privilegiadamente justo e com equidade; apontando caminhos para a superação de todo e qualquer preconceito; reafirmando a necessidade de respeito às diversidades e a valorização da pluralidade, tão presente em nossa sociedade brasileira (Filho, 2013, pg. 187)

A violação dos direitos humanos da população LGBT ocorre dentro das escolas, segundo BRAGANÇA (2014, p. 69), por termos um sistema educacional despreparado para lidar com estes conflitos, afinal os livros didáticos servem, ao seu ver, à “lógica heteronormativa e sexista”, apresentando figuras humanas com identidades diferentes às que compõem a diversidade social, reforçando o preconceito ao normalizar o padrão sexista imposto como modelo formatado em nossa sociedade. Para a autora, “paralelo a isto temos as ‘brincadeiras’ discriminatórias, também chamadas de bullying⁵⁰⁶ homofóbico que fazem vítimas pessoas de gêneros sexuais diferentes, como também currículos mal elaborados e sexistas, relações pedagógicas discriminatórias [...] (BRAGANÇA, 2014, p. 69).

⁵⁰⁵ Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade (LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

⁵⁰⁶ O bullying é comumente entendido como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por uma ou mais pessoas contra outra(s), causando dor, angústia e sofrimento (Junqueira, 2009)

Dessa forma, atitudes discriminatórias nas escolas são capazes de resultar na evasão e no abandono escolar por parte dos estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em função da discriminação sofrida nesse ambiente (ABROMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 286-287). Não há até o momento, infelizmente, estudos mais apurados para medir essas atitudes em relação ao estudante oriundo de família homoafetiva, ou homoparental, isso porque o debate, muito polêmico, vai muito além do direito familiar e perpassa por questões de moral religiosa imposta por setores conservadores que compõem bancadas inteiras nas casas legislativas de todos os níveis.

2.1. Famílias Homoafetivas no ambiente escolar: o silenciamento da escola.

A atualização do direito de família aponta, para além do paradigma da família institucional, o reconhecimento dos novos valores e das novas formas de convívio constituintes das concretas formações familiares contemporâneas, que alcançam não só a citada “família fusional”, mas também a “família pós-moderna” (RIOS, 2007, p. 114).

Posto isto, e pelo tudo já conceitualizado, especialmente a família homoparental como experiência cultural consolidada, é inevitável indagar: como a escola do século XXI está se posicionando frente a essas mudanças epistemológicas, lidando com esses novos arranjos familiares, especialmente com essa nova família pós-moderna conceituada por Roger Raupp Rios, formada por casais homossexuais, cujos filhos estão inseridos no cotidiano escolar?

Com a ideia de homossexualidade já construída, observamos que é um campo longe de ser homogêneo e uniforme. Mesmo com tanto preconceito e discriminação, existem outras realidades. Homossexuais “também” amam, casam, tem filhos/as, enfim, constituem uma família. Suas crianças vão para a escola e seus pais ou mães também.

Contudo, tratando da necessidade de efetivar a inclusão escolar e educar para a diversidade, levando em consideração as diferenças de gênero e sexuais (ARAÚJO, 2012) percebe-se que “a escola está intrinsicamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (Louro, 2010, p. 85). Nesse sentido, para Bourdieu (1998) a escola não apenas transmite e constrói conhecimento, mas também reproduz padrões sociais, perpetuando valores e “fabricando sujeitos”. Assim, ao longo da sua história a escola contribuiu para a reprodução de padrões sociais e valores, legitimando relações de poder e hierarquias, representando um espaço normatizador e disciplinador, com grande resistência a reconhecer a diversidade, inclusive a diversidade sexual e de gênero:

[...] a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado ‘estranho’, ‘inferior’, ‘pecador’, ‘doente’, ‘perverso’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14)

Dessa forma, o ambiente escolar é e sempre foi hostil às crianças, adolescentes e jovens LGBT. Nunca foi um espaço de compreensão e acolhimento. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais e da homossexualidade pela escola. Louro (2010) sintetiza que ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. No entanto, Guacira Lopes Louro não se limita a identificar a escola como uma das instituições que contribuem na construção e instituição dos sujeitos, mas aponta possibilidades de, através do ensino e das práticas pedagógicas, construir alternativas e pontes para uma atuação direcionada à promoção da igualdade e da concretização dos direitos humanos. Para tanto, ela considera necessário reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais.

Essa aversão também no que diz à sexualidade e homofobia se estende aos filhos de casais homossexuais no ambiente escolar. Sofrem quase que as mesmas violações, pois temos um sistema educacional despreparado para lidar com estes conflitos. A escola todo dia reforça o modelo heteronormativo de família tradicional, seja quando na festa dos dias dos pais ou das mães que a escola não faz representar nas comemorações a alusão a essa outra família constituída por casais homoafetivos, seja quando se silencia, reforçando o preconceito e a afirmação da “família tradicional e normal” como representante única da sociedade.

Dessa maneira, temos uma escola homofóbica e excludente. Paralelo aos fatos, profissionais da educação não sabem lidar com a inclusão da diversidade sexual, nem tão pouco com os filhos de casais homoafetivos, no contexto educacional. A citada pesquisa da UNESCO de 2004 demonstrou, por exemplo, que 50% dos professores da capital do Espírito Santo, Vitória, declararam não saberem como trabalhar temas relacionados à homossexualidade em suas aulas, o que é bastante preocupante.

Abromovay (2004) aduz que a falta de conhecimento dos profissionais da educação em como trabalhar o tema sexualidade faz propagar o preconceito e a intolerância. Moreira (2012) discute que profissionais desqualificados, preconceituosos e com forte apelo religioso acabam permitindo nos espaços escolares o bullying homofóbico, trazendo consequências

desastrosas para o educando e para a educação, como evasão, problemas de saúde como depressão e baixo rendimento escolar.

Ainda assim, a ofensiva estatal e religiosa fundamentalista contra qualquer evolução no tratamento da temática nas escolas ganhou capítulo novo, primeiro com o novo e velho estatuto da família⁵⁰⁷ recentemente aprovado, a suspensão pelo MEC em 2011 do tão falado “kit gay”, a intervenção das bancadas religiosas nas Assembleias estaduais e Câmaras de vereadores no episódio conhecido como “ideologia de gênero” nos Planos de Educação e tão recentemente a Medida Provisória nº 06⁵⁰⁸, de autoria do Poder Executivo de Palmas, que alterou a lei 2.238/16 que tinha estabelecido o Plano Municipal de Educação de Palmas e que vedou qualquer discussão ou utilização de material didático e paradidático sobre a ideologia ou teoria de gênero nas escolas municipais. O texto da MP, que imediatamente virou lei ainda impõe proibição aos professores em lidar com o tema sexualidade na sala de aula. Esse ato arbitrário foi imposto pelo prefeito de Palmas em atendimento às pressões da bancada religiosa fundamentalista na Câmara Municipal.

Assim, o espaço escolar vai se configurando alheio e omissos em relação aos direitos básicos de inclusão e respeito à dignidade humana esculpido em nossa Constituição. Dessa forma, a escola representa uma instituição em que a homofobia adquire visíveis expressões.

III – CONSIDERAÇÕES

Teórica e juridicamente a escola é um lugar do exercício da democracia, da justiça social e do bem estar. Entretanto, quando essa democracia ou a dita pluralidade são reivindicadas parece que ela ainda não é para todos. Estudos sobre gênero e sexualidade e as novas configurações familiares, por exemplo, devem aparecer, não como temas marginais, “turísticos” como bem denunciou Jurjo Torres Santomé (apud Oliveira, 1995) ainda no início dos anos noventa, mas como estudos permanentes, desencadeadores de pesquisas e reflexões profundas sobre as coisas que fazemos em sala de aula e seus efeitos subjetivos na formação das crianças e dos jovens.

“Consentida ou ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição ao ridículo” (LOURO, 2000 apud OLIVEIRA). Desse modo, é preciso problematizar sua existência na escola, pois não é possível reconhecer sua existência sem que haja efeitos sobre os sujeitos que dela são vítimas. Os efeitos podem ser drásticos,

⁵⁰⁷ O Estatuto da Família foi aprovado em 2015 pelo Congresso Nacional e excluiu o conceito de família homoparental.

⁵⁰⁸ A Medida Provisória nº 06 foi publicada no Diário Oficial de Palmas nº 1461, de 14/03/2016.

por isso a extrema necessidade de pesquisas que busquem problematizar a homofobia na escola, como exemplo a homofobia direcionada a crianças filho(s)/a(s) de casais homossexuais, realidade que tem se tornado cada vez mais presente na contemporaneidade.

Pelo cenário exposto evidencia-se que a escola ainda precisa ampliar seus conhecimentos sobre a família homoparental, bem como ampliar suas reflexões sobre esta realidade. Afinal, acredita-se que o seu papel é de evitar a disseminação de discursos carregados de preconceitos e de compreender esses novos processos, e assim caminhar na direção do reconhecimento e respeito da diversidade, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e diversificada.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de e CAMARGO, Flávio Pereira. **Gênero, Diversidade Sexual e Currículo: um diálogo possível e necessário**. In: IRINEU, Bruna Andrade e FROEMMING, Cecília Nunes. (orgs.). *Gênero, Sexualidade e Direitos: Construindo Políticas de Enfrentamento ao Sexismo e Homofobia*. Palmas, 2012.

ABROMOVAY, M.; CASTRO, M. G; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia – história e crítica de um preconceito**. Autêntica, Belo Horizonte: 2010.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

BRAGANÇA, Lúcio Marteleite. **Uma análise histórica sobre conquistas, desafios, conceitos e preconceitos no ambiente escolar**: Educação inclusiva, portadores de necessidades especiais e diversidade sexual na Educação. In. HIRAN Pinel e FILHO, Christovam de Mendonça (orgs). *Homossexualidades: violência , desafios e possibilidades pedagógicas*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 55 a 73.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes.(org). *O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, (p.153 172).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o Ensino Fundamental. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: 2010.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro – Direito de Família.** São Paulo: Saraiva, 2010.

DIAS, Maria Berenice. **União Homoafetiva: o preconceito e a justiça – 4ª ed.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília, DF: SECAD/UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Currículo, Gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade. A vontade de saber.** 17º Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FILHO, José Cristovam de Mendonça. **Escola: espaço de inclusão ou exclusão?** In: PINEL, Hiran; FILHO, José Cristovam de Mendonça (Org.). **Diversidade Sexual: silêncio, diálogo e currículo.** São Carlos: Pedro e Paulo Editores, 2013, p. 187 a 192.

GROSSI, Miriam Pilar; UZIEL, Ana Paula e MELLO, Luiz (orgs). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis.** Rio de Janeiro: Gramonde, 2007.

HIRAN Pinel e FILHO, Christovam de Mendonça (orgs). **Homossexualidades: violência , desafios e possibilidades pedagógicas.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

IRINEU, Bruna e FROEMMING, Cecília Nunes. **Homofobia e Sexismo no Ambiente Escolar: desafios e possibilidades político-pedagógicos da extensão universitária para o serviço social.** In: Gênero, Sexualidade e Direitos: Construindo Políticas de Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia. IRINEU, Bruna e FROEMMING, Cecília Nunes (Orgs.). Palmas: UFT, 2012.

MOREIRA, Yan Faria. Saindo do Armário e da escola: Índices e causas de evasão de indivíduos não heterossexuais da escola. In. HIRAN Pinel e FILHO, Christovam de Mendonça (orgs). **Homossexualidades: violência , desafios e possibilidades pedagógicas.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

NEVES, Murilo Sechieri Costa. **Direito Civil: Direito de Família.** Vol. 5. São Paulo: Saraiva, 2005.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In. VENTURI, Gustavo e BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

ROCHA, José Damião T. **Juventude LGBT e bullying homofóbico nas instituições educacionais: relatos e debates de experiências no Tocantins**. In: Gênero, Sexualidade e Direitos: Construindo Políticas de Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia. IRINEU, Bruna e FROEMMING, Cecília Nunes (Orgs.). Palmas: UFT, 2012.

RIOS, Roger Raupp. Uniões homossexuais: adaptar-se ao direito de família ou transformá-lo? Por uma nova modalidade de comunidade familiar. In. GROSSI, Miriam Pilar; UZIEL, Ana Paula e MELLO, Luiz (orgs). **Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Gramonde, 2007.

REIS, Toni. Marcos Para o respeito à diversidade sexual na Educação. In. HIRAN Pinel e FILHO, Christovam de Mendonça (orgs). **Homossexualidades: violência , desafios e possibilidades pedagógicas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

VENTURI, Gustavo e BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

OLIVEIRA, Anna Luzia de. **A homofobia com crianças filhos/as de casais homossexuais em contexto escolar**. II CONEDU. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA11_ID8697_09092015131131.pdf. Acesso em 03/04/2016.

MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA-PI: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DA ASCENSÃO PROFISSIONAL

Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva⁵⁰⁹
fatimasilvapaizin@gmail.com

RESUMO: Com a finalidade de evidenciar a história da mulher afrodescendente que por muito tempo esteve ausente das pesquisas científicas em Parnaíba (PI), o presente estudo investigou como ocorreu o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa de cunho narrativo e teve como instrumento de produção dos dados o memorial de vida e formação elaborado por quatro professoras afrodescendentes de duas da universidade públicas ambos os Campi na cidade de Parnaíba. Os resultados do estudo apontam dificuldades enfrentadas por estas mulheres para conseguirem exercer a profissão docente no ensino superior, espaço privilegiado, onde tiveram que provar sua competência e desconstruir a crença da suposta incapacidade intelectual da mulher afrodescendente. Durante a pesquisa procuramos dialogar com autores como: Cunha Junior (2005), Carneiro (2003), Gomes (1995), Jaccoud e Beghin (2002), Teixeira (2003, 2006), Paixão (2010), Henriques (2001), Louro (1997), Silva (2012), Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Silva (1988), Pastore (2000), Ribeiro (1995), Bourdieu (2007), Santos (2007), entre outros importantes referências teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher Afrodescendente. Formação. Docência Superior.

INTRODUÇÃO

A trajetória da mulher negra na sociedade brasileira desde a colonização até a contemporaneidade tem demonstrado que sua caminhada se caracteriza por muita luta e resistência para superar os diversos obstáculos que historicamente enfrentam. Foi preciso travar muitos embates para que a situação de invisibilidade, discriminação e exclusão a que estavam submetidas fosse questionada. A luta organizada dessas mulheres, a partir da década de 1980 vem paulatinamente contribuindo para garantir a este segmento da população brasileira as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais e o exercício de sua cidadania. Seu engajamento e militância no movimento de mulheres negras têm refletido positivamente para desvelar a situação socioeconômica em que se encontra boa parte deste contingente populacional, bem como para adoção de políticas públicas que as favoreçam.

⁵⁰⁹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPI). Docente da Faculdade Maurício de Nassau – Unidade Parnaíba-PI e da rede estadual de ensino de Parnaíba-PI

Contudo, apesar dos avanços e conquistas que se vêm registrando nas últimas décadas, a situação da mulher afrodescendente ainda é preocupante. Sua ausência e exclusão em diversas esferas da sociedade brasileira revela um silêncio sobre as verdadeiras causas destes problemas: o preconceito de raça e de gênero que existe em nosso país desde sua colonização. Apesar de existir desde séculos passados, na atualidade possui características bem distintas, pois em épocas de nação escravocrata o preconceito, racismo e discriminação eram explícitos, hoje é velado, silencioso e sutil o que torna mais difícil o seu enfrentamento.

Destarte, esta produção intitulada de Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba-Pi: memórias da trajetória da ascensão profissional pretendeu evidenciar o processo de inserção de professoras negras que atuam no ensino universitário na cidade de Parnaíba. Para tanto, a problemática central da pesquisa foi: Como ocorreu a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba?

Para direcionar a problemática central, elaboramos as seguintes questões norteadoras: Quais as memórias da professora afrodescendente que atua na docência superior a respeito de sua trajetória de formação? Quais as dificuldades e conquistas vivenciadas por estas mulheres no processo de inserção na docência superior? Quais as incertezas, expectativas e sentimentos das partícipes em relação à profissão?

De forma geral, o estudo investigou a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba-Pi. Especificamente, objetivou conhecer a trajetória de formação de mulheres afrodescendentes que atuam na universidade pública em Parnaíba; analisar as limitações e possibilidades vivenciadas por essas mulheres no processo de inserção da docência superior; identificar as incertezas, expectativas e sentimentos das partícipes em relação à profissão.

O contexto empírico da pesquisa foi a universidade pública de Parnaíba: Campus da Universidade Federal do Piauí e Campus da Universidade Estadual. O corpus deste trabalho se constituiu de quatro (04) professoras afrodescendentes: duas (02) docentes da UESPI e duas (02) da UFPI. O critério para seleção dessas mulheres era que apresentassem características fenotípicas de indivíduos negros ou pardos, se autodeclarassem pertencentes a estes grupos e fizessem parte do quadro de docentes efetivos das instituições citadas.

Na fase inicial da pesquisa, acordamos com as mulheres partícipes do estudo que manteríamos seus nomes no anonimato. Considerando a temática do estudo, as interlocutoras foram cognominadas de Kora, Ghaita Africana, Lira Africana e Kalimba que segundo com Boulos (2011) são nomes de instrumentos musicais da cultura africana.

QUADRO 01 – PERFIL IDENTITÁRIO

NOME	COR AUTODECLARADA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	INSTITUIÇÃO
Ghaita Africana	Negra	Pedagoga Doutorado	17 anos	UFPI
Kora	Negra	Pedagoga Mestrado	14 anos	UESPI
Kalimba	Negra	Turismo Cursando Doutorado	09 anos	UFPI
Lira Africana	Morena	Letras/ Português Especialista	16 anos	UESPI

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa⁵¹⁰

A produção deste artigo foi permeada por algumas dificuldades, em especial, a de encontrar docentes que apresentassem os traços fenotípicos desejados como pele preta e cabelo crespo, ou que se autodeclarassem negras, bem como a inexistência de um censo racial docente nas instituições onde o estudo ocorreu.

Frente a esses obstáculos, optamos por trabalhar com as professoras pretas e pardas (classificação utilizada pelo IBGE), contudo, nesse processo surgiram algumas dúvidas com relação a terminologia adequada para nomear as mulheres partícipes do estudo: negras ou afrodescendentes?

No âmbito desta produção científica utilizaremos a expressão mulher afrodescendente por compartilharmos da concepção de que este termo está correto quando reconhecemos que os indivíduos pretos e pardos possuem ancestralidade com o Continente Africano. Todavia, faremos uso também da expressão mulher negra por militarmos em favor da desconstrução do significado depreciativo e discriminador que historicamente foram atribuídos ao termo negro. Advogamos o uso dessa expressão por acreditar que no atual cenário de luta contra as desigualdades raciais ele possui um cunho político que favorece uma

⁵¹⁰ Pesquisa realizada no período de abril a junho/2012 com quatro professoras afrodescendentes, duas da Universidade Estadual do Piauí e duas da Universidade Federal do Piauí, ambos os Campi em Parnaíba.

tomada de consciência a respeito da importância deste grupo étnico para a História do Brasil e do combate ao preconceito, discriminação e exclusão dos negros em diversos espaços da sociedade.

Considerando a natureza do nosso objeto de investigação, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, de cunho narrativo. Para justificar esta opção, apropriamo-nos do pensamento de Connelly e Clandinin (2004, p. 5), que esclarece “[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizam histórias de vida”.

Assim, o uso das narrativas possibilitou uma proximidade com a subjetividade dessas mulheres, um encontro consigo mesmas e com os outros que tangenciaram seus caminhos, bem como uma reflexão sobre o vivido e as contribuições disso para a formação de suas identidades.

Em consonância com a pesquisa narrativa, o instrumento de produção dos dados foi o memorial de vida e formação elaborado por quatro professores afrodescendentes que atuam na docência superior em Parnaíba.

A etapa de análise dos dados esteve fundamentada na proposta de Bardin (1977) que trabalha com análise de conteúdo a qual consiste em um conjunto de técnicas de interpretação das comunicações que adota procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. É adequada quando se desejar realizar uma leitura para além dos significados manifestos e compreender o que está nas entrelinhas, implícito nos conteúdos das mensagens.

Conceder espaço para as vozes de quatro professoras afrodescendentes se revestiu de grande importância, considerando a longa história de silenciamento social e institucional sobre as diferenças raciais e de gênero. Assim, a discussão sobre a temática se constituiu um instrumento provocador de novas falas, motivador de reflexões críticas que possam contribuir para a adoção de novas posturas, onde a diferença passa a ser entendida como o reconhecimento das formas de manifestar a subjetividade e identidade cultural dos diversos grupos que compõem a sociedade parnaibana. Outro indicador da relevância do estudo foi seu pioneirismo na cidade, considerando que as pesquisas acadêmicas envolvendo esta temática são escassas e não contemplaram conjuntamente a questão racial, gênero e docência no ensino superior.

MULHER AFRODESCENDENTE E DOCÊNCIA SUPERIOR: caminhos trilhados na formação e ascensão profissional

As diferenças educacionais entre negros e brancos ainda é um problema em nosso país. Os estudos de Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Valle Silva (1988), Pastore (2000), Henriques (2001) e Paixão (2010) revelam enormes disparidades existentes entre estes grupos. Estas diferenças educacionais têm origem em diversos fatores que os acompanham por toda vida.

Para Osório e Soares (2005) as crianças negras possuem um histórico de vida que contribuem para que elas sofram o peso da desigualdade. A priori, sua condição socioeconômica, já que a maioria da população negra é oriunda de famílias pobres. Tal realidade as privam de usufruir até mesmo de seus direitos e necessidades básicas como alimentação, saúde, educação, cultura e lazer. Em consequência dessa realidade socioeconômica, as chances de adentrarem no sistema educacional e frequentar uma escola de qualidade são reduzidas, ocasionando uma sucessão de acontecimentos que afetarão suas oportunidades de ascensão social e profissional quando adultos.

Não obstante, os indivíduos de cor negra que conseguem avançar nos estudos não estão imunes de sofrer o peso da desigualdade racial. Para Hasenbalg (2005) mesmo a educação sendo considerada no Brasil uma das principais vias de ascensão social para a população negra, existem fortes indícios de que quanto maior a escolaridade alcançada por este segmento da população, maior será o peso da discriminação no mercado de trabalho. O pensamento deste autor vai ao encontro das afirmações de Jaccoud e Beghin (2002, p.35), as quais asseveram que “parte significativa das desigualdades raciais entre brancos e negros no país está diretamente vinculada à discriminação racial vigente tanto na escola como no mercado de trabalho”. Dessa forma, é pertinente afirmar que a situação econômica dos indivíduos não brancos interfere em suas trajetórias de vida e ascensão social, mas este fator deve ser acrescido de outras questões determinantes, entre elas o preconceito e a discriminação racial.

Carneiro (2003) enfatiza que as denúncias a respeito do silêncio e de outras formas de opressão para além do sexismo têm contribuído para elevar a compreensão de que homens e mulheres, brancos e negros enfrentam condições diferenciadas no mercado de trabalho. Os fatores gênero e raça/etnia tornam-se óbice para o acesso e a permanência no emprego, determinando em muitos casos as condições de trabalho e remuneração. É

importante ressaltar que já houve muitos avanços em relação a essas questões, contudo, ainda registramos um alto índice de mulheres, especialmente as afrodescendentes, vivendo em situação de pobreza, sofrendo as mais variadas formas de violência, falta de acesso aos serviços essenciais e a discrepância salarial em relação a outros grupos.

É no quesito educação e mercado de trabalho onde verificamos acentuadas evidências das desigualdades raciais no Brasil. Paixão (2010) demonstra que a participação dos afrodescendentes em cargos ou profissões de maior status e remuneração é incipiente. Quando se trata da mulher afrodescendente a situação é muito pior. É possível identificar que elas sofrem ainda mais o peso da desigualdade considerando que se encontram em desvantagem em relação aos homens e mulheres às brancas e também em relação aos homens negros. A elas estão destinadas atividades consideradas de pouco prestígio e salários inferiores.

De acordo com Pinheiro (2008), o trabalho doméstico remunerado é desempenhado em grande escala por mulheres negras que representavam em 2006 21,7% das trabalhadoras domésticas remuneradas no Brasil, em contrapartida as brancas representavam apenas 12,6%.

A situação delineada acima nos remete a algumas reflexões, entre elas o que possibilitou às mulheres afrodescendentes, que participaram deste estudo, ascender profissionalmente e exercerem a docência no ensino superior?

Nunca pensei em ser professora, dizia para minha mãe que jamais seguiria a profissão que ela escolhera...

Em 2002 tudo mudou. Estava grávida pela segunda vez, trabalhando numa consultoria que me deu uma promoção, mas sem nenhum aumento e vínculo empregatício. Diante dessa situação elenquei algumas alternativas e dentre elas **surgiu a possibilidade de ser professora de um curso a distância da Universidade Católica de Brasília**. Eram poucos profissionais em turismo com mestrado e um bom currículo profissional. Eu tinha este perfil e fui admitida em fevereiro de 2002. Fui docente do curso de especialização em Turismo, [...] em Comércio Exterior e depois coordenadora do Bacharelado em Turismo, todos na modalidade virtual.

Foi uma conquista incalculável. A UCB após a UnB é a instituição mais respeitada no Distrito Federal, a equipe docente era de alto nível e me senti de fato valorizada com meu trabalho. Um universo novo se abriu em minha vida, o contato com as pedagogas foi excelente, pensamento inovador e transformador destes profissionais me deixaram surpreendida.

Um ótimo local de trabalho e o berço de minha formação como docente [grifo nosso]. (Kalimba)

Assim que fiz o curso normal e em 1970 já iniciei na carreira do magistério.

Em 1992 exerci **a função de professora substituta** e após a mesma função na UESPI [grifo nosso]. (Lira Africana)

Eu comecei em 95 [...] como professora substituta [...]

Eu era professora substituta na Universidade Federal do Acre e [...] era professora na rede municipal de ensino, professora concursada, tinha acabado de passar num concurso na rede estadual, primeiro lugar [grifo nosso]. (Ghaita Africana)

Sempre quis ser professora, mais uma boa professora.

Minha família é [...] eminentemente de professores. Mesmo os que se profissionalizaram em outras áreas tiveram alguma experiência docente.

Antes mesmo de optar pela formação pedagógica no antigo curso normal, **influenciada pela minha mãe e nossa própria condição financeira**, já fazia várias atividades relacionadas ao ensino: aulas de catecismo, palestras, preparação de deveres, etc.

Ser professora na nossa situação era o caminho mais curto para trabalhar mais cedo. E deu certo. Antes mesmo de terminar o pedagógico, a proprietária de uma escola particular ao assistir uma apresentação na Semana Pedagógica da Escola Normal de imediato me convidou para trabalhar na sua escola no ano seguinte. Topei o desafio em 1980 e essa experiência durou dois anos.

Em 1997, ao ser aprovada como substituta na UESPI [...] foi um grande desafio, poderia ser minha forma de crescer, continuar estudando e conquistar espaço [grifo nosso]. (Kora)

No depoimento de Kalimba, encontramos elementos que demonstram claramente que sua inserção na educação superior não foi planejada, as circunstâncias em que se encontrava com dificuldades financeiras contribuíram para que exercesse essa profissão. Somente após vivenciar a experiência docente é que passou a se identificar com o magistério e criar vínculo. O fato de sua mãe ser professora não motivou a sua escolha profissional, ela deixa isso muito claro em seu relato.

Kora revela que desde muito jovem desejava se tornar professora e apresenta algumas razões para isso, entre elas a influência da mãe que identificava na docência uma oportunidade de crescimento para a filha, dos familiares que seguiram o magistério, a difícil situação econômica de seus pais e também porque era a forma mais rápida de ingressar no mercado de trabalho e conquistar sua independência financeira. A oportunidade de ministrar aulas na UESPI representou a possibilidade para ascender profissionalmente e adquirir novos conhecimentos.

Hypolito (1994) citado por Ribeiro (2003) esclarece que a presença marcante das mulheres no magistério não se deu apenas por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era condição natural educar crianças. Pontua que a

feminização do magistério se deu também porque se apresentava como uma possibilidade de emancipação, de projeção social, política e cultural conquistado por elas e não simplesmente algo concedido por uma sociedade masculina.

Portanto, o ingresso dessas mulheres na docência deve ser analisado também pelo viés da resistência, destacando seu caráter emancipatório, o rompimento com tradição familiar e com o pensamento vigente de que existem espaços específicos destinados aos afrodescendentes. Isso fica evidente nas narrativas de Kalimba e de Kora que expressam o desejo de obter acesso à formação, ocupar um espaço profissional e adquirir ascensão e visibilidade social.

[...] há duas histórias que cresci ouvindo, que contribuíram profundamente para minha formação e para todas as minhas escolhas: a de meu pai e a de meu avô materno.

Meu pai era semi-analfabeto, porém sedento pelo conhecimento. Eles nos contava que nunca pisara em porta de escola. Aprendera a ler e escrever numa condição de fura esquema, pois enquanto filho de agregados em uma fazenda no interior do Maranhão, início do século XX, não tinha acesso às aulas particulares de uma professora paga para ensinar os filhos dos senhores. Ele largava as suas tarefas de menino agregado e se emaranhava entre os aprendizes. Quando era sentida a sua falta levava uma surra na certa, o que aguçava ainda mais o seu desejo de aprender.

Meu avô materno por outro lado era um negro letrado, filho de antigos escravos em Pernambuco, mais muito culto. [...]. No início do século XX, trabalhou na extração da borracha na Amazônia, de onde conseguiu fugir e veio parar no Piauí, na época da implantação da rede ferroviária (REFESA). Instalou-se na região de Cocal. Era a única pessoa que sabia ler, portanto foi trabalhar no telégrafo. **Passou a ser professor na região. Essas histórias sempre me encheram de orgulho** [grifo nosso]. (Kora)

A minha ex-futura sogra não acreditou que eu ia conseguir vencer esse obstáculo na vida [...], ela achava que eu não ia... que eu ia me render, me entregar de alguma modo e ia talvez ter o mesmo destino que as minhas irmãs estavam tendo, domésticas, lavadeiras, minha mãe também era isso. **Talvez fosse essa a tradição da família, eu rompi tudo isso** [grifo nosso]. (Ghaita Africana)

De acordo com Gomes (1995), a presença da mulher negra na docência denota a superação de barreiras que, ao longo da história brasileira, foram impostas à população afrodescendente, especialmente, na esfera educacional e profissional. Mesmo se caracterizando nos dias atuais como uma profissão socialmente desprestigiada, o fato dessas mulheres exercerem a função docente representa um distanciamento de espaços que frequentemente são ocupados pela mulher afrodescendente, entre eles o espaço doméstico.

Santos (2007) esclarece que aos negros e mestiços são destinados cargos e funções que exigem menor qualificação e baixa remuneração e que a discriminação racial deste segmento da população favorece os brancos no sentido de ocuparem as profissões que apresentam salários mais elevados e dispõem de grande prestígio social.

As professoras partícipes deste estudo seguiram uma trilha diferente da maioria das mulheres negras. Embora tenham se deparado com os obstáculos que boa parte delas encontra em seu percurso de vida, foram além. Sua capacidade de resiliência favoreceu a superação dos desafios vivenciados na trajetória de formação e inserção na docência superior, espaço privilegiado, onde se registra uma pequena representação da população afrodescendente em nosso país.

Segundo estudos realizados por Teixeira (2006) existe um número significativo de pessoas brancas no exercício do magistério na categoria de professor de nível mais elevado. Em contrapartida, os pretos e pardos ocupam cargos de docentes em níveis de ensino onde as condições são de pouco prestígio, baixa qualificação e menores salários. Para a autora, o ensino fundamental é feminino, numa proporção de 70,2% para as mulheres negras exercendo a função de professora e 53,5% para as mulheres brancas e que quanto maior o nível de ensino, menor o número de docentes afrodescendentes.

Os depoimentos das professoras demonstram que elas foram à luta em busca de melhores colocações no mercado de trabalho o que culminou com a inserção delas na docência superior.

Em 2006, eu fiz o concurso para a Universidade Federal do Piauí, para o campus de Parnaíba e vim trabalhar aqui já com o curso de doutorado concluído [...].

Nesse momento de mudança de vida [...], ao mesmo tempo que eu estava muito feliz com essa conquista [...] da aprovação como professora na Universidade Federal do Piauí, eu fiquei muito, muito feliz, emocionada, de algum modo eu estava resgatando um pouco da minha dignidade porque eu tava num momento de muita insegurança, de muitas incertezas porque eu tinha acabado o doutorado, e no mestrado e no doutorado eu tive acesso ao auxílio de bolsa no CNPq [...] eu tava afastada da prefeitura lá como professora e, de repente, ou eu retornava pro Acre ao concluir o doutorado ou eu procurava um outro meio. Eu não queria mais voltar para o Acre. (Ghaita Africana)

No ano de 2006 resolvi prestar meu primeiro concurso público para professor na UFPI para o Campus de Parnaíba [...].

Quando resolvi fazer o concurso falei apenas para o meu esposo e viajei para Teresina com muita dificuldade financeira, pois o valor da passagem aérea era caro e foram duas etapas de avaliação. Tudo deu certo e hoje estou na

universidade, já passei do estágio probatório e atualmente me encontro afastada para realização do Doutorado em Políticas Públicas.
(Kalimba)

Em 1992 exerci a função de professora substituta da UFPI e após a mesma função na UESPI. Prestei concurso efetivo pela UESPI. Exerci a direção dessa instituição em Parnaíba por 4 anos e meio. (Lira)

Em 2003, no meio do curso de mestrado [...] assumi dois grandes compromissos: a direção do Campus da UESPI na minha cidade e uma campanha para vereadora em 2004, pelo partido dos trabalhadores. Tudo isso foi comprometendo o meu desempenho e minha dedicação no curso. Assim, com muitas dificuldades na família, situações de doenças e consequentemente a perda de dois familiares só pude concluir o mestrado em 2005. Apesar de tudo isso, nesse intervalo de tempo, ainda conquistei aprovação no concurso para professora efetiva da UESPI. (Kora)

Ao acompanharmos a caminhada dessas mulheres identificamos que apesar das dificuldades, vivenciaram uma sequência de experiências que lhes oportunizaram a ascensão profissional.

Souza (1990, p. 21) explica que o negro rompeu barreiras, conseguindo se fazer presente em espaços que se integram à ordem social competitiva. Para a população afrodescendente isso se revestiu de grande importância, “por si só, dignificava aqueles que o realizassem. [...] a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno”.

A chegada da mulher afrodescendente à docência superior, ainda que com pequena representação, vem repleta de significados como o sentimento de vitória, já que atuar neste espaço elitizado denota o rompimento de barreiras, a superação de obstáculos, bem como desmitifica a suposta e perversa ideia da incapacidade intelectual desse grupo.

Na minha caminhada por várias vezes fui elogiada com expressões do tipo “me **surpreendi com você**”, “**quem diria!**”, “**com esse jeitinho não tem quem diga!**”, nunca pensei que você fosse essa pessoa legal.” Todas essas expressões, se de reconhecimento, estão implícitas uma carga preconceituosa [grifo nosso]. (Lira Africana)

Na universidade a situação não foi diferente [...]. Até hoje isso ainda ocorre, pois as pessoas “não dão nada” daí eu chego com meu discurso, minha redação, **minhas ideias e então percebem que há muito mais do que se imagina sobre mim** [grifo nosso]. (Kalimba)

[...] ao ser aprovada [...] tive que pedir roupas emprestadas a minha cunhada, pois iria dar aula de filosofia no curso de direito. **Alguns alunos me olhavam meio do lado do avesso.** Lembro de uma aluna que hoje é autoridade em um município vizinho. **O seu olhar para mim era de desdém,** como se quisesse perguntar “o que essa neguinha está fazendo aqui?”, mas eu me esforçava muito pedindo orientações, livros emprestados, varando madrugadas, estudando, e tenho certeza que fiz bonito. Quando assumi a direção do Campus da UESPI, em Parnaíba, muita gente se referia a mim como “aquela neguinha do PT”. **Enfrentei pressões de toda natureza.** Tive que mudar alguns hábitos, pedir ajuda no momento em que não sabia como conduzir algo. Mas tudo isso serviu para que eu amadurecesse, me tornasse mais forte e aprendesse a conviver bem, respeitando aqueles que pensavam diferente de mim, desde as situações eventuais a situações do cotidiano, mas [...] com muita dignidade [grifo nosso]. (Kora)

Elas olham para você imediatamente, só pela aparência e julgam você como inferior, como se você fosse incapaz de realmente desempenhar o seu trabalho como qualquer profissional

Na relação com os colegas [...] quando haviam divergências, sejam elas teóricas, acadêmicas, ideológicas, alguns diziam: “Oh, neguinha atrevida!” [...] Essa aí é negra, mas ela é inteligente! **Olha já conseguiu um cargo importante, já é formada! Tá vendo?**

Sempre tinha uma privação pelo fato de eu ser negra.

Eu era inteligente, eu era esforçada, eu consegui um emprego...

[...]

As pessoas só vão entender que isso não faz diferença nenhuma, a cor da pele do outro, quando **a gente [...] demonstra que é competente,** que a gente é capaz, tanto quanto, cognitivamente falando, quanto qualquer outra pessoa. **Se não, a gente não consegue se afirmar. Então, eu como negra tenho que procurar ser cada dia [...] melhor [...]** para que isso possa mostrar pras pessoas que isso não tem nada haver com cor de pele.

Eu fui aprendendo a lidar com isso de uma maneira bastante tranquila porque ia sendo um processo de conscientização gradativa dessa realidade [grifo nosso]. (Ghaita Africana)

As narrativas acima demonstram que essas mulheres tiveram que direcionar maiores esforços que outros docentes para comprovarem sua competência profissional. Não resta dúvida da existência dos obstáculos, já que estavam ingressando em um território que historicamente estava demarcado para grupos mais favorecidos. Elas tiveram que se empenhar para superar os desafios e desenvolver estratégias para conquistar seu espaço e a confiança daqueles que, declarados ou sutilmente, questionavam sua competência em razão de sua condição de mulher afrodescendente.

Sobre esta questão Teixeira (2003) postula que o negro que chega à universidade tem constantemente sua “capacidade intelectual” questionada. Para a autora, essa atitude de suspeita acompanha os indivíduos de pele negra em todos os lugares a que eles têm acesso.

Nem mesmo a universidade, ambiente privilegiado, bem mais politizado que boa parte dos outros espaços, está imune a este tipo de expectativa em relação aos negros. Espera-se que a priori eles apresentem um desempenho inferior e uma bagagem cultural deficitária.

No cotidiano da sua prática profissional, essas mulheres travaram alguns embates, pois ao ingressarem nestas instituições já se depararam com territórios demarcados, onde cada um tem sua posição estabelecida. Em algumas situações, foi necessário romper com a realidade que estava posta. Aprender a lidar com as adversidades se tornou condição indispensável para o êxito nos relacionamentos estabelecidos no dia a dia.

O conceito de campo discutido por Bourdieu (2007) favoreceu a compreensão de muitas questões no contexto deste trabalho. Para o autor, campo se constitui um espaço dinâmico onde os indivíduos se encontram constantemente em disputa para alcançar diferentes objetivos e, neste embate, aqueles que dispõem de maior capital cultural, social e econômico ocupam posições de status e conseguem fazer valer seus interesses, consolidando a desigualdade social e cultural, bem como favorecendo a reprodução do poder.

Já Ribeiro (1995) assevera que apesar da mulher negra individualmente sentir-se desconfortável frente as atitudes de opressão e violência a que constantemente é submetida, o reconhecimento e a valorização da sua capacidade ou características não ocorre de maneira súbita. Isso depende de fatores de resistência manifestados de forma individual, familiar ou na comunidade.

Corroborando o pensamento da autora referendada, evidenciamos a narrativa de Kalimba, a qual expressa a importância da influência da mãe no desenvolvimento de sua capacidade de resistir e combater as atitudes opressivas no ambiente de trabalho.

Na carreira docente pude incorporar muitos aprendizados vistos na trajetória de minha mãe, que sempre foi exemplo maior na minha vida. Uma mulher negra que superou dificuldades com conhecimento e dignidade. Ela sempre atuou em prol da valorização da nossa etnia em vários frentes de ação como literatura ao escrever e publicar seus livros; no trabalho voluntário nas escolas de samba e associações de bairro; na escola ao liderar iniciativas de valorização da cultura afrobrasileira e promover a discussão crítica sobre preconceito e intolerância. De uma forma ou de outra sempre acompanhei um pouco essas atividades e hoje posso dizer que sua experiência me incentivou a trabalhar questões sobre etnia. Os espaços de discussão e de representação social surgem se conquistamos um lugar. (Kalimba)

No relato de Kalimba, percebemos que ela considera o envolvimento com as questões etnicorracias uma forma de resistência e combate à discriminação e ausência dos

afrodescendentes em diversos espaços sociais, entre eles a universidade. Ainda é possível concluir que sua disposição para lutar contra isso foi adquirida na convivência com sua mãe, uma mulher negra e militante da causa.

A narrativa de Kalimba corrobora o pensamento de Louro (1997) ao afirmar que os grupos que sofrem situações de dominação são, muitas vezes, capazes de direcionar esforços para fazer destes espaços e instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder.

Através das narrativas sobre a trajetória docente, procuramos identificar também as incertezas, expectativas e sentimentos das partícipes em relação à profissão:

Adoro ser professora. Gosto de contar aos meus alunos toda essa trajetória, para que eles vejam que também são capazes.

Quanto aos meus colegas professores, respeito a todos, até mesmo os que gratuitamente me invejam ou **não querem me ter por perto**.

[...]

Quanto ao futuro, estou ansiosa para voltar a estudar e enfrentar os desafios de um doutorado. Nesse momento a prioridade mesmo é o encaminhamento profissional dos meus filhos. Uma já está na universidade. O outro ainda nem sabe o que optar como carreira profissional. Entendo que esse momento é decisivo para eles. Preciso estar por perto, já que tantas vezes para chegar até aqui, tive que deixá-los sozinhos [grifo nosso]. (Kora).

E a gente tem uma luta constante [...] para reafirmar a profissão dentro duma realidade em que qualquer um ...

A educação é lugar de fazer bico, qualquer um se diz professor e o pedagogo como professor que se desacredita diante de uma realidade dessa em que qualquer um pode ser professor [...].

[...] isso, de algum modo, gera um desânimo, gera uma insatisfação, gera incertezas e nós lutamos o tempo inteiro contra isso.

[...]

Então este sentimento em relação à profissão é marcado pelas incertezas sim, mas também pela certeza de que é possível mudar.

[...] eu sei que a profissão docente no papel continua sendo bem valorizada, mas na prática concreta a profissão continua bem desvalorizada porque os salários continuam baixos, as condições de formação são precárias, a formação continuada [...] é interrompida, muitos não conseguem sair daqui pra continuar [...] estudar mestrado, fazer doutorado.

[...] eu me orgulho profundamente de ser profissional da educação, de ser docente, de ser pedagoga. (Ghaita Africana)

Com relação aos sentimentos sobre a profissão, a insatisfação e a incerteza residem na desvalorização da função docente em virtude dos baixos salários, precárias condições de trabalho, bem como o exercício do magistério por outros profissionais que não são da área de educação.

A formação continuada é mencionada ora como uma expectativa positiva como é o caso de Kora que está ansiosa para cursar o doutorado, ora como fragilidade já que Parnaíba não oferece pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que dificulta o processo de continuidade dos estudos para esses profissionais.

As partícipes demonstraram um vínculo afetivo muito forte com a profissão, gostam de ser e estar na docência. Tal sentimento contribui para um compromisso com sua prática pedagógica.

O que concluir a partir das narrativas compartilhadas?

As narrativas dessas mulheres revelam que o ingresso no magistério não ocorreu de maneira homogênea, todas expressam diferentes razões. Algumas foram motivadas por questões financeiras, outras por circunstâncias do momento, por significativa demanda profissional e influência da família, desejo de romper com a tradição familiar com objetivo de conquistar novos espaços e exercer outras atividades profissionais diferentes das que seus familiares desempenhavam.

Entre outras questões a educação foi a principal via de acesso para conseguirem superar as barreiras que historicamente foram impostas a este grupo. A existência de um projeto educacional por parte da família foi decisiva para a conquista da ascensão social.

O ingresso no ensino superior proporcionou-lhes vivenciar um processo de formação continuada e uma sucessão de conquistas almejadas por aqueles que desejam ascender profissionalmente.

Em seus relatos expressaram, também, os sentimentos de poder, valorização e satisfação, haja vista que se veem na condição de vitoriosas, orgulhosas de suas conquistas, especialmente porque, mesmo frente a todas as dificuldades socioeconômicas vivenciadas, conseguiram ascender à posição de professora universitária, espaço privilegiado que, no geral, não é considerado por uma parcela da sociedade brasileira um lugar a ser ocupado por um afrodescendente, já que historicamente existem lugares destinados a eles. Mediante a história de vida que construíram, é necessário salientar que se sentem referência para outras mulheres que não seguiram a mesma trajetória de sucesso.

Destarte, a pesquisa revela que mesmo ascendendo profissionalmente essas mulheres não ficaram imunes às atitudes de preconceito e discriminação que incidem desde a seleção para seu ingresso na docência superior até a desconfiança de suas capacidades

intelectuais para realizarem tal atividade. Foi consensual em seus depoimentos que as situações de preconceito, racismo e discriminação vivenciadas por elas, na maioria das vezes, ocorreram de forma velada, mascarada ou através de posturas hostis, reforçando a ideológica teoria do mito da democracia racial que afirma não existir racismo no Brasil. Isso se torna um fulcro para manter as desigualdades raciais.

A presença da mulher afrodescendente na docência superior deve ser compreendida também pela ótica da resistência, considerando que ao desempenharem a função docente na universidade, estavam rompendo com a tradição familiar e ocupando espaços que antes estavam destinados aos indivíduos não negros, especialmente aos mais abastados.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.
- CONNELLY F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and narrative Inquiry**. New York: Jossey-Bass, 2004.
- CUNHA JUNIOR, H. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005. p. 257.
- GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- _____; SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice: IUPERJ, 1988.
- HENRIQUES, R. **Desigualdades raciais no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001.

IBGE. **Características étnico-raciais da população**: um estudo das categorias de classificação de cor e raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JACCOUD, L; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei (Org.). **Os mecanismos de discriminação nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**. 2009-2010. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PASTORE, J. ; SILVA, N. do V. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PINHEIRO, L. *et al.* **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: IPEA/SPM/UNIFEM, 2008.

RIBEIRO, S. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero: o que pensa quem faz? In: PAIVA, E. V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, M. "Mulheres negras brasileiras, de Bertioga a Beijing". **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: CIEC/UFRJ, v. 3, n. 2, 1995.

SANTOS, T. **Trajetórias de professores universitários negros**: a voz e a vida dos que trilharam. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, E. D. da. **Povo bom da cancela, identidade e afrodescendência**: o que a escola tem com isso? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2012

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1990.

TEIXEIRA, M. de P. **Negros na universidade**: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: EDUF, 2006.

RESUMO: O estudo apresentado discorre sobre a inserção das mulheres nas ciências e parte do pressuposto de que a epistemologia ocidental está pautada no dualismo que é hierárquico, uma vez que privilegia a mente ou a razão, dito como próprio da masculinidade, em detrimento do preconceito contra o corpo e a matéria, que representa a feminilidade. O objetivo é analisar as relações de gênero, cujas diferenças têm aprofundado a desigualdade social e, em particular, a educacional, principalmente no que se refere à inserção das mulheres nas ciências. Para o cumprimento do objetivo proposto a metodologia utilizada será a combinação dos métodos de análise-síntese e o histórico-lógico, concebidos em sua unidade dialética. Foram utilizadas técnicas de pesquisa como a bibliográfica e a documental, por meio de dados fornecidos por organismos internacionais, censos e institutos nacionais de pesquisa. Justifica-se o estudo desse tema por considerá-lo relevante no contexto atual em que muito se discute na perspectiva da construção de uma sociedade plural, com justiça de gênero e menos desigual. A educação para as relações de gênero, tem se constituído um tema relevante no tocante às práticas orientadas para discussão do preconceito e da discriminação contra as mulheres.

Palavras-chave: Mulheres; Gênero; Educação; Ciências.

1 INTRODUÇÃO

A educação para as relações de gênero, inscrita na perspectiva transversal da organização do trabalho pedagógico, tem se constituído um tema relevante no tocante às práticas orientadas para discussão do preconceito e da discriminação contra as mulheres.

As relações de gênero estão imbricadas no trinômio, sociedade-cultura-socialização, e se movimenta de acordo com a dinâmica e as transformações sociais que nele se operam. A sociedade é como um componente indispensável para a vida social humana, a cultura surge como expressão dessa vida no contexto social e, por último, a socialização desenvolve-se como aprendizagem dos padrões culturais para a vida em sociedade.

Sendo assim, não há comportamento humano fora da cultura, pois ela é um distintivo das sociedades humanas e a vida coletiva se faz de representações. Pode-se dizer que a lógica que determina essas representações sociais, baseia-se numa dualidade, que hierarquiza e define as relações sociais, tornando-as desiguais.

As sociedades estão repletas de normas e valores que se estabelecem, com vistas à organização da vida social de seus integrantes, fazendo com que homens e mulheres tenham determinados papéis, assumam determinadas funções, definindo hierarquias. Se, por um lado,

⁵¹¹ Artigo apresentado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Norte.

⁵¹² Professora da Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

valoriza-se aspectos percebidos culturalmente como masculinos, por outro, desvaloriza-se aqueles tomados como femininos.

Para as mulheres, principalmente, a cobrança é ainda mais rigorosa, pois ainda lhe é lançada uma série de estereótipos que concorrem para que as mesmas, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitem o seu comportamento, estabelecendo, assim, quais posturas devam ser adotadas. Pode-se observar os vários estereótipos sobre homens e mulheres: “agressivos, militaristas, racionais para eles; dóceis, relacionais, afetivas para elas.” (VIANNA, 2002, p.93).

Essas expressões marcam representações sociais que se inscrevem nos corpos que carregam a marca de seu tempo. Um tempo inscrito quer sob a ideologia religiosa, cujo poder dominante estava presente na Igreja, ou sob a ideologia científica, cujo poder ainda está presente no Estado Moderno. Muda-se o foco da instituição dominante num determinando momento histórico, entretanto, pouco se altera em termos de relações de poder que se estabelecem em cada período salientado. Em outras palavras, diferentemente do foco ideológico presente em cada momento histórico, há aspectos que ainda permanecem, e aqui se ressalta a questão da condição social das mulheres, embora a resistência tenha sido uma presença constante nessas relações de poder.

Essa condição social está implicada, dentre outros aspectos, na sua desvalorização como seres humanos dotados de inteligência e saberes práticos, que sempre se constituiu uma forte arma dos homens, detentores de privilégios, que buscavam mecanismos ideológicos, pautados ora na religião, como no período da Idade Média, ora na ciência, como no período do Estado Moderno, para silenciar suas vozes e práticas sociais.

Razões de ordem física foram buscadas para justificar seu alijamento nos mais diferentes espaços que não fosse o doméstico (CLARKE apud MORENO, 1999). E ao não se alcançar o rompimento direto, a exemplo da inserção delas na educação formal, outros artifícios foram criados, na tentativa de introjetar ideias que as fizessem acreditar que suas habilidades estão mais voltadas para determinadas áreas do conhecimento do que para outras, a exemplo das ciências exatas.

A imagem construída para homens e mulheres ao final do século XIX e início do XX, atribuía a estes características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais superiormente diferenciadas. Sobre as mulheres, dizia-se que o “excesso de instrução poderia prejudicar seu natural voltado mais para emoção que para os dotes de inteligência. Destinadas

que eram para a maternidade, deveriam ser poupadas para não prejudicarem a saúde dos futuros filhos e nisso se incluía a parcimônia cognitiva”. (ALMEIDA, 2007, p.177).

O século XVIII pode ser visto como um divisor de águas em se tratando dos papéis sociais femininos, pois ao mesmo tempo em que temos, em um período anterior a ele e até a sua metade, mulheres com saberes científicos, mesmo que empíricos, por meio de estudos químicos e farmacológicos, por exemplo, após esse período, e com a consolidação do conhecimento científico formal, pautado na racionalidade e no controle, essas mulheres vêm-se usurpadas desses saberes e impossibilitadas do acesso ao conhecimento recém constituído (TOSI, 1998).

A usurpação desses saberes está associada a uma série de fatores, dentre eles, a constituição do conhecimento científico formal, à consolidação do capitalismo industrial, a ascensão da burguesia. Em relação ao primeiro, há toda uma construção que aproxima as características desse conhecimento, como racional e objetivo, aos homens e exclui as mulheres por serem consideradas emotivas e subjetivas. No que tange os dois últimos, há uma significativa mudança nos valores em relação aos papéis sociais e, nesse particular, aos atribuídos às mulheres, uma vez que se necessitava de mão-de-obra para inserção no sistema produtivo e reprodução da força de trabalho.

Não é de se estranhar que o acesso à educação formal e a consequente profissionalização das mulheres, dá-se, sobremaneira nas áreas do cuidado, a exemplo da enfermagem, e da formação de professores, voltada principalmente para as séries iniciais da educação básica.

A base da epistemologia ocidental, ou melhor dizendo, a tradição filosófica e científica ocidental, está pautada no dualismo que é hierárquico, uma vez que privilegia a mente ou a razão, ou seja, a masculinidade, em detrimento do preconceito contra o corpo e a matéria, que representa a feminilidade. Isto significa que, ao tempo em que valoriza um lado, associado ao masculino, rebaixa o outro, associado ao feminino. Donna Wilshire exemplifica essa questão ao retomar um clássico da filosofia:

O mundo de Aristóteles é caracterizado por opostos polarizados em que um lado tem domínio sobre o outro; para ele, a Alma tem domínio sobre o corpo, a Razão sobre a emoção, o Masculino sobre o feminino e assim por diante. A Mente Pura é conectada com a Alma ‘divina’, que é superior a todas as coisas terrenas. [...] certamente, a Mente e a Razão masculinas dominam e são ‘mais divinas’ que o corpo feminino, porque a mulher (sendo dominada por emoções e funções corporais) não é tão capaz de Mente e Razão etc. (WILSHIRE, 1997, p.102-103).

Para o filósofo citado pela autora, as mulheres foram tomadas como inferiores em relação aos homens e as descreve como “‘monstros’ desviados do tipo ‘genérico humano’, ‘emocionais’, ‘prisioneiras passivas’ de suas ‘funções corporais’ e, em consequência, uma espécie inferior, mais próxima dos animais que os homens” que ele considera como mais ativos e capazes de obter êxito na área do conhecimento racional, que é estritamente mental. (WILSHIRE1997, p.102).

Essa construção da percepção de que os homens são mais ativos e propensos à área do conhecimento racional é introjetada de tal forma que, quando uma mulher se destaca, a associação direta que se faz é a de que ela se assemelha a um homem e não que ela seja tão capaz quanto ele de desenvolver habilidades nessa área.

As mulheres, apesar disso, ao longo da história, não tem aceitado de forma passiva esses estereótipos. Há séculos elas se opõem à ideia de uma inferioridade natural e defendem que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependem, na realidade, de um desigual acesso à educação.

A discriminação no acesso à educação que pensadoras denunciavam, adquiriu uma dimensão diferente nos períodos em que escrevia cada uma delas. Esse descontentamento pode ser expresso das mais variadas formas. Desde a literatura, a exemplo de Cristhine de Pizan, quando escreve sobre a necessidade do reconhecimento da mulher na condição de sujeito, a exemplo da obra “A cidade das mulheres”, do início do século XV (SERRANO, 2006), passando pelas “Preciosas” (GARCIA, 2011), no século XVII, donas dos salões franceses, que fugiam da superficialidade e discutiam questões como o pensamento racional, a educação e a liberdade.

Pode ser expresso ainda nos textos contestatórios, de cunho político como o da inglesa Mary Wollstonecraft sobre a Reivindicação dos Direitos das Mulheres de 1793 e da francesa Olympe de Gouges que escreveu a “Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã” em 1791, por não se ver representada na “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”, do mesmo ano escrita durante a Revolução Francesa. Ou ainda, por exemplo, nos escritos da brasileira Nísia Floresta que escreveu em 1832 sobre os “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens.”

Acrescido a isso, têm-se os movimentos de mulheres pela educação, sufrágio universal, igualdade de oportunidades de emprego, pelos direitos jurídicos dentro do matrimônio, dentre outros, que se estenderam do século XIX ao XX, dando início às ondas dos movimentos feministas, quer sejam eles de cunho liberal ou socialista.

Diferentemente era a situação em meados do século XIX, pois desde o século XVIII, as oportunidades educativas no ocidente estavam se modificando em decorrência do progresso da ciência, do desenvolvimento capitalista de produção e da necessidade de qualificação de mão-de-obra para a indústria e serviços.

Somente no final do século XIX as mulheres adquiriram progressivamente o direito de acesso às universidades. Para tanto, “são solicitadas a utilizar seu saber para fins altruístas e não egoístas. Para agradar a seus maridos, para serem melhores professoras de seus filhos, mas nunca para fins pessoais.” (BADINTER, 2003, p.68). Essa constatação feita por Badinter leva-se a refletir sobre a desigual inserção das mulheres nas diferentes áreas do conhecimento, onde as mais inclinadas às mulheres, são aquelas que envolvem cuidados, tanto no campo da saúde quanto no da educação.

Com base no exposto, o objetivo deste artigo é analisar as relações de gênero que se reproduzem numa sociedade historicamente determinada, cujas diferenças têm aprofundado a desigualdade social e, em particular, a educacional, principalmente no que se refere à inserção das mulheres nas ciências.

Para tanto, a metodologia utilizada será a combinação de métodos de análise-síntese e histórico-lógico. Inicialmente será feita a análise dos elementos da situação levantada, relacionando-os entre si permitindo a síntese que se produz sob a base dos resultados obtidos previamente através da análise. Dois componentes essenciais desenvolvidos nesse processo de análise-síntese serão a historicidade e a logicidade, concebidos em sua unidade dialética.

Foram utilizadas técnicas de pesquisa como a bibliográfica e a documental, por meio de dados fornecidos por organismos internacionais, censos e institutos nacionais de pesquisa.

Essa temática tem sido frequentemente abordada pela educação, entretanto, os indicadores nos mostram que os avanços ocorreram, mas há muito por fazer no que se refere às práticas escolares e mudanças de atitudes em relação à justiça de gênero.

Justifica-se o estudo desse tema por considerá-lo relevante no contexto atual em que muito se discute na perspectiva da construção de uma sociedade plural, com justiça de gênero e menos desigual e a escola constitui-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas orientadas à superação do preconceito e da discriminação de gênero.

2 MULHERES, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Necessário se faz compreender como essas relações de gênero se dão e se reproduzem numa sociedade historicamente determinada e, para tanto, parece oportuno desenvolver o estudo dessas relações, com base na análise de gênero e de *hábitus*, como disposições duráveis que reiteram comportamentos, sem torná-los, permanentes.

Diferenças como raça e sexo têm contribuído historicamente para o aprofundamento da desigualdade social de sujeitos inseridos nessas categorias, como negros e mulheres, concluindo-se, desse modo, que as desigualdades de gênero e raça são estruturantes para a desigualdade social no Brasil. Segundo o pensamento de Nancy Fraser:

O gênero, por exemplo, tem dimensões econômico-políticas porque é um princípio estruturante básico da economia política. Por um lado, o gênero estrutura a divisão fundamental entre trabalho ‘produtivo’ remunerado e trabalho ‘reprodutivo’ e doméstico não-remunerado, atribuindo às mulheres a responsabilidade primordial por este último. Por outro lado, o gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado entre as ocupações profissionais e manufatureiras de remuneração mais alta, em que predominam os homens, e ocupações de ‘colarinho rosa’ e de serviços domésticos, de baixa remuneração, em que predominam as mulheres. (FRASER, 2006, p.232-233).

Para reforçar essa questão Cláudia Vianna e Sandra Ridenti afirmam que em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres e, essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um “conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais a que denominamos de gênero que, por sua vez, remete a uma tentativa de incorporar aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino.” (VIANNA; RIDENTI, 1998, p.96-97). Portanto, trata-se de definições processuais e mutáveis.

Desse modo, parte-se do caráter não natural e não essencialista para se analisar as relações que se estabelecem entre homens e mulheres numa dada sociedade. Para tanto, nada mais apropriado do que se remeter ao conceito de gênero “desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.” (HARAWAY apud CARVALHO, 2011, p.101). Nesse sentido, ele nos dá subsídios para uma melhor compreensão das distintas e variadas formas de interação entre os seres humanos.

Sendo assim, a ótica está dirigida para um processo, para “uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.” (LOURO, 2012, p.27). Para Joan Scott o conceito de gênero está “ancorado numa conexão

integral entre duas proposições: é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.86).

Com base no exposto, faz-se compreender que existem no mundo social estruturas objetivas, tais como as instituições sociais, a família, a igreja e a escola, que podem dirigir a ação e a representação dos indivíduos. Nesta perspectiva, a escola reproduz as relações de poder presentes na sociedade, além de reiterar discursos carregados de preconceito e discriminação.

Por preconceito, entende-se como “uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas” (SILVA apud CANDAU, 2003, p.16).

Para elucidar melhor esse conceito, Edison Borges et al. afirmam que:

Os preconceitos fazem parte de nosso processo de socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige mais esforço do que a simples aceitação de ideias falsas, mas às quais estamos acostumados e que nos favorecem. Além disso, os preconceitos estão enraizados em todas as culturas, balizando as relações que cada uma delas estabelece com as outras e muitas vezes justificando o tratamento desigual e a discriminação de indivíduos e grupos. (BORGES et al. apud CANDAU, 2003, p.17-18).

Existe uma estreita relação entre o preconceito e a discriminação, enquanto o primeiro refere-se à atitude, a segunda refere-se às práticas sociais concretas, ou seja,

[...] ao tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação. (CANDAU, 2003, p.18).

Isso se mantém porque as sociedades estão repletas de normas e valores que visam ao ajustamento dos indivíduos e, conseqüentemente, à manutenção do modelo societal vigente. Para as mulheres, principalmente, todos esses valores são muito mais rigorosos, pois ainda são lançados estereótipos que concorrem para que estas, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitam o seu comportamento, estabelecendo, assim, as posturas que devem adotar.

Tratando-se especificamente da instituição escolar, segundo Fúlvia Rosemberg et al. os valores femininos e masculinos presentes nesses espaços, podem ser utilizados para a veiculação de estereótipos, bem como interferir na produção e reprodução de preconceitos de

gênero, uma vez que esse tipo de preconceito - que afeta meninos e meninas nas salas de aula ou no espaço escolar - tem base em um sistema educacional que reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares. (ROSEMBERG et al. apud VIANNA; RIDENTI, 1998, p.100).

Isto implica dizer que a educação formal reflete os valores culturalmente desenvolvidos pela sociedade em que está inserida, repassados por meio de concepções sócio-educacionais presentes num determinado momento histórico, assim como do currículo escolar, dos conteúdos de ensino e dos saberes compartilhados.

De acordo com Vera Candau (2003) a instituição de ensino é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade. Sobre isso, a referida autora comenta:

A escola, em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-las. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados; caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos de discriminação em curso na sociedade. (CANDAU, 2003, p.92).

Essa reprodução dos padrões de conduta tende a determinar ainda carreiras que são sexualizadas, hierarquizando-as e valorando-as de formas distintas. O resultado disso é a inserção das mulheres em atividades produtivas de cunho relacional, afetivo e de cuidado, afastando-se, muitas vezes, daquelas que requerem raciocínio lógico e maior poder de abstração, concebendo essa questão como natural e não como construção social e histórica.

Ao se observar os dados do Censo da Educação Superior (2010, 2013), por exemplo, os cursos com maior percentual de estudantes mulheres são o Serviço Social, Fonoaudiologia, Nutrição, Secretariado. Nesse sentido, a reprodução da sexualização das carreiras é um fato que se observa quando analisamos a distribuição da matrícula na educação superior por sexo e curso.

Mesmo as posições dominantes em que as mulheres ocupam em um número cada vez maior, na avaliação de Pierre Bourdieu, elas se situam essencialmente nas regiões dominadas da área do poder, ou seja, no domínio da produção e da circulação de bens simbólicos, como a edição, o jornalismo, o ensino. (BOURDIEU, 2011, p.111). A função docente, por exemplo, em particular nas séries iniciais da educação básica em vários países, é

formada significativamente por mulheres, quando se concebe tal atividade como extensão daquela realizada no espaço doméstico quanto ao cuidado da prole.

As mulheres atualmente estudam mais e são responsáveis financeiramente por um número cada vez maior de lares. Apesar disso, os institutos de pesquisa do país provam que elas ainda ocupam menos postos de trabalho formal que os homens e têm salários mais baixos, mesmo quando desempenham a mesma função, ou seja, elas conquistaram mais espaço, mas ainda não conseguiram superar as desigualdades em relação a salários e cargos.

Para Pierre Bourdieu, todo conhecimento descansa em uma operação fundamental de divisão, isto é, a oposição entre o feminino e o masculino. A maneira como as pessoas aprendem esta divisão é por meio das atividades cotidianas imbuídas de sentido simbólico, ou seja, mediante a prática. Os conceitos cotidianos sobre o feminino e o masculino estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. (BOURDIEU apud LAMAS, 2000, p.18).

Esses conceitos cotidianos polarizam o feminino e o masculino, estabelecendo padrões de comportamento distintos que são reiterados pelas instituições sociais, como a família e a escola, isto é, desde a socialização primária; alcançando, na juventude ou na fase adulta, a escolha da profissão a ser seguida.

Dessa forma, há todo um discurso de representação do feminino que traz uma afinidade para a área social e do cuidado, por exemplo, cuja justificativa está nas características mais próximas da afetividade, do sentimentalismo, da emoção. Já o interesse pela ciência e tecnologia, sempre foi visto com desconfiança quando se trata das competências e habilidades das mulheres para o campo mais racional e abstrato, colocados como características mais próprias dos homens. A parcimônia cognitiva feminina foi utilizada como um dos motivos que levaram à ausência das mulheres dessas áreas.

Têm-se, assim, modelos que reproduzem padrões tradicionais e conservadores, que tendem a direcionar homens e mulheres para determinadas profissões que carregam em si representações sociais do masculino e do feminino.

Além disso, em sala de aula, há todo um discurso de reiteração das competências e habilidades diferenciadas para ambos os sexos, havendo uma inclinação masculina para as disciplinas que requerem raciocínio lógico, precisão, técnica, ou seja, as chamadas ciências duras. Por outro lado, verifica-se uma inclinação feminina para aquelas mais relacionais, voltadas para as humanidades. Isso passa a ter um efeito decisivo quando, na etapa final da

educação básica, os(as) jovens precisam definir qual profissão irão seguir, em nível técnico ou na educação superior, em curso tecnológico, bacharelado ou licenciatura.

Essa definição da profissão traz consigo uma carga de significados sociais que tendem a determinar as trajetórias de carreiras de homens e mulheres. Para eles, carreiras masculinas que pressupõem maior poder de abstração, raciocínio lógico. Para elas, carreiras femininas, voltadas para o cuidado do outro e para a humanização das relações sociais.

Problematizam-se essas questões, partindo-se do caráter não natural e não essencialista de estar no mundo, e a educação para as relações de gênero, tem se constituído um tema relevante no tocante às práticas orientadas para discussão do preconceito e da discriminação contra as mulheres.

Desde os anos 1990, o Brasil vem passando por processos de reformas educacionais, cujos documentos normativos têm abordado as questões de gênero na perspectiva de superação do preconceito e da discriminação contra as mulheres, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que tratou da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, coloca em seu Art.3º: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, garantindo o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.” (UNESCO, 1990).

Desde então, a discussão sobre os novos rumos da educação e a exclusão das minorias, a exemplo do preconceito e da discriminação de gênero, tem se constituído um dos problemas que se colocam como necessários a uma reflexão e implementação de políticas voltadas para sua superação. Nesse particular ressalta-se que a ONU realizou cinco conferências internacionais, na década de 1990, sobre temas relacionados à mulher, ao desenvolvimento e à educação.

Há todo um discurso do Estado Brasileiro voltado para a igualdade de gênero considerado como transversal no tocante ao planejamento da política federal. Nessa direção, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, vinculados à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres reafirmam o exposto.

Além desses projetos, tem ainda o Programa Mulher e Ciência, criado em 2005, cujo objetivo é “valorizar o campo de estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos e promover a reflexão sobre as relações de gênero entre estudantes de ensino médio, de

graduação e graduados através do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.” (Programa Mulher e Ciência, 2005).

Ao averiguar o diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e observa-se uma evolução no período de 1995 a 2010, a participação feminina passou de 39% para 50% e, em se tratando de liderança nesses grupos, sua participação passou de 34,2% para 45,0%, no mesmo período. Entretanto, quando se verifica a sua predominância, ela praticamente restrita às áreas de Fonoaudiologia (89%), Enfermagem (87%), Serviço Social (81%), Nutrição (81%) e Educação (67%).

Ocorre certo equilíbrio nas áreas de Medicina (51%), Fisiologia (52%), Biologia Geral (47%), Genética (51%), Demografia (51%) e Medicina Veterinária (47%). A predominância masculina está nas áreas de Física (80%) e Engenharias: Mecânica (86%), Elétrica (87%), Naval e Oceânica (87%) e Aeroespacial (78%). (CNPq, 2010).

Para Capitolina Diaz “a crítica feminista da ciência, companheira das mudanças de paradigma introduzidas por Thomas Kuhn (1970, 1977), tem questionado a ideia de ciência livre de valores e de conotações socioculturais.” (DIAZ, 2006, p.13). As mudanças de paradigma introduzidas no século XX enfatizam fatores subjetivos e não a racionalidade dos cientistas, que buscam neutralidade imparcialidade. Assim, questiona-se o modelo formalista no processo de construção do conhecimento que tem por base a racionalidade e o controle e introduz o caráter historicista nessa construção, que tem suas características próprias em cada época que é desenvolvida. Nessa perspectiva, a atividade científica é permeada por aspectos históricos e sociológicos e não somente os lógicos e empíricos como preconiza o modelo formalista. De acordo com Evelyn Keller:

[...] a exclusão do feminino da ciência tem sido historicamente constitutiva de uma peculiar definição de ciência – como indiscutivelmente objetiva, universal, impessoal e masculina -, uma definição que serve simultaneamente para demarcar masculino de feminino, ciência de não-ciência e, até mesmo, boa ciência de má ciência. (KELLER apud CITELI, 2000, p.68).

A desigualdade de gênero nos âmbitos acadêmico, científico e tecnológico não é uma particularidade da ciência, pois está em consonância com outras esferas da vida social, política e econômica.

Embora as mulheres tenham conquistado alguns avanços, “os fatos nos recordam continuamente que ainda falta muito para que a igualdade entre homens e mulheres seja uma realidade”, segundo Lakshmi Puri, ao tratar dos alcances dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, contidos na Declaração do Milênio no ano 2000, em particular daquele

relacionado ao da igualdade entre os sexos e valorização da mulher. Para ela o objetivo, cujo cumprimento estipulado seria 2015, ainda está aquém do esperado.

Nancy Fraser (2006, p. 232-234) levanta duas características centrais da injustiça de gênero: o androcentrismo, como construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados à masculinidade e o sexismo cultural, que é a desqualificação generalizada das coisas codificadas como femininas, que afetam não só as mulheres. E essa injustiça dá-se tanto em nível econômico, radicada na estrutura econômico-política da sociedade, quanto em nível cultural ou simbólico, radicada nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.

Para a autora, a categoria gênero está inserida no que denomina “coletividades bivalentes ou híbridas” porque sofre duplamente injustiça, ou seja, no âmbito econômico e no cultural-valorativo. Essas duas faces:

[...] se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a ‘voz das mulheres’, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. (FRASER, 2006, p. 234).

Em se tratando do objeto de análise deste artigo, o percurso é longo e permeado por preconceito e discriminação, que leva a um desigual acesso, permanência e reconhecimento das mulheres no campo científico.

Segundo Maria del Pilar Sancho (2006, p. 129), as estatísticas das ganhadoras do Prêmio Nobel, demonstram que as mulheres físicas aparecem em uma posição desfavorável em relação às químicas ou às médicas. Segundo levantamento feito por ela no início dos anos 2000, dos 174 ganhadores de Física, somente duas foram mulheres: Marie Curie em 1903 e Maria Goeppert-Mayer em 1963. Dos 146 ganhadores de Química, três prêmios foram para mulheres: Marie Curie em 1911, Irene Joliot-Curie em 1935 e Dorothy Crowfoot Hoodgkin em 1964. Dos 182 premiados em Medicina, sete foram mulheres: Getty Cory em 1947, Rosalyn Yalow em 1977, Barbara Mcklington em 1983, Rita Levy Montachini em 1986, Gertrude Elion em 1988, Christiane Nüsslein-Volhard em 1995 e Linda B. Buck em 2004.

De forma retrospectiva, o Prêmio Nobel, iniciado em 1901, até 2011, dos 851 agraciados nas seis categorias, somente 44 são mulheres, o que representa apenas 5,2%. Ainda assim, as áreas mais representativas são o Nobel da Paz, com 15 mulheres e o de Literatura, com 12. O Nobel de Medicina aparece em terceiro lugar com 10 mulheres

ganhadoras e o de Química com 4. Uma elevação de 3 e 1 a mais em relação ao início dos anos 2000, respectivamente, conforme retratados no parágrafo anterior. O Nobel de Economia, criado posteriormente, teve 1 mulher ganhadora. E por fim, o Nobel de Física teve apenas 2 ganhadoras, uma em 1903 e a outra em 1963, um intervalo de 60 anos, ou seja, mais de meio século para que uma mulher física se tornasse novamente ganhadora de Nobel nessa área.

Voltando o olhar para o contexto brasileiro, em especial às teses premiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, observa-se que houve um aumento de quase 10% de premiação para as mulheres no período compreendido entre 2010 e 2014, cuja média foi de 42,12% (CAPES, 2014).

Quando se observa por área de premiação, a maior participação das mulheres, no referido período, está com 100% nas áreas de Enfermagem e Serviço Social e 80% nas áreas de Artes/Música, Ciências Biológicas II, Ciências Sociais Aplicadas, Educação, Educação Física e Farmácia. A premiação para os homens concentra-se em 100% nas áreas de Ciências da Computação, Engenharia IV, Materiais, Medicina II e Matemática, Probabilidade e Estatística e em 80% nas áreas de Ciências Biológicas I e III, Direito, Filosofia/Teologia, Geografia, História, Odontologia e Planejamento Urbano (CAPES, 2014).

A participação feminina na Academia Brasileira de Ciências é de apenas 13%, ou seja, dos 485 associados, 61 são mulheres. A presença mais significativa está na área biológica, com 30%, seguida das sociais, com 24%. A menor participação está na área de engenharia, com 3%, em seguida está matemática com 5% (ABC, 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui colocada nos fez refletir sobre a inserção das mulheres nas ciências e partiu-se do pressuposto de que a epistemologia ocidental ou a tradição científica ocidental está pautada no dualismo que é hierárquico, uma vez que privilegia a mente ou a razão, dito como próprio da masculinidade, em detrimento do preconceito contra o corpo e a matéria, que representa a feminilidade.

As mulheres, apesar disso, ao longo da história, não têm aceitado de forma passiva esses estereótipos. Há séculos elas se opõem à ideia de uma inferioridade natural e defendem que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependem, na realidade, de um desigual acesso à educação. Uma educação que deve ser entendida como um

instrumento importante e que influi na formação pessoal e profissional, ou seja, no desenvolvimento pleno das pessoas.

Entretanto, essa dimensão mais ampla colocada para a educação está longe de ser concretizada e o que se observa é que ela atua como reprodutora das relações de gênero, pois reflete padrões culturais pré-estabelecidos, levando a uma educação diferenciada e a consequente sexualização das carreiras.

A falta de igualdade de gênero nos âmbitos acadêmicos, científicos e tecnológicos não é uma particularidade da ciência. Está em consonância com a falta de igualdade entre mulheres e homens em outras esferas da vida social. Mas, ao se observar determinada área, como engenharia e exatas, conforme dados apresentados, a desigualdade é ainda maior, em função de que há toda uma construção sociocultural que distancia a mulher desse campo.

Muito embora se tenha observado o rompimento de barreiras culturais e a inserção de mulheres em carreiras tidas historicamente como masculinas, há uma persistência de processos sutis e complexos de preconceito e de discriminação. Para além do rompimento de barreiras e da carreira, a consciência de mundo torna-se imprescindível para a construção de novas relações pautadas na justiça social, no respeito e na dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres.** Universidade Metodista de São Paulo. Campinas: Autores Associados, 2007.

BADINTER, Elisabeth. **Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII.** Trad. Celeste Marcondes. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v.16, nº 46, Jan/Abr, 2011.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu: Gênero, ciências, história,** São Paulo, nº 15, 2000.

DIAZ, Capitolina. “Desequilibrios de género enciencia y tecnologia”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnologia.** Colección Mujeres y Ciencia. ArCibel Editores: Sevilla, 2006.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pos-socialista.” Trad. Júlio Assis Simões. **Cadernos de Campo**. São Paulo, nº 14/15, 2006.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

LAMAS, Marta. Gênero: os conflitos e os desafios do novo paradigma. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, nº 84/85, Mar/Ago, 2000.

MEC. CNPQ. **Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. <Disponível em <http://www.cnpq.gov.br>>

MEC. FNDE. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de Programas**. Brasília, 2007. <Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>>

MEC. INEP. **Trajetória da mulher na educação brasileira período 1996 a 2003**. <Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>>

MEC. INEP. **Censo da Educação Superior**, 2010. <Disponível em <http://www.inep.gov.br>>

MEC. INEP. **Censo da Educação Superior**, 2013. <Disponível em: <http://www.inep.gov.br>>

SANCHO, M^a del Pilar. “La dimensión de género en la física”. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v.20, n.2, jul/dez. 1995.

SERRANO, Antonio Fco. Canales. La incorporación de las mujeres a La educación media. Una visión histórica desde España. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología**. Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

TOSI, Lúcia. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, São Paulo, nº 10, 1998.

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna & UNICAMP, 1999.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, São Paulo, nº 17/18, ano 2002.

_____; RIDENTI, Sandra. “Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito”. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 1990.

NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL: UM RETRATO RACIAL DO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL⁵¹³

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva⁵¹⁴

Wilma de Nazaré Baía Coelho⁵¹⁵

RESUMO: Este artigo objetiva mapear como a *identidade nacional* e o *nacionalismo* é percebido como princípio fundamental que norteou a educação brasileira. Para esta incursão, a seção suscita discussão sobre as questões teóricas mais complexas a respeito dos conceitos de *nação*, *identidade nacional* e sua intersecção com o campo educacional. Com efeito, a teoria do *nacionalismo* permitirá entender a *identidade nacional* a partir de alguns aspectos, tais como: conjunto de relações, fato cultural e sentimento de pertencimento em consonância ao processo histórico da sociedade. Assim, afirmamos que o campo educacional se pautou por uma concepção de *nacionalismo* e de *identidade nacional* influenciada pela teoria “racial”, partindo do pressuposto de igualdade entre pessoas de todas as cores, portanto ignorava as questões *raciais* como uma “questão nacional” a ser aprofundada, ao mesmo tempo, combatia o “inimigo interno” da Nação. Diante disso, havia uma imposição de sentidos que reforçava a *democracia racial* e, por conseguinte, contribuía para a legitimidade e hegemonia do Regime Militar.

Palavras-chave: Nacionalismo – Identidade Nacional – Educação – Relações Raciais

A questão da *identidade nacional* e do *nacionalismo*, tal como formulada no final do século XIX e início do século XX, é ainda uma questão complexa no cenário. Explico.

Partimos da acepção apresentada por Hobsbawm (2002, p. 19) para quem “a ‘nação’ pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada à certa forma de Estado territorial moderno o ‘Estado-Nação’”.

Na concepção de Gellner:

O Estado Nacional afirma tratar todos os cidadãos como sendo membros iguais da nação, mas este princípio aparentemente justo só serve para disfarçar a tirania de um grupo sobre o outro. A nação, todos os seus

⁵¹³ Este artigo é, com modificações, parte da tese de doutorado da autora, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

⁵¹⁴ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/ICED/UFPA). Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação – CEE/PA robarbosa42@yahoo.com.br

⁵¹⁵ Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA e GEPRE/UNAMA). Foi Pró-Reitora de Graduação- UNILAB/CE wilmacoelho@yahoo.com.br

cidadãos, têm que ser animados pelo mesmo espírito. As diferenças são divisórias e, portanto, traiçoeiras (Gellner, 1981, p. 89).

O termo “nação” sofreu várias modificações em relação ao seu significado. A propósito, Hobsbawm discorrendo sobre essas transformações, menciona que o sentido moderno de “nações”, compartilhado atualmente, é diferente daquele estabelecido antes de 1884. Neste período sua ênfase estava voltada para o território; por meio do critério territorial os grupos eram separados dos habitantes de outros lugares e unidos aos que pertenciam ao mesmo local. Portanto, “antes de 1884, a palavra *nación* significava simplesmente o agregado de habitantes de uma província, de um país ou de um reino e também de um estrangeiro” (Hobsbawm, 2002, p. 27).

A partir de 1884, a “nação” passou a se referir à figura do Estado-Nação, ou seja, “agora era dada como um Estado ou corpo político que reconhece um centro supremo de governo comum e também o território constituído por esse Estado e seus habitantes, considerados como um todo” (idem, *ibidem*, p. 27).

O *nacionalismo*, entretanto, sempre esteve ligado ao paradigma do Estado-Nação. Essa relação é decorrente de um sentimento partilhado por uma dada coletividade em um determinado momento de suas vidas, e ainda, incide, entre outras coisas, nos efeitos de significações comuns para componentes culturais mais diversos. Contudo, é uma realidade considerada anterior à nação, conforme nos apresenta Hobsbawm:

[...] o nacionalismo, que às vezes toma culturas preexistentes e as transforma em nações, algumas vezes as inventa e frequentemente oblitera as culturas preexistentes: *isto é* uma realidade. Em uma palavra [...] o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto (idem, *ibidem*, p. 19 – grifo do autor).

Ao considerar relevante que “as nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”, o autor alude ser necessário criar no povo um sentimento de lealdade em relação ao Estado e ao sistema dirigente. Se antes a lealdade ao Estado “não era exigida aos homens comuns”, (seja porque era assegurada pelos dogmas religiosos que pregavam obediência à hierarquia social, seja porque o povo tinha seus direitos muito limitados e por isso não proporcionavam perigo aos governantes), no último terço do século XIX, com a democratização estes aspectos se modificam, haja vista que:

[...] os interesses estatais dependiam agora da participação dos cidadãos comuns em um grau não considerado antes. Onde os exércitos eram compostos de voluntários ou de serviço militar obrigatório, a boa vontade

dos homens em servir era agora uma variável essencial nos cálculos do governo (idem, ibidem, p. 104).

E por conta disso, a criação de um componente emocional, de sentimento de pertencimento era muito importante para o alcance das propostas estatais. Nesse sentido, a educação primária foi utilizada para esse fim, assim como os meios de comunicação, conforme assevera Hobsbawm (2002):

[...] através da educação primária teoricamente compulsória e através do serviço militar obrigatório, onde existisse (idem, ibidem, p. 102). Por esses meios (imprensa, cinema e rádio) as ideologias populistas podiam ser tanto padronizadas, homogeneizadas e transformadas quanto, obviamente, podiam ser exploradas com propósitos deliberados de propaganda por Estados ou interesses privados (idem, ibidem, p. 170).

Pode-se afirmar que o *nacionalismo*, ainda que muitas vezes disposto nessa linha tênue, disfarçado, negado, tem sempre um papel central. Conforme observou Benedict Anderson (1991, p. 3), “o fim da “era do nacionalismo”, tão insistentemente profetizada, não está sequer remotamente à vista. De fato, o sentimento de pertencimento a uma nação é o valor mais universalmente legitimado da vida política do nosso tempo”.

O Estado⁵¹⁶ Nacional brasileiro apresenta-se, neste período histórico, qual seja: de 1970-1985, como quase que, exclusivamente, em termos de sua tendência centralizadora e autoritária (Germano, 2005; 2010; Skidmore, 1988; 1976; Carvalho, 1998; 2005; Fausto, 1997; Ortiz, 2006). Contudo, é necessário compreender, segundo Ortiz (2006), que esta concepção de *nacionalismo* advinda deste Estado não se associa a uma política voltada para a promoção de valores distintos dos da República Velha encontrada nos anos de 1930 e 1940, mas encontra elementos que definem a *identidade nacional* brasileira na fórmula ideológica: *unidade na diversidade* baseada em elementos da mestiçagem e apoiada na ideia de uma indiferença às *diferenças*. Para o autor, isto significava que a *identidade nacional* daquele período é considerada como “elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política articulada a uma totalidade que as transcende” (idem, p. 141), isenta de contradições e com forte carga de naturalização das *diferenças*.

A esse respeito, Munanga (2006, p. 89), interpretando Ortiz assegura que:

Os elementos da mestiçagem contém justamente os traços que naturalmente definem a identidade brasileira: *unidade na diversidade* [...] A ideologia do

⁵¹⁶ Partilho da concepção proposta por Germano (2005, p.19) a partir das formulações de Gramsci, para o qual o Estado Nacional não deve ser analisado como algo separado da estrutura da sociedade, das suas classes sociais e, por conseguinte, das suas contradições sociais conforme aparece à primeira vista.

sincretismo exprime um universo isento de contradições, uma vez que a síntese oriunda do contato cultural transcende as divergências reais que porventura possam existir (Munanga, 2006, p. 89).

Dada a complexidade sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, segundo Munanga (2014, p. 22), a imagem de um Estado-Nação “construída com base numa única cultura, isto é, numa única língua, numa única religião, numa única visão do mundo, está se tornando cada vez mais uma raridade, se não um mito”.

Com efeito, a teoria do *nacionalismo* permitirá entender a *identidade nacional* a partir de alguns aspectos, tais como: conjunto de relações, fato cultural e sentimento de pertencimento em consonância ao processo histórico da sociedade.

1.1 NACIONALISMO E IDENTIDADE NACIONAL COMO CONJUNTO DE RELAÇÕES

A *identidade nacional* brasileira necessita ser compreendida como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. É preciso pensar a *identidade nacional* em sentido relacional, caracterizando-se pelo conjunto de elementos selecionados dentro de uma “tradição”⁵¹⁷ cultural que sirva para simbolizar a distintividade⁵¹⁸ do grupo.

A “invenção das tradições”, segundo Hobsbawm (2012, p.16) é um fenômeno encontrado de forma diversificada no tempo e no espaço, em sociedades também diversas, conduzida tanto pelo Estado nacional como por outros agentes sociais e são muito mais visíveis no momento em que “uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as ‘velhas’ tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis”.

A “invenção das tradições”, caracterizada pelo conjunto das práticas rituais ou simbólicas de uma coletividade, são imbuídas de um sentido de continuidade com um passado

⁵¹⁷ Utilizo a noção de “invenção das tradições” de acordo com a definição feita por Hobsbawm (2012, p.15) segundo a qual ela “é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”; vista como “sintomas”, “indícios” de problemas mais amplos, na qual se utiliza da história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (idem, p.26).

⁵¹⁸ Em sua obra *A Distinção: crítica social do julgamento* (2007), Bourdieu, na terceira parte intitulada *Gostos de classe e estilos de vida*, efetua as distinções entre as frações de classes, analisa a representação social das coisas, observa como são atribuídos os valores sociais e valores econômicos pertinentes a análises investigativas dos estilos de vida. Para isso, interpreta como os membros das classes sociais se apropriam da arte, das obras, das idas aos museus, ao teatro, cujo gosto está para além da estética e do social interiorizado – o *habitus*. Para Bourdieu (2007), “a conjunção da apropriação material e simbólica confere à posse dos bens de luxo, além de legitimidade, uma raridade de segunda ordem que os transforma no símbolo, por excelência, da excelência” (p. 261). Esta apropriação dos bens de luxo gera a distinção perante as demais classes, legitima e gera a dominação frente às frações de classes dominadas, além de acumular capital simbólico.

histórico em consonância com os elementos da pretensa “nação”. É importante ressaltar que, enquanto movimento sociopolítico, o *nacionalismo* requer uma imersão na cultura da nação que abrange todos os membros da *comunidade imaginada*, procurando uni-los por uma consciência da unidade cultural e da história nacional, bem como a valorização de “um sentido de identificação com uma “comunidade” e/ou as instituições que a representam, expressam ou simbolizam, tais como a nação” (idem, ibidem, p. 22).

Registre-se, por outro lado, que as tradições, ainda que inventadas, deviam possuir respaldo social, caso contrário sua sobrevivência correria significativos riscos, pois “novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais” seriam criados (Hobsbawm, 2012, p. 327). Conforme o autor, tais invenções ocorrem, com frequência, em contextos de transformações da sociedade. No caso das modificações efetivadas, observa-se ocorrerem num período em que o país enfrenta, no decorrer da Ditadura civil-militar, o início do processo de organização de uma nova ordem que aponta para a lógica nacional-desenvolvimentista, submetendo todos os níveis da sociedade aos interesses do Regime Militar. Tais modificações, ainda, podem ser enquadradas “(n)aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento” (idem, p. 22).

A concordância com essa perspectiva teórica condiciona o *nacionalismo* a um campo de um “nós nacional” para o qual o termo “nação” é considerado vernáculo (Hobsbawm, 2002, p. 29) para as línguas latinas, sendo tomado de empréstimo em outras línguas, e no qual simbolizava principalmente a ideia de nascer ou de um lugar de nascimento (nascer, nação, *natio*). Neste sentido, “[...] se do ponto de vista revolucionário ‘a nação’ tem algo em comum, não era, em qualquer sentido, a etnicidade, a língua ou o mais, mesmo que estas também pudessem ser indicação de vínculo coletivo” (idem, ibidem, p. 32).

De fato, segundo Chauí (2012, p. 14) “é muito recente a invenção histórica da nação, entendida como Estado-Nação [...] Sua data de nascimento pode ser colocada por volta de 1830”. Recorrendo às pesquisas de Eric Hobsbawm acerca da invenção histórica do Estado-Nação, a autora propõe a seguinte periodização referente à noção de “nação” no vocabulário político desses estados e como ocorre esse processo histórico no Brasil:

[...] de 1830 a 1880, fala-se em ‘princípios da nacionalidade’; de 1880 a 1918, fala-se em ‘ideia nacional’; e de 1918 aos anos 1950-1960, fala-se em ‘questão nacional’. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda a articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas (Chauí, 2012, p. 16).

E ainda:

O processo histórico de invenção da nação nos auxilia a compreender um fenômeno significativo, no Brasil, qual seja, a passagem da ideia de ‘caráter nacional’ para a de ‘identidade nacional’. O primeiro corresponde, grosso modo, aos períodos de vigência do ‘princípio da nacionalidade’ (1830-1880) e da ‘ideia nacional’ (1880-1918), enquanto a segunda aparece no período da ‘questão nacional’ (1918-1960) (idem, ibidem, p. 21).

Hobsbawm (2002) tem como um dos argumentos a formação da nação como projeto de um grupo, entretanto nos auxiliará, de modo circunstancial, na leitura deste objeto a partir de dois aspectos fundamentais: primeiro, pela compreensão de que essa literatura evocada dos movimentos nacionalistas localiza as raízes do *nacionalismo* para além das condições concretas que estruturam a existência social das nações; segundo, a partir da premissa de que a nação brasileira carrega em sua história a lógica do “mito da democracia racial”⁵¹⁹, na qual se passa a uma “comunidade imaginada” a partir do convívio entre grupos diferentes, cujos limites podem, supostamente, ser identificados mediante a recuperação (e valorização) das características de cada grupo, em que a ideia de pertencimento à nação não esteja ausente.

A nação brasileira, então, viria a ser um importante e destacado campo de estudo a ser investigado. Alguns países, por meio de seus estudiosos, ambicionavam desvendar como uma “nação” *mestiça* conseguia se projetar “aos olhos do mundo como o único país multirracial que conseguiria implantar uma espécie de paraíso terrestre abaixo dos trópicos, onde diferentes populações viveriam harmoniosamente” (Munanga, 2009b, p. 14).

Essa harmonia⁵²⁰ provém a imagem de que o Brasil já era “[...] uma sociedade sem “linha de cor”, [...] sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais, ou posição de riquezas e prestígio [...]” (Guimarães, 2002, p.139). Esse construto ideológico da formação étnica da sociedade brasileira serviu como sustentáculo para a construção da *identidade nacional* (Schwarcz, 1993; Damatta, 1987; Ortiz, 2003).

Para maior pertinência quanto ao uso na estrutura deste conceito, trazemos as teorizações de Anderson (1989), o qual examina o *nacionalismo* como fenômeno composto por ordenamentos culturais e conjunto de relações que podem sofrer alterações históricas a

⁵¹⁹ O mito da democracia racial reforça o argumento segundo o qual a sociedade brasileira é indiferente à cor, e nela há convivência harmônica entre as raças – negro, índio e o branco - e, portanto, não existe o racismo ou preconceito. Esse mito funciona como um mecanismo de poder que estabelece desigualdades entre negros e brancos, reforça a discriminação racial e, conseqüentemente, as desigualdades sociais (Guimarães, 2002; Silvério, 2002).

⁵²⁰ O termo expressa de forma eficaz a primeira impressão que todo visitante tem da conduta nacional (Holanda, 1990).

ponto de redefinir as construções de alteridades nacionais e até mesmo redimensionar a própria motivação de criação de um “outro”. A esse respeito, Guimarães (1988, p. 7) afirma que esse movimento de definição de um “outro” é de mão dupla, mas não uniforme, pois existem mecanismos distintos de definição de alteridades internas e externas à nação.

A interação com os outros a partir da noção de pertencimento faz com que também transmitam uma “imagem de identidade que pode ser aceita ou recusada” (D’Adesky, 2009, p. 40). Nesse sentido, a *identidade nacional* brasileira assim como a identidade implica um processo constante de identificação do “eu” ao redor do outro e do outro em relação ao “eu”.

1.1.1 Nacionalidade e Nacionalismo como fato cultural e sentimento de pertencimento

Para Anderson (1989), tanto a cultura como a história imprimem marcas diferenciadas aos distintos projetos nacionais. Assim, nos proporcionam pensar a *nacionalidade* e o *nacionalismo* como fatos culturais que, por terem contraído profundidade histórica, são considerados legítimos e retiram sua justificação das emoções que despertam. Para isso argumenta:

[...] que a nacionalidade, ou como talvez se prefira dizer, devido às múltiplas significações dessa palavra, *nation-ness*, bem como o nacionalismo, são artefatos culturais de um tipo peculiar. Para compreendê-los adequadamente é preciso que consideremos com cuidado como se tornaram entidades históricas, de que modo seus significados se alteraram no correr do tempo, e por que, hoje em dia, inspiram uma legitimidade emocional tão profunda (Anderson, 1989, p. 12).

A maneira como Anderson (1989) aborda o *nacionalismo* se relaciona ao modo como as concepções nacionalistas desenvolveram-se em termos intelectuais, mas, à medida que essas ideias se tornam politicamente importantes e integram o processo político, muda o caráter intelectual da “imaginação” nacionalista. Nessa perspectiva, a abordagem do desenvolvimento das ideias nacionalistas no Brasil, em princípio, não explica o desenvolvimento de movimentos políticos nem mesmo a emergência de sentimentos sociais. No entanto, acompanhar o desenvolvimento de tais ideias permite adentrar nos processos que envolveram a imaginação desse tipo de “comunidade inventada” e seus desdobramentos históricos.

Partindo, portanto, do conceito de Anderson (1989), de nação como “comunidade imaginada”, percebemos que esse movimento não ocorre sem tensão. O fato de imaginar a nacionalidade brasileira como produto da formação de grupos humanos, segundo Guimarães (2005, p. 57), encontrava-se sob tensão. Tensão que provinha da maneira como a nação

brasileira foi imaginada, e do fato desencadeado pela imigração europeia do final do séc. XIX para o XX, sobretudo na “mobilidade relativamente rápida dos imigrantes europeus”, os quais lograram uma melhor inserção social que os descendentes negros.

Mas, não somente neste aspecto, segundo o autor, essa singularidade inventada e muitas vezes divergente sobre a nacionalidade brasileira, também era percebida entre “o ideário antirracista que, negava a existência biológica das *raças* e uma ideologia nacional, que negava a existência do racismo e da discriminação racial⁵²¹” (Guimarães, 2005, p. 67), nas suas formas de identificação social que orientam as ações humanas.

Assim, a aspiração de uma nacionalidade como “questão nacional” baseava-se, neste momento, na perspectiva de uma temática importante e que afeta o pertencimento nacional é a miscigenação, em que, a priori, haveria diluição de padrões valorativos, principalmente relativos às características físicas (Schwarcz, 1993). Apesar de esta ser uma questão problemática para as elites da época, a miscigenação, uma categoria historicamente construída ao longo do século XIX, no Brasil veio a ser uma fonte de orgulho nacional, quando a *estratégia discursiva* da superioridade racial começou a ser desmascarada (Skidmore, 1991). Enquanto o *branqueamento*⁵²² era uma estratégia de desenvolvimento do Estado Brasileiro no contexto do racismo científico, a *democracia racial* se tornaria o centro de uma *identidade nacional* em consolidação, mas, também “um elemento definidor para a nacionalidade brasileira” (Gomes, 2007, p.36).

Tratava-se de um momento singular no pensamento social brasileiro a questão da construção da *identidade nacional* que se pensava para o país naqueles anos, a qual estaria na ausência de preconceito *racial*. O desejo de branquear a nação por meio da entrada maciça de imigrantes europeus, ligado às teorias “raciais” do século XIX, ainda estava na ordem do dia, seus reflexos ainda seriam visíveis no período do primeiro governo Vargas, com sua explícita

⁵²¹ Conferir ainda, sobre o “problema do racismo e da discriminação racial brasileiro”, o estudo de Da Matta, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987, especialmente entre as páginas 64-95.

⁵²² Para Guimarães (1999, p. 53) a ideia de “embaquecimento” [...] foi, antes de tudo uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX. Pois, propagava-se neste século a concepção de *raças* humanas inferiores e superiores, sob os auspícios do evolucionismo cultural e darwinismo social (teorias deterministas e científicas). No cerne deste modo de pensar, a espécie passou a ser dividida e hierarquizada por suas diferenças e, deste modo com a responsabilidade da ciência, os homens e os animais foram classificados de forma totalitária. Ver ainda: Hofbauer, 2006; Munanga, 2004; Schwarcz, 1993; Skidmore, 1976; 2001.

tentativa de controlar a entrada no Brasil de indivíduos provenientes dos continentes asiáticos e africanos⁵²³ (Skidmore, 1976).

O Brasil, do final do século XIX e início do século XX, era uma nação em construção, um país novo que desejava se apresentar internacionalmente como uma sociedade moderna e civilizada. Segundo Schwarcz (1993) ao lado dessa concepção, existe uma presença nítida de preconceito e desprezo ao indivíduo *mestiço*, visto como causa de todos os males e atrasos de nossa sociedade. Embora a realidade *mestiça*⁵²⁴ da população brasileira já fosse reconhecida desde o período colonial, é nesse momento que o *mestiço* e a *mestiçagem* se tornam objeto de discurso da elite intelectual e política⁵²⁵ (Lima, 2003). A suposta homogeneidade do povo brasileiro, vista como necessária para a consolidação da nova nação em vias de construção identificava no *mestiço* a saída possível, a harmonia necessária. Em alguns momentos a miscigenação é tida como uma coisa negativa; em outros, como positiva. Às vezes essas *estratégias discursivas* conviviam contraditoriamente, como, aliás, assevera Schwarcz (1993):

Em finais do século passado (XIX) o Brasil era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial. Um ‘festival de cores’ (Aimard, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma ‘sociedade de raças cruzadas’ (Romero, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato era como uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado. Não são poucos os exemplos que nos falam sobre esse ‘espetáculo brasileiro da miscigenação’ (Schwarcz, 1993, p. 11).

Ora essa questão que tanto preocupou àqueles que pensaram a nacionalidade brasileira – a *mestiçagem* com “raças” que pouco contribuiria para o desenvolvimento do Brasil – deveria ser por eles solucionada. Uma das soluções foi a mudança de visão em relação à

⁵²³ Para um aprofundamento teórico acerca do embraquecimento, ver: Skidmore (1976); Schwarcz (1993); Guimarães (1999, 2002, 2008) e Coelho (2009).

⁵²⁴ A natureza da discussão sobre a *mestiçagem* no Brasil, apesar de conviver permanentemente com ambiguidades e contradições no decorrer dos últimos 100 anos e, ainda no período final da escravidão, o *mestiço* fosse visto como uma degeneração “racial” (Schwarcz, 1993), a miscigenação já se fazia presente no discurso dos abolicionistas como solução para evitar o conflito de “raças” no país. Neste sentido, ver Munanga (1999, p.53-90).

⁵²⁵ Ressaltamos, aqui, que essa discussão também está presente nas obras de Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, 1999, especialmente, o Capítulo II – *A mestiçagem no pensamento brasileiro*; Carone, I.; Bento, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, 2002; Schwarcz, Lília K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 -1930)*, 1993; Skidmore, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. Raul de Sá Barbosa., 1976. Nessas obras evidenciam-se por meio de diferentes maneiras, o país era descrito como uma *nação* composta por raças miscigenadas, porém em transição. Segundo Ivana Stolze Lima (2003, p. 334), o elemento de identificação que justificava o fortalecimento do Estado-Nação era a língua, e por isso o Estado-Nação precisou contar com uma elite cultural que lhe fornecesse não só a unidade linguística, mas lhe desse os elementos para afirmação do progresso da nação. Assim, a língua “teve papel ativo na formação dos Estados nacionais”, transformando-se em “princípio de nacionalidade”.

mestiçagem, inventariada por alguns autores sobre o que deveriam ser as “originalidades locais” (Schwarcz, 1999, p. 204), sendo por isso chamadas de otimistas⁵²⁶. Entretanto, para outro grupo dito pessimista, a *mestiçagem* era um fator negativo em relação à nação e por isso deveria ser evitada, visto que encerrava em si a inferioridade das “raças” e explicava o atraso brasileiro. Em finais do século XIX, a visão otimista se sobrepõe à pessimista⁵²⁷. A *mestiçagem* passa então, a ser considerada aspecto essencial para a formação de nossa nacionalidade e símbolo da nossa realidade e singularidade e, portanto, incentivada. Desse modo, inspirou “uma legitimidade emocional tão profunda”, conforme destacou Anderson (1989), anteriormente citado.

Enredado por esse argumento fundante da concepção de “nação”, historiadores⁵²⁸ indicam algumas *estratégias discursivas* utilizadas para a concretização de tal elevo. Neste sentido, o estudo de Schwarcz (2001) demonstra aspectos importantes da discussão sobre a construção da nacionalidade brasileira. A autora destaca os mecanismos utilizados para atingir o imaginário popular, tais como a construção de monumentos, festas que reviviam o passado e homenageavam o imperador, uma literatura e historiografia que o exaltava fora arquetizada, bem como a participação da Academia de Belas Artes e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB na formulação da imagem do imperador e do Brasil que até então se pretendia formar.

Entretanto, esse processo pressupõe a marcação do lugar social dos agentes e a definição das relações entre diferença, alteridade e heterogeneidade dentro de uma unidade nacional que se desejava criar.

Além disso, e de acordo com a linha de raciocínio desenvolvida por Hobsbawm, Anderson (1989, p. 14-16) evidenciou a ideia de que a concepção de “nação” foi estruturada tendo como base três formas: *imaginada*, *limitada* e *soberana*. Entretanto, apesar dessa distinção, envolvendo noções de limite e soberania, ela está diretamente associada ao

⁵²⁶ Existiam diversas visões sobre a *mestiçagem* entre os intelectuais brasileiros. Considerados otimistas estavam João Batista Lacerda, Silvio Romero e, posteriormente, Oliveira Viana, os quais acreditavam que a mestiçagem seria fator primordial para que o Brasil evoluísse. Já, os considerados pessimistas, podemos citar Nina Rodrigues e Afonso Arinos de Melo Franco, para estes a nação brasileira estaria fadada ao fracasso por estar contaminada por aspectos históricos inferiores, conforme nos aponta Ortiz (2006); Schwarcz (1993); Skidmore (1976; 1991).

⁵²⁷ Para Schwarcz (1993) entre as duas vertentes não há qualquer distinção. Tanto da perspectiva do racismo científico e, se quer de uma moral humanitária. Ambas filiavam-se a corrente do racismo científico reconhecidas no debate internacional e acreditavam, com igual fervor, na desigualdade de fundo *racial* entre os seres humanos.

⁵²⁸ Nesse aspecto ver Schwarcz, Lilia K. Moritz. *Um debate com Richard Graham ou “com estado, mas sem nação: o modelo imperial brasileiro de fazer política”*. *Diálogos*, DHI/UEM, v. 5, n.1, p. 53-74, 2001; idem, *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

imaginário. Entretanto, enquanto representação social, ela encontra seu principal veículo de elaboração, pois é a partir desse sentimento de pertencimento⁵²⁹ que se tem a perspectiva de que todos compunham a mesma comunidade, qual seja a nação brasileira. Segundo o autor, a “nação” é, antes de tudo, uma comunidade política imaginada como entidade territorial limitada e soberana. Portanto, a “nação” dentro de seu território poderia se desenvolver da forma que melhor a representasse, é neste sentido que Benedict Anderson (1989, p. 16) nos assegura: “o penhor e o símbolo dessa liberdade é o estado soberano”.

Por ser uma comunidade *imaginada*, a nação não é um objeto estático, mas algo em constante mudança, e por isso os imaginários que trazem consigo uma caracterização da comunidade nacional, afetam, sobretudo, a ideia que se faz da mesma no tempo em conformação da *identidade nacional brasileira*. Assim, observa-se um duplo movimento, pela nação modificar-se historicamente e pelos seus imaginários serem dependentes dos mecanismos de agentes e grupos. A *identidade nacional* não pode ser tratada – por quem quer compreendê-la, como fenômeno histórico-social - como um dado substantivo e singular. Pelo contrário, é adjetivada conforme e por meio dos agentes e contextos históricos nos quais é construída.

1.1.2 Nacionalismo é histórico

Para Smith (2000, p. 185), o *nacionalismo* é histórico na medida em que “a história do nacionalismo tanto é uma história de seus interlocutores quanto da ideologia e do movimento em si”, e ainda situando sua emergência numa “dada época da história europeia e se manifesta apenas em situações históricas específicas”. De modo geral, portanto, a compreensão histórica do complexo fenômeno do nacionalismo baseia-se no contexto do pensamento e da história europeus, elegendo a Europa como epicentro dentro desse contexto histórico mais importante. Para ele, o *nacionalismo* da era moderna não é senão uma reinterpretação ideológica da nação, com raízes nos traços deixados pelos “modelos culturais da comunidade pré-moderna” (p. 204), em que a mobilização e a homogeneidade já existiam. O mesmo autor refere que o *nacionalismo* parece ser um movimento e uma ideologia.

Hobsbawm (2012, p. 27-28), entretanto, considera “essa inovação histórica relativamente recente, a “nação”, com seus fenômenos associados, o nacionalismo, o Estado Nacional, os símbolos e histórias nacionais e todo o resto”, como estando estreitamente ligados a “tradições inventadas” e tendo por base “exercícios de engenharia social,

⁵²⁹ Examinando essa questão, D’Adesky (2009, p. 41) afirma que “pertencimento e sentimento de pertencimento são, portanto, ligados à identificação, sem com ela confundir-se”.

frequentemente, deliberados e sempre inovadores”. As nações não são tão antigas nem naturais: ao contrário, boa parte do que “compõe subjetivamente a “nação” moderna consiste em tais construções, estando associada a símbolos adequados e, em geral, bastante recentes, ou a um discurso elaborado a propósito (como a “história nacional”)”.

Essa é também a essência das reflexões de Anderson (2008; 1989) sobre as origens e a difusão do *nacionalismo*. A “nação” é uma abstração, um constructo da imaginação; é uma comunidade que se imagina soberana e delimitada. Surge quando os reinos da Igreja e da dinastia se declinam e não mais parecem atender ao anseio de imortalidade da humanidade. Desse modo, para ele, a “nação”, só se torna possível quando uma nova concepção do tempo cronológico, homogêneo e vazio, substitui os conceitos históricos do tempo simultâneo. Dentro desta perspectiva, Anderson (2008) pensava ser a nacionalidade forjada como “comunidade”, para isso contar-se-ia, sobretudo com a “tecnologia do capitalismo de imprensa”, que divulgava e fazia circular ideias.

Em vista disso, o *nacionalismo* é histórico, não natural, e “muitas vezes coincide com a morte da cultura popular, ao invés de com sua sobrevivência” (Gellner, 1981, p. 11), mais adiante o autor afirma que o “nacionalismo alimentou-se de desigualdades tanto nacionais quanto internacionais” (idem, p. 12). Assim sendo, a ideologia do *nacionalismo* circunscreve-se na ordem do político e do simbólico, é um aspecto do mundo das interações e sentimentos sociais. Entretanto, de modo análogo, às concepções de Gellner com a Nação brasileira, não podemos desconsiderar que a nação como símbolo político é eficiente na mobilização e na legitimação de movimentos e ações de (re)construção nacional, como o fora pretendido pela sociedade brasileira após os períodos de governo ditatorial⁵³⁰, organizando o espaço público e legitimando uma dada construção social.

Todas essas abordagens acerca da construção do Estado e da “nação” estão de uma forma ou de outra, relacionadas com esses processos no Brasil do final do século XIX e início do século XX, ainda que de uma forma coadunada ou conflituosa. Para compreender a construção da nação, temas como o pertencimento à comunidade nacional, os vários critérios de definição da nacionalidade ou os padrões de relacionamento entre o Estado e a sociedade foram continuamente resgatados e articulados por seus estudiosos. Outra observação cabe ser feita, no Brasil, o século XIX foi marcado por essa transformação profunda do significado de “nação”, bem como de sua ampla articulação com o Estado.

⁵³⁰ Hobsbawm (1990) ao referir que o *nacionalismo* nas mãos do Estado poderia tornar-se um instrumento poderoso, de fato ele o foi, especialmente, em épocas de crises, como em períodos de guerras e revoltas. No Brasil, o governo de Vargas é um exímio exemplo.

Dentre as similitudes que a maioria dos historiadores tem das nações e do *nacionalismo*, Smith (2000, p. 201) destaca três características: a) o ceticismo, o qual assume a forma de uma ênfase nas tendências intrinsecamente absurdas e destrutivas do nacionalismo; b) suposições gerais em relação ao nacionalismo aliadas à convicção de que as nações são comunidades artificiais, com laços predominantemente construídos e, c) a modernidade das nações e do nacionalismo é um produto do fim do século XVIII.

A partir de alguns estudos⁵³¹ até aqui elencados, entendemos por *nacionalismo* um conjunto de práticas simbólicas, associadas aos aspectos históricos que os agentes têm de expressarem sentimentos com os quais possam identificar-se, e isto, imbuído de um sentido de continuidade com um passado histórico em consonância com os elementos da pretensa nação: o povo, a língua, a cultura, o Estado nacional, suas instituições, os seus símbolos nacionais (bandeira e hino nacional). Em vista disso, é por meio do *nacionalismo* que uma coletividade se reconhece e se afirma como tal, ou seja, assume sua *identidade nacional*; é poderoso instrumento para influenciar e orientar a sensibilidade coletiva em busca da compreensão étnica-racial compositora da sociedade brasileira.

Desse modo, como um princípio composto por ordenamentos culturais e conjuntos de relações que podem sofrer alterações históricas a ponto de redefinir as construções de alteridades nacionais e até mesmo redimensionar a própria motivação de criação de um “outro”, o *nacionalismo* apresenta interstícios identitários⁵³², os quais são estabelecidos pela relação entre *raça* e identidade influenciada ou não pela maneira como vejo “o outro” que é diferente de mim e, portanto, carrega traços, características simbólicas com as quais indivíduos e coletividades “explicam”, “justificam”, “racionalizam”, “naturalizam” ou “ideologizam” desigualdades, tensões e conflitos raciais⁵³³.

Essa legitimidade conferida à constituição de uma *identidade nacional* unitária, acima das diferenças “raciais”, perdura até meados dos anos de 1970, a qual, a despeito das variações impostas a cada época histórica, preserva um cerne de características, até certo ponto inalteradas, entretanto não isentas de tensões, como explicita Antonio Sérgio Guimarães:

⁵³¹ Ver discussões circunstanciadas em Anderson, 1989; Gellner, 1981; Hobsbawm, 2002; Ianni, 2004; Smith, 2008; Munanga 1990.

⁵³² Esse termo está presente nos estudos de Munanga (1998; 2006), para o qual o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais (MUNANGA, 1998).

⁵³³ *A Dialética das Relações Raciais*, de Octávio Ianni, apresentado no Encontro da ANPOCS em 2003. Capturado em <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf>, dia 11.06.2011.

A nacionalidade brasileira, imaginada tradicionalmente como produto de três raças tristes, encontrava-se sob forte tensão. Tensão que provinha do fato de que os ‘novos crioulos’ brancos (os rebentos brasileiros dos imigrantes recentes) não apresentavam as mesmas uniformidades culturais dos antigos – em termos de religião, por exemplo – e mantinham, em contraste, fortes laços comunitários. Esta novidade era ainda mais importante porque esses novos brasileiros se situavam nas áreas agrícolas e industriais mais dinâmicas e consolidadas do Sul e Sudeste, para onde parecia pender, também, o eixo cultural (Guimarães, 2005, p. 54).

A relativização⁵³⁴ do significado da *identidade nacional* para a constituição de um país moderno nos trópicos seria apresentada, precursoramente, por Alberto Torres, segundo Munanga (2006, p. 66). Segundo o autor, para Torres, o subdesenvolvimento brasileiro não deve ser atribuído à inferioridade intelectual de seu povo, ele é produto da inadequação das instituições políticas tomadas de empréstimo, cuja conformação não teria levado em conta as especificidades da sociedade brasileira, portanto:

Nenhum dos povos contemporâneos é formado de uma raça homogênea e isto não lhe impediu de formar uma nação, moral, política e socialmente [...]. Se os indígenas, os africanos e seus descendentes não puderam ‘progredir e aperfeiçoar-se’ isto não se deve a qualquer incapacidade inata, mas ao abandono ‘em vida selvagem ou miserável, sem progresso possível’ (Munanga, 1999, p. 66 – grifos do autor).

A *identidade nacional*, assim compreendida, pressupõe processo, relação. Portanto, a inter-relação e as interações entre os agentes sócio-histórico-culturais vão constituindo suas visões de mundo, seus processos de identificação que decorrem da inserção na realidade social. É fundante que as dimensões, individual e coletiva, precisam ser consideradas nesse processo de construção identitária. Neste sentido, importa dizer que essa construção identitária é um fenômeno histórico que se produz em referências aos outros (Pollak, 1992, p. 205). Assim, não podemos falar de construção identitária, sem colocar essa construção em relação. Por isso, a *identidade nacional*, por sua complexidade, é trazida para compreendermos o processo de construção identitária da sociedade brasileira e, no recorte deste trabalho de pesquisa, a construção da *identidade nacional*, por meio da concepção de *nacionalismo* subjacente nos textos educacionais.

Essas questões, apresentadas até aqui, nos conduzem a colocar em primeiro plano a discussão sobre a educação e sua interseção com o *nacionalismo* e a *identidade nacional*. O

⁵³⁴ Com Da Matta (1987, p. 85), apreendeu-se sobre a relativização, quando diz que “[...] as sociedades tribais estão fundadas na troca igualitária de experiências humanas. Podemos realmente aprender e nos civilizar com elas”.

futuro próspero da “nação” estava intimamente ligado a essas questões. Sua dimensão não é dada, apenas, pelos aspectos de “conformação da identidade nacional brasileira”, mas definida pela natureza expressa nas *estratégias discursivas* formadoras de identidades as quais são ampliadas pelo Estado e legitimadas pela população, que submeterá seus sentimentos e ações em prol de solidariedades coletivas construídas (Hobsbawm, 2002).

Nesse sentido, sempre em formação, reside a possibilidade de se dizer que a educação e as relações “raciais” têm sido uma questão frequente na mobilização do negro em nosso país. Ademais, a questão é mais ampla. A questão *racial*, paradoxalmente, permeou a discussão sobre identidade no Brasil. Desse modo, mobilizou a todos por meio da onnipresença do discurso da *democracia racial*, pois, ao negar-se que o país tem problemas “raciais”, torna-se difícil resolver uma questão supostamente inexistente (Guimarães, 2005).

Se a *identidade nacional*, o *nacionalismo* e a educação estão intrinsecamente relacionados, há que se destacar o fato de que nesse processo mapeado nos estudos algumas diferenças foram marcadas, outras ocultadas e esmaecidas, omitindo-se conflitos *raciais* e de classes. Os limites dessa incorporação mapeada aqui estavam justamente na forma como esta reforçou hierarquias e marcou lugares sociais. Conforme, destaca Coelho; Coelho, M. (2012, p. 142): “Fazer parte, nesse sentido, exige a instituição de vínculos que viabilizem a inserção no mundo. É por meio dos modelos consagrados que as identificações se dão e, a partir delas, os valores e as condutas se pautam”.

Mais que discutir a *identidade nacional*, o ponto nodal a ser enfrentado diz respeito, justamente, à compreensão do que significa ser “negro” na constituição da nação brasileira. Ora se anteriormente, apontamos que a discussão sobre “nação”, enquanto conceito ou fenômeno é bastante complexa, o que dizer da compreensão do que vem a ser o “negro no Brasil”. Portanto, essa mobilização é fruto da luta dos movimentos sociais negros, ao longo das décadas do século XX, no sentido de desconstruir “o efeito da ‘ditadura do senso comum’, que tem naturalizado a *democracia racial*” (COELHO, 2009, p. 132). A respeito dessa condição, Coelho (2009), por exemplo, em seu estudo sobre a formação de professores no tocante à questão racial, assinala que:

Embora a proposição de que não existe racismo se torne menos consensual, constitui, ainda, uma das representações do mito da *democracia racial* propagada desde 1933, por Gilberto Freyre (1963), dentro e fora do país, e seus reflexos ainda se fazem sentir nos domínios públicos e privados da sociedade (Coelho, 2009, p. 132).

Concordando com a inflexão de Coelho (2009, p. 162) ser negro no Brasil implica considerar que “a cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente: ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa”.

A vinculação entre *nacionalismo* e *identidade nacional* se fez presente em uma série de discursos de caráter prescritivo, orientados por um poder de autoridade singular. Em comum partilham a crença de que era possível “definir a identidade nacional brasileira a partir de uma dimensão tanto cultural quanto política” (Skidmore, 2001, p. 71). Tal vinculação se configuraria em inúmeras representações construídas em torno da nação e seus padrões de nacionalidade⁵³⁵. De acordo com Guimarães (2004, p. 277), a nação brasileira foi também *imaginada* de diversas maneiras e, “a identidade nacional foi uma resposta a perguntas diferentes; para uns, tratava-se de saber quem era o povo brasileiro; para outros, o que era o Brasil”.

A incursão nos estudos permitiu compreendermos o entrelaçamento da questão educacional e o aspecto propositivo do *nacionalismo*. Esse elenco de autores e suas obras atestam o quanto é importante analisar a questão *racial* para o entendimento de nossa formação social, histórica, econômica, cultural e educacional. Igualmente comprovam que a produção acadêmica sobre as questões *raciais* e educação, que é mais recente, surge influenciada pelos estudos advindos de diversas áreas do conhecimento. Será que continuamos a examiná-las, nos dias de hoje? Respondo esta questão balizada em Gomes (2004) para a qual a produção acadêmica que privilegia os estudos sobre negro e educação emergiu nos finais dos anos de 1970, quando o movimento negro reivindicou posições no cenário político e educacional brasileiro e, ainda, na década de 1980 esta produção sofreu impacto positivo com a consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação, argumento, também ressaltado por Santana (2013).

Desse modo, afirmamos que o campo educacional se pautou por uma concepção de *nacionalismo* e de *identidade nacional* influenciada pela teoria “racial”, partindo do pressuposto de igualdade entre pessoas de todas as cores, portanto ignorava as questões *raciais* como uma “questão nacional” a ser aprofundada, ao mesmo tempo, combatia o “inimigo interno” da Nação. Diante disso, havia uma imposição de sentidos que reforçava a *democracia racial* e, por conseguinte, contribuía para a legitimidade e hegemonia do Regime Militar.

⁵³⁵ Conferir os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória/UFMT, especialmente a publicação: SÁ, Nicanor Palhares, Siqueira, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (orgs). *Instantes & memórias na história da educação*. Brasília-DF: INEP; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

Assim sendo, como *estratégia discursiva*, o *nacionalismo* circunscreve-se na ordem do político e do simbólico, é um aspecto do mundo das interações e sentimentos sociais (Anderson, 1989; Hobsbawm, 2000; Gellner, 1981). Por sua natureza ambígua, o *nacionalismo* apresenta-se eficiente na mobilização e na legitimação de movimentos e ações de (re)construção nacional e por comportar sentidos diversos em torno dos quais se reúnem agentes, sentimentos de pertencimento e objetivos caracterizados pela diversidade, bem como um aspecto primordial a ser investigado no que tange às relações “raciais” e à Educação Básica.

A inserção da grande maioria na “nação” brasileira, portanto, não é uma opção política, mas uma condição dada pelo nascimento, e na perspectiva abordada acima, algo que muito se distancia do “nacionalismo é a patologia da moderna história do desenvolvimento” (Anderson, 1989, p. 176). Só assim estaríamos diante da possibilidade de realização de uma *democracia racial* plena, intimamente associada à construção definitiva da *identidade nacional* e, que por vezes, encontrar-se-á conformada na educação nacional.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Coisas Ditas*. Trad. Cassia R. Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 5. ed. 2004a.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004b.
- _____. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. 1ª reimpressão, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. (Introdução, organização e seleção: Sérgio Miceli). 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. Brasil: Nações imaginadas. In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 2ª reimpressão, 2005, p. 233-268.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e a sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012, 9ª reimpressão: março de 2012.

COELHO, Wilma Baía. *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970- 1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____. ; COELHO, Mauro Cezar (orgs.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

_____. *Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, São Paulo: Associados, n.18, setembro/dezembro, 2008, p. 95-118.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1987.

_____. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997 (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, t. 3, v.4).

FERNANDES, Florestan. *O Negro no mundo dos Brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. *Brasil, em compasso de espera*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

GELLNER, Ernest. *Nacionalismo e Democracia*. Trad. Vamireh Chacon e outros. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39-62.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 13(2), novembro de 2001, p. 121-142.

_____. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 81, julho 2008, p. 99-114

HOBBSBAWM, E. J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Trad. de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. ed. 2002.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 -1991*. Trad. Marcos Santarrita; rev. Técnica Maria Célia Paoli, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric ; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORTIZ, R. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870 -1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____.; BOTELHO, André (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. A historiografia dos primeiros tempos do Brasil moderno: tendências e desafios das duas últimas décadas. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n. 50, jan/jun 2009, p. 175-216.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Fato e Mito: Descobrimos um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 79, 1991, p. 05-16.

_____. *O Brasil Visto de Fora*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SMITH, Anthony D. O Nacionalismo e os Historiadores. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 185-208.

O DISCURSO DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE RACISMO E RELAÇÕES RACIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE.

Andrio Alves Gatinho
andrio@ufac.br
UFAC

RESUMO: Neste artigo exponho resultados parciais de pesquisa de doutorado em andamento na qual analiso as práticas do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, buscando compreender como professores e gestores de quatro escolas públicas põem em ação a política sobre o tema estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A metodologia utilizada foi de grupos focais, aplicados em professores e gestores das escolas da pesquisa. Os resultados preliminares indicam que os atos dos professores e gestores são influenciados pelos interesses e crenças que os mesmos têm sobre o mundo social, além das interpretações que fazem das políticas. É com base nessa disposição a ver as relações raciais e de suas crenças sobre raça, racismo e discriminação racial que os agentes escolares se situam no campo escolar e mediam, entre outros, a importância de conteúdos escolares e de políticas a serem implementadas, como neste caso o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A negação da discriminação racial neste caso se torna um dos mecanismos de não-implementação das prescrições do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-Chave: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Raça; Racismo.

INTRODUÇÃO

Neste texto o racismo é estabelecido como categoria analítica na qual busca-se analisar as falas de professores e gestores de quatro escolas públicas estaduais sediadas no Município de Rio Branco-AC a respeito da raça e do racismo na formação de seus imaginários. É nomeando as construções que a ideia de raça suscita como sugere Guimarães (2002, p.50), que descreveremos a natureza social do debate. De acordo com a definição do autor, “raça” é uma categoria analítica indispensável para revelar que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”. Desta maneira, discutindo a natureza social do debate nas escolas, apresento resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em fase final sobre as ações dessas escolas⁵³⁶ relacionadas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – EHCAA. Discutirei a forma que os indivíduos percebem as relações raciais em suas escolas para entender parte das dificuldades de se discutir sobre raça e racismo nesses espaços e para se reeducar as relações étnico-raciais.

O processo de ressignificação e politização da noção de raça é feito pelo movimento negro como potencializador da luta por emancipação da população negra, além de atuar

⁵³⁶ As escolas serão identificados pelas letras A,B,C e D e os grupos ou falas individuais serão caracterizados pelo grupo falante e escola.

explicitando como ela opera na construção de identidades étnico-raciais no Brasil. Desta forma, ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2012, p. 731)

Na análise de Gomes e Jesus (2013, p. 30), existe uma correlação nas escolas entre a forma de perceber as relações raciais e os projetos desenvolvidos em torno da temática da educação das relações étnico-raciais. Para os autores, nas escolas em que o mito da democracia racial revela sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, as práticas são mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade.

Para Silva (2010), os professores, além de qualificados para as áreas de conhecimento, devem receber formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, a fim de se tornarem sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações étnico-raciais entre diferentes grupos étnico-raciais.

Nas escolas, a implementação de políticas afirmativas em favor da revisão da história e cultura afro-brasileira e africana, por exemplo, a partir das análises de Gomes (2009, 2011) dão conta que várias têm sido as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial existentes de norte a sul do país. Segundo a autora, existem experiências mais enraizadas como a inserção da lei n. 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), trabalhos conjuntos com a comunidade, Movimento Negro, comunidades de terreiro, projetos interdisciplinares, comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, estudos sistemáticos sobre o continente africano, projetos realizados com a participação dos estudantes, entre outros. A implementação da lei tem se consolidado por iniciativa “individual”, ou em “parcerias”, de professores, e mais raramente, nas escolas em seu conjunto, têm se realizado atividades sistemáticas de educação das relações étnico-raciais. Para Gomes (2009), a implementação precisa ir além da adoção de “programas e projetos específicos” voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma “aleatória e descontínua”.

Silva (2007) afirma que as dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se

devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

Em estudo sobre escolas na região norte, Coelho e Coelho (2010, 2013) apontam que o imprevisto e a boa intenção marcam o enfrentamento da questão étnico-racial. O imprevisto, a ausência de preparação e planejamento dos professores no trato das relações étnico-raciais na escola são marcas do processo de implementação da Lei 10639/2003. As intenções dos docentes, analisados pelos pesquisadores, se relacionam a dois procedimentos adotados pelos professores no trato da educação das relações étnico-raciais: *admoestação* – relacionada ao ensino de valores por meio de uma estratégia discursiva de apelo moral e a *demonstração* – relacionada ao uso de dramatizações ou recorrendo a situações concretas ocorridas em sala de aula.

Na pesquisa que estamos conduzindo as ações das escolas relacionadas ao EHCAA tem se concretizado de formas pontuais e isoladas. Em geral, são realizadas ações curriculares ou não, nos projetos interdisciplinares que são pontualmente estabelecidos em determinados períodos do ano, ou em aulas e sequências didáticas isoladas ao longo do ano letivo. As aulas ou sequências didáticas seguem o ritmo determinado pelo calendário escolar com a definição de datas comemorativas específicas como a comemoração do dia do folclore etc. Durante essas semanas as orientações dos gestores das escolas é para que os professores tratem de aspectos relacionados a cultura afro-brasileira, geralmente de forma estereotipada, festiva e sem conexão com a real importância do ensino sistemático do EHCAA. Os projetos se tornaram espetáculos e não se apresentam como um conjunto de iniciativas sérias e bem pensadas que lidem de maneira honesta com a profundidade dos problemas com que as escolas se deparam. Eventos externos as escolas como a copa do mundo, por exemplo, dão o tom de ações interdisciplinares que mobilizam o fazer didático relacionado ao EHCAA.

São listados pelos professores e gestores a ação de diferentes professores com os casos “isolados” de manifestação de discriminações que ocorrem em suas salas de aula. Estes eventos servem de gatilho para a ação admoestadora de docentes com a utilização de um discurso generalizante de combate ao racismo, por exemplo. Geralmente os professores fazem uso de discursos no calor do momento e que demonstram nenhum tipo de atividade sistematizada sobre o EHCAA e nem de reeducação das relações étnico-raciais. Na discussão sobre temas polêmicos como raça, cor e outras características da população brasileira são

feitas análises de temas atuais como a adoção de reservas de vagas e outras ações afirmativas que se baseiam em noções usuais do senso comum sem uma discussão mais elaborada.

Em geral, julgam importante a lei, mas reconhecem que fazem pouco em relação ao EHCAA. Responsabilizam na maioria das vezes a ausência de formação específica, a falta de materiais didáticos, a falta de apoio da secretaria de educação pela não realização de ações curriculares mais efetivas de implementação do EHCAA. Para além dessas considerações trato neste texto de outras questões e que no meu entendimento refletem na fraca articulação de ações do EHCAA.

Uma marca comum destas escolas é a negativa do racismo, mesmo quando são comentados os “casos isolados” em que tensões e conflitos foram evidenciados por conta de diferenças de cor/raça, como ressaltado por professores e gestores. Em nenhuma das escolas pesquisadas pelo menos num período mais recente o racismo ocupou o debate central nas preocupações dessas administrações e foi relegado a debates secundários e pontuais, quando nos momentos dos projetos ou quando os conflitos eclodiram.

Dar ao racismo pouco crédito nos debates escolares já mostrou que sua ausência ocupa um papel central na reprodução do mesmo. A negativa controla os contextos e dessa forma impede a proliferação dos focos de debate. Entre os gestores, por exemplo, foi mais evidente negar a importância do racismo o que já pareceu mais simples de ser tratado entre os professores. Pode-se supor que entre os gestores o gerenciamento da imagem da escola seja uma marca do cotidiano dessas escolas e que impactam na escolha dos temas elencados e debatidos. Essas estratégias de gerenciamento sociopolítico ajudam a controlar a resistência e, ao mesmo tempo, permite que os problemas, neste caso de ordem racial, sejam mais administráveis (VAN DIJK, 2012).

2. O racismo nas escolas

Os casos de racismo ou discriminação relatados pelos professores e gestores foram tratados com extremo cuidado em suas falas e demonstra o peso das relações raciais em todas as escolas, além de ajudar a compreender como a sociedade local se posiciona quando o assunto é raça e racismo. A relativização dos casos de racismo serviu para explicar o que era feito em relação à Lei 10.639 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Quando questionados sobre a importância da lei na discussão sobre raça na escola os gestores

da **Escola C** afirmaram que: *“aqui a gente já trabalha, mas não vê essa necessidade tão grande de se trabalhar, porque há uma aceitação, não há essa discriminação”*.

Várias foram as formas de se amenizar o peso das relações raciais nessas escolas como veremos mais adiante. Entre elas, a justificativa da ausência de negros no estado, bem como o caráter plural da miscigenação local, o que dificultaria o reconhecimento de possíveis diferenças. Um traço fundamental da formação social do Acre e que esteve presente em nossos grupos focais foi a ausência de referências a participação do negro na história local, o que encontra ressonância na historiografia local. A “estratégia da linha do tempo” foi uma forma encontrada pelos gestores da **Escola C** aparece como solução encontrada para o conflito entre dois alunos no ano anterior. Com a presença dos pais dos alunos foram questionados os alunos em relação aos seus pais e avôs que migraram do nordeste brasileiro no momento de formação do Acre. A palavra da coordenadora para o aluno branco era de que se você é branco, seus pais são pardos e seus avôs podem ser negros. Seria o que ela chamou de “busca da linha do tempo” para justificar que todas as famílias no Acre tem sangue negro em suas formações, mas que no entanto são pardas ou brancas em sua formação atual, mestiças por excelência.

Uma marca constante foi falar de um racismo longínquo, do outro, de algo que acontece de forma ampla, ao mesmo tempo em que cuidava para que o particular, ou o espaço social, neste caso suas escolas, fossem vistos como espaços livres dessas manifestações. A tentativa de se fazer do racismo um fenômeno histórico, por exemplo, não explícita quem discrimina, muito menos de onde parte na escola. Explicar como um fenômeno geral, particular as relações sociais no Brasil, foi uma forma de explicar de forma estável e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem normais, e as atitudes racistas, fossem excepcionais.

A temporalização do conflito foi outra forma encontrada pelos professores e gestores para justificar que boa parte das agressões verbais acontecem no início do ano letivo, basicamente feita por esses novos alunos, ainda não adaptados as regras das escolas.

O preconceito sempre está nas outras escolas e não nas nossas, como presente no grupo de gestores da **Escola C**. *“Aqui na escola a gente nem tem tanto, é mais ali na outra”*, segundo a coordenadora desta escola. Esta mesma coordenadora lembra que “secava a garganta” de tanto que falava com os alunos sobre isso nessa outra escola e se recorda os casos em que as “meninas” choravam por conta dos apelidos que se repetiam com frequência. Para a professora de Língua Portuguesa da **Escola A** era em outra escola em que trabalhava

que tinha “os casos de racismo”, segundo sua fala “nessa escola é a coisa mais linda, os alunos não tem preconceito, aqui é diferente, eu nunca vi isso”.

Na **Escola C** os gestores atribuem a localização geográfica das escolas aos casos de preconceito ou não. “O preconceito está lá no centro, não aqui na escola”. É no centro que está a população branca, então é lá que tem essa rejeição, segundo a coordenadora pedagógica.

O recurso utilizado para justificar fala que o preconceito sempre está no outro e não na escola. Faz parecer que as relações sempre são melhores e mais saudáveis e, portanto mais igualitárias nessas escolas. Segundo Van Dikj (2012), o racismo está sempre em outro lugar, e sempre diz respeito aos outros.

De acordo com Schwarcz (2012), trata-se, de “um preconceito do outro”, onde ninguém nega que exista racismo, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. Isto marca, por exemplo, a negação sobre o fato de ser vítima ou autor de algum tipo de discriminação, mas que sempre conduz ao sujeito confirmar casos de racismo envolvendo familiares e conhecidos próximos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de outro alguém.

Uma forma encontrada para se justificar esses espaços escolares como democráticos e incluídos foram os exemplos dados sobre educação especial. Segundo os professores da **Escola A** “nós somos uma escola que convive bem com as diferenças, devido o nosso trabalho com os especiais”. Em todas as escolas isso foi ressaltado e buscou-se afirmar que se todos nós somos diferentes e nos aceitamos, porque haveria de ter diferenças entre brancos e negros, segundo a coordenadora pedagógica da **Escola C**.

Para os gestores da **Escola C** “a escola já vem trabalhando nesse tipo de pessoas aqui na escola, tanto os meninos com deficiência, quantos negros, todos, acho que já tinha algum papel, já trabalhamos, por isso que hoje eles aceitam”. Para completar seu raciocínio a coordenadora pedagógica da escola afirma que “não tem esse negócio de dizer preto, esse é preto ou é branco, esse é deficiente, ele é aceito como se fosse normal”.

Os professores e gestores sabem da existência de casos de discriminação racial nas escolas, mas relativizam usando a referência as discussões por conta dos apelidos e dos conflitos. Usam a referência a um passado recente ou a acontecimentos mais antigos para fazer crer que as escolas são ambientes livres ou pelo menos mais amenos. Para os gestores da **Escola D**, são “casos isolados, que antigamente a gente teve, e que hoje em dia a gente nem tem mais”. Isso faz parecer que os problemas foram resolvidos, como se tivesse havido algum

tipo de debate sobre a questão e que como um passe de mágica os conflitos pudessem ter sido cessados.

Em outros momentos, fez-se referência a uma memória de curto prazo para se referir a um passado recente, como em exemplos de “*ano passado, houve uma discussão*”, “*o pai reclamou no ano retrasado que o filho foi xingado*”, como se essas formas semânticas possibilitassem fugir dos problemas do presente, ou como se tentassem justificar que eles não acontecem no cotidiano escolar.

Esse uso do passado já foi destacado por Schwarcz (2012) a qual afirma que o uso do passado é uma constante segundo a qual os brasileiros, jogam para a história, os últimos momentos do racismo. Em geral, reconhece-se a existência do preconceito, mas em outros contextos temporais, como no passado.

Principalmente através dos apelidos e termos pejorativos usados nas discussões e “brincadeiras” entre os alunos é que os professores e gestores listam as manifestações de preconceito. Na ocorrência dos apelidos, as qualificações pejorativas feitas a alunos negros não foram objeto de reflexão por parte dos gestores e professores. Esses termos não foram avaliados, nem tiveram seus significados discutidos na inferiorização de negros. O insulto racial foi o mais utilizado pelos alunos segundo os informantes em todas as escolas. Na lembrança dos participantes dos grupos foram listados inúmeros apelidos que veiculam estereótipos socialmente aceitos e naturalizados.

A coordenadora pedagógica da **Escola C** citou, por exemplo, uma menina negra que lhe apresentou um documento com mais de 50 apelidos que foram usados pelos alunos para agredirem ela e os demais alunos negros. Ela pacientemente foi anotando e listando esses termos para apresentar a coordenadora que com espanto disse que iria discutir com a gestão da escola os procedimentos a serem tomados. Não houve da parte dos gestores nenhum comentário a ação desenvolvida após este ocorrido, mas o tom em que foi enunciado indicou que este não tenha sido objeto de nenhuma discussão mais profunda ficando reservado a mais um fato ocorrido durante aquele ano letivo.

Os professores da **Escola B** sabem que os alunos negros “às vezes” reagem de forma violenta aos insultos verbais. Segundo a professora de História “*a gente sabe quem sofre esse tipo de racismo e de preconceito*” e “*querendo ou não, se nós nos colocarmos no lugar do outro a gente sabe que é um sofrimento grande*”. Fica evidente quem são as vítimas e os efeitos que isto pode acarretar na formação dessas crianças e adolescentes. Há, portanto, uma escuta atenta desses professores ao que os alunos negros tem passado dentro dos muros da

escola. No entanto, isto não leva a um trabalho sistemático de enfrentamento dos casos, resumindo suas ações a repreensão no discurso de forma imediata e as ameaças. A admoestação por parte dos professores e equipe gestora variou entre as escolas de acordo com os casos relatados. Os professores da **Escola B** acreditam que todo o corpo docente da escola não permita que casos como esses aconteçam em suas salas de aula. Para a professora de Língua Portuguesa da **Escola D** a chamada de atenção dos alunos os lembra constantemente de que “o racismo é crime”. Para os professores da **Escola C** “a ação contra o racismo é no discurso” variando entre uma fala específica aconselhamento e orientação.

Não discutir que estes apelidos são uma síntese verbal para toda uma constelação de estigmas referentes a formação racial identitária tem uma força simbólica na formação de crianças e jovens negros. O insulto segundo Guimarães (2002) é uma forma ritual de ensinar a subordinação, através da humilhação, mais que uma arma de conflito. Sua função é institucionalizar um inferior racial. Ainda para Guimarães (Idem, p. 173), os insultos raciais são como “instrumentos de humilhação, sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade”.

A gravidade está no seu modo de operação, o qual devido ao caráter privado que se aplica demonstra que essas injúrias na maioria das vezes são usadas de forma silenciosa e trazem como marcas a proximidade social e os laços de amizade que permitem considerar que são mobilizadas em um contexto ‘amistoso’, o qual só se evolui para o conflito físico em poucas ocasiões. Sempre o que estava em jogo não é de caráter ofensivo, o que, portanto banaliza a discriminação racial.

O ‘cabelo’ foi objeto de um maior número de lembranças desses professores e gestores. Ele aparece como um elemento crucial na eclosão dos conflitos. Gomes (2002), por exemplo, destaca a relação do negro com o corpo e o cabelo para compreender o universo simbólico da questão racial no campo da educação. A autora destacou que a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar é um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforça estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. Para a autora, no discurso pedagógico proferido sobre o negro são abordados e expressos impressões e representações onde o cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse

processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro (Idem, p. 43).

Outro aspecto que devo mencionar é que os exemplos na maioria das vezes se remeteram a mulheres negras. Isso indica que essas alunas negras tem sofrido de discriminação pelo gênero e pela cor, e pelo homem negro e pelos brancos. A professora de Língua Portuguesa da Escola B cita um caso: *“eu tenho uma aluna negra em sala e a gente percebe que ninguém quer fazer trabalho com ela”*. Nessa hora esta professora foi a única em todos os grupos focais a se reconhecer como negra e dizer que não faz esse trabalho por pena, pois faz por respeito as pessoas e que essa era uma preocupação que passou da formação dada pelos seus pais.

A opressão dessas relações coloca a mulher negra em lugar de submissão, e isso não foi uma particularidade dos casos citados com alunas negras. Nos grupos focais com professores estive diante da maioria absoluta de mulheres e de sua quase totalidade formada por negras. Talvez, por não se sentirem encorajadas, nem todas assumem, ou o fazem com muita dificuldade, uma atitude aberta de combate ao racismo e às discriminações como escolha ideológica e pedagógica nessas escolas. Segundo Silva (1998) a opção das professoras negras quando não estão preparadas para lidar com a questão racial na escola é pelo silêncio e pelo ocultamento. As professoras negras somam ao despreparo a dificuldade e o desafio que este trabalho representa, pois a remete à sua própria história de vida e às marcas deixadas pelas experiências com racismo e discriminação.

As “briguinhas” são citadas e utilizadas para lembrar o tamanho ou proporção dos conflitos. O uso do diminutivo serve para descrever a pequena importância que o conflito tem, como serve também para descrever que em nenhum momento esses conflitos precisaram ser resolvidos em outro âmbito. Esses conflitos sempre foram resolvidos na escola. Uma das formas foi caracterizar os alunos agressores como alunos que vem de outras escolas, alunos que chegam cheios de vícios e péssimas maneiras e que com o tempo passam a respeitar as normas dessas escolas.

Mesmo com os casos de discriminação sendo lembrados nas falas dos professores e gestores algumas estratégias continuaram a ser utilizadas com o fim de se justificar a suposta ausência de animosidade. Segundo os professores da **Escola C** *“percebo que os nossos alunos praticam, mas não que seja por maldade, acho que quando eles falam é a questão da reprodução da sociedade mesmo”*. Para a professora de História da **Escola B** nenhum dos

alunos dela “*querem ser considerados racistas*”, mas acredita que a formação familiar é fundamental na formação desses comportamentos.

Buscar suavizar o preconceito para que ele seja compreendido como suave, ou como fruto de uma brincadeira de amigos foi uma forma encontrada para justificar que são crianças e adolescentes que não tem consciência sobre os atos que estão cometendo, ou que apenas estão reproduzindo algo já consolidado na sociedade. Ainda para os professores da **Escola C** esses “*meninos falam, se agriDEM, mas no final estão abraçados, muitas vezes reproduzindo coisas que eles não tem consciência*”.

Sobre o fato de ter consciência ou não, indica que a negação da intenção do ato racista é uma característica utilizada de maneira regular. O recurso discursivo utilizado foi o de amenizar as relações, as situações.

“*A aluna apanhou porque era negra, mas não é de grande índice*”, foi citado como um exemplo pela professora de Língua Portuguesa da **Escola A** para demonstrar que outras questões como a sexualidade, obesidade, beleza ganham mais destaque que a questão racial. A professora lembrou alguns casos em que as brigas aconteceram por conta da “*índole sexual*” e não por conta da cor de alguns alunos e pela não aceitação da maioria dos colegas. Lembrou também de alunas que já brigaram por conta da beleza de uma que apanhou porque era bonita, ou outra que brigou por conta dos apelidos relacionados a obesidade infantil. Carga de preconceito similar é utilizada em todas as escolas ao se referirem a alunos homossexuais, demonstrando o quão essa questão tem sido um tema de difícil entendimento nessas escolas, além de servir para justificar que a “*questão sexual é mais acentuada que a cor*” como citado por uma coordenadora de ensino.

Para relatar os casos de violência os alunos não foram categorizados como racistas em nenhum momento. Van Dikj (2012) nos diz que isto é comum na análise de como o racismo é manejado na fala das pessoas, pois acusar alguém de racista seria a pior acusação ou infração social. “*As acusações de racismo são encaradas como infrações sociais mais sérias do que as próprias ações ou atitudes racistas, por exemplo, porque perturbam a solidariedade do grupo e seus encontros.*” (Idem, p. 159)

O difícil como afirma o autor é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. As agressões e os casos relatados do cotidiano escolar se enquadram no contexto em que a violência no geral enfocada anteriormente é o mais importante, tem um peso, mas é como uma categoria ampla chamada de “*complicações e confusões*”, sem que, por exemplo, os conflitos raciais ocupe alguma centralidade.

Como salientado pelos gestores da **Escola A** quando questionados sobre os casos de discriminação racial na escola os mesmos são enfáticos em afirmar que “*ter, tem, mas não consigo relatar um caso de grande proporção*”. Sempre são casos pequenos que pela ausência de formas virulentas e extremas, ou pelo fato de ninguém ser impedido, esses agentes acreditam que não existe. Sem a presença de formas severas de repressão as iniquidades raciais persistem sem ser questionadas. Como dificilmente são atitudes tomadas em público, a grande maioria de atos privados e ofensas de caráter pessoal não são atribuídas como casos de racismo.

Schwarcz (2012, p. 32) indica que estamos diante de um “tipo particular de racismo, um racismo silencioso que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação”. É, portanto, da ordem do privado, pois não se afirma publicamente. A autora afirma que a especificidade do preconceito no Brasil fica evidenciada nesse seu caráter privado e pouco formalizado.

“*Aqui os negros botam boneco*” foi uma expressão utilizada por uma das coordenadoras pedagógicas da **Escola C** e busca justificar a popularidade de um grupo de meninos negros que se destacam nas atividades esportivas da escola. O bom desempenho no basketball somado aos “cabelos estilosos”, conforme definido pelo gestor, ajudam nessa popularidade. Os gestores lembram o dia em que um desses meninos, qualificado como “perigoso”, foi baleado devido ao envolvimento com o tráfico de drogas e assaltos no bairro. Este episódio causou uma comoção entre todos os alunos com o uso de hashtags nas redes sociais em favor da recuperação do garoto, e entre as meninas, especialmente, que choravam pelos corredores e se intitulavam a “viúva do fulano”. Para a coordenadora pedagógica era “algo muito difícil de se entender”.

Neste tópico eles misturaram o medo com a violência e o fato do menino ter envolvimento com atividades ilícitas, mas não deixaram de apresentar suas considerações raciais a respeito dos eventos. O excesso de violência é uma rotina nesta escola e fez parte de seus relatos em vários momentos da realização dos grupos com professores e gestores, porém chama a atenção é que somente neste momento que os gestores buscaram identificar racialmente os sujeitos envolvidos.

A popularidade de alunos negros é algo a que esses gestores lidam no cotidiano e que lhes causa incomodo. “Botar boneco” é desfrutar de um bom relacionamento na escola com seus pares. É andar ditando moda, comportamentos, desfrutando de condições favoráveis no

relacionamento entre os alunos. Os cabelos estilosos como expressão corporal desses alunos negros também serviu para demonstrar o quão esses alunos incomodam. O visual que fugiu do estereótipo e do padrão de beleza que esses gestores tem sobre o cabelo negro se dá de maneira consciente e inconsciente ao mesmo tempo e fala sobre o negro na sua totalidade, referindo-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. É por intermédio de um discurso como esse que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. (GOMES, 2002)

Ao acabar de responder essa parte da pergunta, as duas coordenadoras pedagógicas que estavam presentes no grupo olharam uma para a outra e me olharam em seguida e com desdém uma delas disse “*você olha assim para eles*”. Este foi um olhar de cima a baixo, demonstrando no visual algo que ela repete no seu cotidiano. Uma delas continua e em seguida diz riscando seu caderno de anotações “*eu fico olhando assim, meu Deus, caramba que coisa diferente*”.

A justificativa de que nessa escola as “coisas” são diferentes demonstra a percepção que este grupo tem em relação aos negros, ao lugar que eles devem ocupar e rechaçam qualquer destaque. O status do subordinado quando rompido gera uma situação difícil de se explicar, mas que verbalizado pela coordenadora pedagógica é o seu preconceito a inversão da hierarquia social com o espanto do lugar de destaque do negro. Foi a oportunidade que esses alunos negros tiveram de ocupar uma posição que não é deles no entendimento desses gestores, que eles não estivessem em evidência, pois o privilégio de aparecer com destaque na escola não é dele.

Outro incômodo foi com a própria ideia de racismo. Para a professora de língua portuguesa da **Escola A**:

[...] eu tenho sempre falado e eu não sei se esse meu pensamento é equivocado, mas por algumas coisas que já ouvi até do Agnaldo Timóteo em uma entrevista que estava assistindo. Ele disse que o preconceito só existe porque o próprio negro tem preconceito com ele mesmo, então ele disse que ele era negro e era feliz, ele não se rebaixava, ele não dava motivos pra isso, então ele disse que o negro sofre tanto preconceito quanto como qualquer outra pessoa, só que se alguém olha pra mim e diz essa “loira burra” eu não vou me sentir tão ofendida, como se o negro, se alguém disser esse neguinho aí, ele já vai querer cassar os direitos dele, já vai querer..... eu fico pensando será que é verdade? será que é assim mesmo? será que parte desse preconceito mesmo não é porque deram muita importância? por quê não sei, eu só sei que eu não permito que os meus alunos se tratem por apelidos.

Essa professora, branca, questiona o racismo na sociedade se perguntando se parte desse preconceito (racial) não é porque dão muita importância a isso. A ideia de que o

preconceito só existe porque o próprio negro tem preconceito com ele mesmo indica que é com base em crenças como essa, ou com o peso de considerações que os professores fazem sobre o racismo que não se avança no debate.

São preconceitos que permeiam o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar e que não são vistos pelos professores e gestores como momentos propícios para uma discussão mais aprofundada sobre isso. A mesma professora foi uma das mais entusiastas na discussão de ações didáticas e curriculares, como conteúdos ou metodologias no tocante ao ECHAA, no entanto, isso não se mostrou como um avanço na relação entre saberes escolares e as relações raciais. Ela buscou trabalhar com as dimensões do EHCAA as transformando em conteúdos escolares ou temas transversais, como tantas vezes lembrados pelos professores e gestores, sem ter a sensibilidade para perceber como esses preconceitos se fazem como processos constituintes da formação social e se manifestam na vida e no cotidiano da escola.

3. Considerações Finais

A nossa investigação tem demonstrado que as ações relacionadas ao EHCAA nas quatro escolas pesquisadas refletem a influência de diferentes pressões, ligadas a ordem de resultados nas avaliações nacionais, gestões escolares pouco democráticas, contexto em que as escolas se situam, recursos materiais e didáticos, ausência de formação etc. Soma-se a isso o peso das relações raciais na interpretação desses professores e foi isso que busquei tratar neste texto.

Uma das questões que ficou evidente é que os docentes e gestores não possuem um entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito. Isso poderia ajuda-los a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. É também evidente que faltam estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.

Fica claro também a negativa dos professores e gestores de realizar uma séria discussão sobre os valores, as representações sobre o negro. Esses valores, estereótipos, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. Prevalece a existência e à persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores e professores das escolas.

As diferentes estruturas do discurso como os sentidos, forma e ação, demonstraram como o discurso racista se manifesta por vezes de forma muito sutil. As expressões faciais dos participantes dos grupos quando falavam sobre raça e racismo disseram muito, através de expressões de reprovação ou aprovação, as concordâncias eventuais ocasionadas pelas indagações que moveram os grupos, entre outras que também deram o tom das cenas.

O silêncio de alguns participantes mostrou o quão pode ser delicado para esses sujeitos lidar com as ambiguidades das relações raciais no Brasil. Pesaram, por exemplo, a presença de professores e gestores negros nos grupos, a trajetória das escolas na discussão dessas questões, o envolvimento dos professores, o pertencimento racial expressados pelos professores.

A presença de professores e gestores negros foi sentida pelos olhares cruzados entre os participantes durante o momento das perguntas como se estivessem orquestrando, aguardando o momento certo para completar uma frase ou não. Essas foram circunstâncias objetivas que mostraram, por exemplo, as hesitações, as tomadas de turno dos participantes etc.

Os papéis sociais dos participantes foram evidenciados quando se mostravam quem estava autorizado a dizer se tinha ou não racismo na escola. Os professores negros participantes não falaram dessa questão. Quando não foram os gestores essa função foi assumida por algum membro do grupo gestor, ou no grupo somente formado por professores, geralmente outro professor, geralmente mestiço autorizado a falar. De alguns participantes brancos ficaram estabelecidos seus papéis comunicativos e estes foram proeminentes nas defesas das escolas como espaços livres de quaisquer práticas de discriminação de ordem racial, mesmo que no geral as crenças tenham se mostrado, mesmo com todos os cuidados demonstrados nas sucessivas pausas, hesitações e retificações. As relações de poder evidenciaram quem pode nomear e descrever as relações raciais nas escolas e demonstrou que muito se tem a fazer ainda pela luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país.

4. Referências

COELHO, W.B; COELHO, M.C. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: _____. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 104-124.

_____. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**. N.47, jan-mar-2013, p. 67-84.

DIJK, T. A. V. **Discurso e Poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 21, Set-Dez de 2002, p. 40-51.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs) **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-73.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, Vol 27, nº 01, Jan-Abr de 2011, p. 109-121.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem fronteiras**. V. 12, nº 01, Jan-Abr de 2012, p. 98-109.

GOMES, N.L; JESUS, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. N.47, jan-mar-2013, p. 19-33.

GUIMARÃES, A.S.A. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: PubliFolha, 2013.

SILVA, P. B. G. e. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, Campinas , v. 19, n. 45, p. 7-23, Jul. 1998.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em: http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/

_____. Escola e Discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: SOARES, L. (Et.al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 738-755.

POR UMA AMAZÔNIA MAIS INTERCULTURAL: A INSERÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO PÓS LEI 11.645/2008 POR MEIO DO USO DO ATUAL LIVRO DIDÁTICO.

Josélia Gomes Neves⁵³⁷

RESUMO: O projeto “Karo & Ikolem: história e culturas indígenas na perspectiva da Lei 11.645/2008” investigou/investiga o processo de implantação da Lei 11.645 de 2008, por meio de análise nos livros didáticos adotados em escolas públicas de 2015 a 2016, no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Este texto trata da apresentação parcial dos resultados deste Projeto de Pesquisa financiado pela Universidade Federal de Rondônia através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Envolveu duas escolas públicas e cinco docentes do ensino fundamental. Os interesses teóricos deste estudo ancoraram-se nas contribuições de Monteiro (1998) Eco e Bonazzi (1980), Nosella (1981), Chartier, (1990), Lajolo; Zilberman (1999), Neves (2009), Gomes, (1988) Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (1990) e documentos oficiais (BRASIL, 2008, 2010). Até o momento, observamos que há um processo inicial em curso da materialização do Currículo Intercultural na perspectiva da Lei 11.645/2008 – a inserção da História e culturas indígenas como conteúdos de aprendizagem na escola pública de Ji-Paraná, propiciadas pela adoção de livros didáticos que interpelados pela Lei 11.645/2008 apresentam representações sobre os Povos Indígenas um pouco mais próximos da realidade brasileira.

Palavras-chave: Amazônia. Povos Indígenas. Lei 11.645/2008; Currículo Intercultural; Livro Didático;

Introdução

O projeto “Karo & Ikolem: história e culturas indígenas na perspectiva da Lei 11.645/2008” investigou o processo de implantação da Lei 11.645 de 2008, por meio de análise nos livros didáticos adotados em duas escolas públicas no período de 2015 a 2016, no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

A proposta de pesquisa leva em conta o contexto do Estado de Rondônia que possui uma população estimada de 1.562.409 pessoas, distribuídas em 52 (cinquenta e dois) municípios (BRASIL, 2010). Desta população, cerca de 13.076 (treze mil e setenta e seis) pessoas, pertencem a 29 (vinte e nove) sociedades indígenas conhecidas, distribuídas em 23 (vinte e três) Terras Indígenas demarcadas que representam um total de 20,82% da área do estado (GTA, 2008). São as etnias: Tupari, Canoé, Suruí, Djeoromitxí, Aruá, Aikanã, Kassupá, Sabanê, Mamaindê, Karitiana, Kwazá, Migueleno, Oro Waram, Oro Mon, Oro Waram Xijein, Oro Eo, Oro Nao', Cao Oro Waje, Nambikwara, Karipuna, Salamã, Arara e

⁵³⁷ Docente da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia. Coordenadora da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica: Povos Indígenas, Interculturalidade e Currículo. joselia.neves@pq.cnpq.br

Gavião, estas duas últimas, localizados na T. I. Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Rondônia.

Assim, é possível observar que há uma significativa presença indígena no estado, no que diz respeito aos diferentes povos, no entanto, estudos anteriores (NEVES, 2009) e as evidências empíricas explicitam que há desconhecimento, visões estereotipadas e preconceitos por parte de muitos moradores do município de Ji-Paraná em relação aos índios daí a elaboração dessa pesquisa.

O questionamento principal que mobilizou o estudo foi: os livros didáticos adotados pelas escolas e docentes de Ji-Paraná, estado de Rondônia tem levado em conta a Lei 11.645/2008 no que diz respeito ao estudo da história e das culturas indígenas? A esse respeito vale lembrar que a referida Lei especifica o que precisa ser trabalhado:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 1).

As docentes foram selecionadas considerando sua participação em atividades formativas relativas à Lei 11.645/2008 no âmbito da extensão universitária⁵³⁸ e que tinham adotado materiais didáticos levando em conta a referida Lei. As cinco professoras são formadas na Licenciatura de Pedagogia e é a partir desta formação que atuam como professoras do componente curricular de História. Área estratégica no que tange a responsabilidade curricular crítica estabelecida pela Lei 11.645/2008 referente a problematização dos enfoques tradicionais que teimam em manter a temática indígena como algo de um distante passado:

Na reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem, e terá, um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes, que relembram os índios a um papel fugaz e mal explicado [...], não apenas resgatar esses esquecidos da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa, fracassada, de erradicar os índios. (MONTEIRO, 1998, p. 227).

Considerando as possibilidades de mudanças no livro didático, tendo em vista o histórico de problematizações pelas quais tem passado desde o clássico Mentiras que parecem

⁵³⁸ Disponível em: <http://rondoniadinamica.com/arquivo/ji-parana-seminario-discute-educacao-inclusiva-e-diversidade-,98539.shtml> Acesso: 21/04/2016.

verdades de Eco e Bonazzi, (1980), “As belas mentiras” de Nosella (1981), até publicações mais recentes que já atestam estas transformações, de modo a qualificá-lo quase como um objeto cultural (CHARTIER, 1990), de modo que já não podemos limitar as análises deste recurso apenas como um:

[...] o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu ‘prazo de validade’. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.120)

A qualificação que ver no livro didático um objeto cultural se fundamenta também em minha própria vivência, (NEVES, 2009), pois minha formação leitora foi construída a partir de textos inseridos nestes materiais. Foi ali que me encantei com o sensacional diálogo entre os seres inanimados: O Apólogo de Machado de Assis e O Sapato Ferrado e a Sandália de Veludo de Viriato Correa, evidenciando que:

As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros. (CHARTIER, 1999, p. 8).

É possível compreender que nos atuais livros didáticos evidentemente há problemas a resolver, pois há uma mentalidade etnocêntrica existente nas relações sociais que repercute neste material, que persiste na antiga concepção de ver o indígena como:

[...] um filho bastardo da nossa civilização. Além de criança, o índio ainda tem sido visto como se estivesse sofrendo de uma doença terminal, condenado inexoravelmente ao seu fim, para que seria dever social e humanista, se não cristão, do Estado, amenizar o seu sofrimento e cuidar para que venha a ter uma boa morte. (GOMES, 1988, p. 133).

Entretanto, mesmo assim compreendemos que é importante estar atento às pequenas mudanças que vão acontecendo, daí a proposição desta pesquisa, cujos resultados já evidenciam a existência de sinais como possíveis contribuições da escola a favor dos Direitos Humanos e das diferenças culturais, um esforço “[...] que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias.” (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, a pertinência deste estudo consiste no fato de que seu resultado aponta possibilidades iniciais

sobre o status da implantação da Lei 11.645/2008 na cidade de Ji-Paraná, elementos que apresentaremos neste texto.

II - Apresentação e análise dos dados parciais

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. (...) Enquanto as reformas educacionais anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema de ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se cada vez mais que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis dos sistemas de ensino. (TARDIF, 2011, 114-115).

O desenvolvimento do Projeto “Karo & Ikolem: história e culturas indígenas na perspectiva da Lei 11.645/2008” teve por objetivo principal investigar o processo de implantação da Lei 11.645 de 2008, por meio de análise nos livros didáticos adotados em duas escolas públicas no período de 2015 a 2016, no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. A primeira etapa compreendeu a seleção de docentes e a identificação, descrição e análise dos livros didáticos adotados que apresentaremos neste texto. Posteriormente, na segunda etapa, serão realizadas as entrevistas com as respectivas professoras com vistas a aprofundar o estudo.

Compreendemos que o percurso metodológico trilhado deve responder adequadamente as exigências da pesquisa como um movimento capaz de construir novas elaborações sobre a realidade analisada. Assim a questão principal que mobilizou este estudo é: Como a Lei 11.645 de 2008 referente à temática História e Cultura Indígena está sendo implantada nos currículos das escolas públicas de Ji-Paraná, estado de Rondônia considerando os livros didáticos adotados?

Para alcançar o objetivo central da pesquisa, que foi investigar o processo de implantação da Lei 11.645 de 2008 referente à temática História e Cultura Indígena nas escolas públicas de Ji-Paraná, estado de Rondônia considerando os livros didáticos adotados avaliamos como adequada a investigação qualitativa na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), por representar um conjunto de estratégias de pesquisa que dentre outros aspectos porque envolve um denso e significativo processo descritivo e pelo fato de que os significados e sentidos que as pessoas atribuem aos fatos e a vida são fundamentais na interpretação da realidade.

Adotamos os procedimentos da pesquisa documental porque “[...] vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p.1-2). Na oportunidade analisamos os seguintes documentos: livros didáticos e cadernos de estudantes.

Estes documentos podem representar importantes fontes primárias de coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 1990), um recurso importante para verificar se há evidências na prática pedagógica dos conteúdos exigidos pela Lei 11.645 de 2008: a luta dos povos indígenas no Brasil, o índio na formação da sociedade nacional e o resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, além de analisar como os conteúdos referentes à História e cultura dos povos indígenas brasileiros estão sendo ministrados no âmbito do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras como preconiza a Lei 11.645 de 2008.

Participaram da primeira etapa do estudo cinco professoras que atuam no ensino fundamental, sendo: uma do 2º ano, duas do 3º ano, duas do 4º ano. Três professoras que atuam de 2º a 4º ano adotaram os livros do Projeto Buriti e duas professoras que atuam em turmas de 3º e 4º ano adotaram materiais da Moderna.

A P4M que atua com turma do 4º ano informou que trabalha com o livro didático da Editora Moderna que aborda a temática indígena em dois capítulos: o capítulo 2 tem como título: Os Povos Indígenas (p.14-23). As páginas apresentam imagens evidenciando tanto os Povos Indígenas do passado como os povos indígenas na atualidade (p. 15), um aspecto importante para as aprendizagens interculturais.

Docente	Turmas	Material
P2B	2º ano	Buriti
P3B	3º ano	Buriti
P3M	4º ano	Buriti
P4B	4º ano	Moderna
P4M	5º ano	Moderna

Quadro I – Sistematização: Josélia Gomes Neves (2016).

Outra imagem destacada é o Mapa das Terras Indígenas brasileiras (p. 16) que em uma visão panorâmica permite uma percepção de amplitude dos universos indígenas. Possibilita através desta imagem propor atividades de localização de seu estado e com isso é possível articular a relação com o local e inserir temas mais próximos.

Nesta direção, uma das atividades propostas é: “Faça uma pesquisa para descobrir se há povos indígenas que vivem no estado onde você mora. Procure saber como é o modo de vida desses povos, como se vestem e se alimentam, etc. [...]”. (p. 23). Vale ressaltar a

discussão das diferenças entre os povos indígenas, seus costumes e línguas diversos (p. 17). Um enfoque que contribui para a possível ruptura com a ideia de índio genérico, atendendo as expectativas da Lei 11.645/2008:

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (BRASIL, 2015, p. 2).

Há imagens e textos também de diferentes atividades tradicionais atuais na Terra Indígena, questão bem vinda por evidenciar que apesar das alterações culturais, alguns costumes permanecem no cotidiano das etnias. O aspecto negativo é que não há citação do nome dos Povos apenas os nomes dos Estados onde moram (p. 17). Ainda sobre a questão, há permanência de práticas tradicionais na atualidade, como por exemplo, a pintura indígena.

No entanto, a sugestão é discutir que embora seja um costume de vários povos, elas são diferentes, apresentam características identitárias, daí a sugestão de comparar a pintura dos anos 500 com a do Povo Xavante, do estado do Mato Grosso e Povo Ianomâmi de Roraima.

A explicação sobre o contato e as alterações culturais decorrentes deste processo é outro elemento que precisa ser destacado na medida em que contribui para a compreensão sobre as representações indígenas. De igual modo, há imagens de indígenas da etnia Xavante desenvolvendo atividades incorporadas das culturas não indígenas. (p. 18), ocasião propícia a uma:

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008, p. 52).

A discriminação de cunho étnico e o preconceito são problematizados no texto de Daniel Munduruku (p. 19). A relevância da proposta reside no fato da escolha de um escrito de autoria indígena através do gênero do relato e também porque apresenta uma linguagem acessível a compreensão das crianças.

O livro tenta fazer uma abordagem de gênero (p. 22) informando sobre as atividades tradicionais de homens e mulheres indígenas. No entanto avaliamos que as imagens podem sugerir generalizações, ou seja como se todos os povos indígenas tivessem as mesmas práticas. A observação empírica fundamentada no conhecimento dos indígenas de Rondônia

permite afirmar que povos diferentes possivelmente têm diferentes distribuições quanto à divisão sexual do trabalho.

Apesar dos livros terem sido publicados em 2014, observamos que os dados encontram-se desatualizados: “Atualmente, no Brasil, existem cerca de 350 mil indígenas vivendo em aldeias ou reservas em quase todos os estados brasileiros”. (p. 23). De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, (BRASIL, 2010), há 896.917 mil pessoas que se declaram indígenas, 305 etnias, falantes de 274 línguas.

O Capítulo 3 apresenta o título: Os Portugueses em Terras Indígenas (p. 24-36), discute o contato entre indígenas e europeus - portugueses mas não cita os Povos Tupinambá (p. 24-25). Na parte das Navegações problematiza o processo de retirada que pode ter provocado a devastação do pau-brasil (p. 27) com repercussões atuais na situação da Mata Atlântica uma possibilidade de trabalho interdisciplinar com o tema de Meio Ambiente.

Ao apresentar a discussão sobre o “Governo geral: fracasso das capitanias” registra os conflitos advindos da implantação deste modelo. A reação indígena e os ataques que protagonizaram em função da defesa territorial que foram lembrados no ano 2000, com a problematização, contestação, interpelação ao dia do “descobrimento”. Destacamos o texto da indígena Maninha Xucuru (p. 11).

Questão que se adequadamente for trabalhada pode suscitar a relação passado e futuro no que diz respeito aos conflitos de 1500 e suas repercussões por meio da memória crítica indígena em 2000 e os prejuízos do processo.

O estudo do tema “A influência indígena na cultura brasileira” (p. 34) evidencia os hábitos como banho, utilização de rede e a forma de alimentação e mais adiante, informa sobre as contribuições linguísticas do Tupi, tais como: pipoca, pamonha, sucuri, possibilidades de aproximações com a Lei 11.645/2008.

Há imagem do ritual Quarup, do Mato Grosso, mas não informa que se trata de um costume do Povo Xavante. (p. 8). A simples leitura desta informação pode sugerir interpretações genéricas, a de se pensar que esta é uma prática de todos os indígenas. Assim, estas lacunas exigem um olhar crítico por parte da docência no sentido de complementar as informações do livro didático, a partir da utilização de outros recursos, principalmente a pesquisa.

Considerações Finais

Os resultados sistematizados até o momento do Projeto “Karo & Ikolem: história e culturas indígenas na perspectiva da Lei 11.645/2008” desenvolvido em Ji-Paraná, Rondônia de 2015 a 2016 no âmbito do PIBIC/UNIR, permitem afirmar que há iniciativas relevantes nos livros didáticos adotados pelas professoras participantes do estudo, tais como a identificação dos nomes dos povos indígenas e o contraste de imagens indígenas do passado e do presente.

Embora nenhum deles apresente a palavra interculturalidade, é possível analisar que o fato de inserir textos de autoria indígenas, de apresentar problematizações como a que se refere aos 500 anos de celebração do suposto descobrimento e a de apresentar elementos relativos as influências das culturas indígenas na formação da sociedade brasileira, dentre outros aspectos permitem afirmar que há mudanças perceptíveis em curso.

Mudanças que acenam para a possibilidade do surgimento de uma Amazônia um pouquinho mais intercultural, que vem se constituindo através da inserção da temática indígena no currículo tendo em vista as provocações da Lei 11.645/2008 por meio do uso do atual livro didático.

Referencias

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: jan. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> Acesso em: 22 abril 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1980.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Vozes, 1988.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PROJETOS DE VIDA DE LGBT: REPRESENTAÇÕES SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO

Francisco Ednardo Barroso Duarte (UFPA)⁵³⁹

RESUMO: Este artigo objetiva problematizar os processos de escolarização de pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) levando em consideração as relações existentes entre suas histórias de vida, enfrentamentos contra o preconceito e a discriminação vividos em ambiente escolar, bem como o impacto destas experiências em suas expectativas e projeções de futuro. Para tanto, serão analisados os discursos de 04 universitários cujas sexualidades se encaixam nesta legenda e os quais divagam sobre as seguintes temáticas: escola, homofobia e projetos de vida. O referencial teórico utiliza a Teoria das Representações Sociais e o método que utilizamos se baseia nos pressupostos da Teoria *Queer* que analisa os discursos a partir da perspectiva da desconstrução dos conceitos de normalização da sexualidade e das políticas de controle de corpos. Como resultados, percebemos que as experiências escolares de pessoas de sexualidades não normativas podem ter impacto na formação de suas identidades sociais e podem definir a execução ou não de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Escolarização, LGBT, Homofobia, Teoria *Queer*, Projetos de Vida.

1. Introdução

A escolarização de um sujeito pode dizer muito sobre ele; ela pode revelar sua identidade, sua cultura, seus posicionamentos políticos, suas preferências, suas atitudes, sua situação econômica e, especialmente, sua expectativa de futuro, uma vez que nunca estudamos sem algum propósito, sem uma racionalidade premente, ou seja, sempre há motivações que justificam este longo empreendimento social e culturalmente valorizado que é estudar formalmente.

Entretanto, se as razões que levam um indivíduo a iniciar ou continuar sua escolarização são variadas, imprecisas ou bem particulares, para alguns sujeitos esta motivação não têm apenas razões sociais e culturais mais ou menos óbvias, mas inclui também aquelas que podem estar fundadas na manutenção de uma sobrevivência ou mesmo baseadas em estratégias de sobrevivência existencial e emocional.

Em outras palavras, alguns sujeitos veem o processo de escolarização como uma forma de mudar de vida, de ser reconhecidas socialmente, de conquistar bens materiais ou como podemos dizer, inclusive, uma forma de se empoderar social, política, psicológica e até emocionalmente.

⁵³⁹ Professor Adjunto do curso de Letras da Universidade Federal do Pará (FALE – Castanhal), Doutor em Educação (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso e Diversidade Sexual (GEPEDDS - UFPA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude e Representações Sociais em Educação (GEPEJURSE – UFPA). E-mail: ednardo22@yahoo.com.br

Porém, este empoderamento pode ser simplesmente compreendido por algumas pessoas como uma forma de ser *aceitas e respeitadas* por uma grande maioria, como veremos neste artigo o caso de pessoas LGBT, que possuem representações sociais bastante singulares sobre seus processos de escolarização quando do relato de experiências vividas nesta trajetória educacional.

Levando em consideração a relação existente entre os temas escolarização, homofobia e projetos de vida, este trabalho questiona de que modo os projetos de vida de estudantes universitários LGBT são amarrados às suas identidades sexuais, perguntamos então, mais especificamente: em que são baseados os projetos de vida de sujeitos os quais as sexualidades não se encaixam em padrões normativos?

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os discursos de 04 estudantes que discorrem sobre suas trajetórias escolares considerando a ligação entre suas sexualidades e seus projetos de vida enquanto estudantes do ensino fundamental, médio e superior.

2. Processos de escolarização

Podemos afirmar que processos de escolarização são sempre muito singulares, marcados por trajetórias de vidas eivadas de imagens, impressões e sentidos que cada um conta sobre a história de si mesmo, sobre a história de estar, permanecer e, quiçá, se transformar social, emocional e psicologicamente na escola.

A escolarização, nomeada por alguns estudiosos da educação como *processo escolar*, *período escolar*, *fase escolar*, *percurso escolar* entres outros, nos faz destacar que pesquisadores como Lahire e Thin (2001 apud FARIA FILHO, 2002, p. 17) também compreendem este fenômeno por meio de outra expressão, uma vez que a chamam de:

forma escolar, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude. Segundo eles, a configuração e difusão da instituição escolar no mundo moderno realiza-se, também, pela crescente ampliação desta para muito além dos muros da escola.

De acordo com Faria Filho (2002), para se falar de escolarização enquanto forma de socialização, preparação para o exercício da cidadania e formação institucional é necessário, primeiramente, que lancemos mão do nosso entendimento sobre *cultura escolar*, ou seja, tudo que de algum modo “se permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, 2002, p. 17).

O fato é que, definir a escolarização, além de relacionar esta experiência com a noção de cultura, imbricada na memória de cada um, seu significado se confunde com a função

social da escola, pois de um modo bem particular, ela é um instrumento simbólico de construção da sociedade democrática (FORQUIN, 1993), que tem no processo de sociabilidade a partilha de conhecimentos e saberes fundantes no desenvolvimento da democracia e da plena cidadania.

Para Gagliotto (2014), pensar em escolarização é também pensar em escola, em sua relação irremediável com a educação como projeto de transformação psicossocial do indivíduo.

A autora destaca que em sentido lato a educação pode ser identificada como o próprio processo civilizatório pensado para instruir e dotar as pessoas de habilidades necessárias para a vida em sociedade. Por outro lado, em sentido restrito, a educação “seria a capacidade e a potencialidade institucional de produzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais; nesta direção, a educação seria entendida como o **processo de escolarização**⁵⁴⁰” (NUNES, 2003 apud GAGLIOTTO, 2014, p. 122) estando a educação diretamente vinculada à escola enquanto instituição.

Assim, processos de escolarização se engalfinham com a noção de cultura, ao passo que, segundo Gagliotto (2014, p. 122), por definição “é a transmissão formal dos conhecimentos, das habilidades, das disposições mentais, éticas, estéticas, comportamentais e sociais”.

Resta-nos, então, pensar de que forma estes processos tão particulares de viver a escola atravessam a vida de sujeitos cujas formas de experimentar e assimilar a cultura (e por ela mesma ser rechaçada) causam grandes desconfortos emocionais e psicológicos, uma vez que nela *não* se reconhecem ou por ela *não* são acolhidos. É basicamente o que acontece com sujeitos LGBTs.

3. Homofobia na educação

Desde a nossa infância, e uma vez que gozamos das bases estruturantes necessárias para tal, passamos boa parte do tempo em processos de socialização. Uma das avenidas destes processos nos dá passagem para sala de aula, ou seja, para a instituição escolar. No entanto, este lugar de sociabilidades, de troca de conhecimento e de realidades, nem sempre é aprazível para aqueles que não se encontram na mesma disposição anamórfica dos valores criados pela cultura.

⁵⁴⁰ Grifos nossos.

No caso das sexualidades LGBT, ser *diferente* sempre despertou uma grande tensão na escola; não é “normal” para a regra, para a instituição, para a moral cristã; lá, neste lugar de construção de condutas, de caráter, de comportamentos civilizatórios ser *queer* não é “normal”, assim como não é “normal” *não* ser heterossexual.

As dinâmicas de rejeição, negação e tentativa de adequação destas sexualidades à normatividade são (e sempre foram), simplesmente, rotineiras. Seguem numa “normalidade” inquestionável e insubordinável. No entanto, nenhuma delas diz mais sobre estes processos de exclusão do que a prática da *homofobia*⁵⁴¹.

Segundo Borillo (2010), grosso modo, entende-se por homofobia, qualquer grau de fobia (medo), insegurança, aversão, desprezo ou ódio às homossexualidades e ao que suas representações negativas provocam no imaginário de pessoas heterossexuais.

Cumprir dizer ainda que, de algum modo, possuidores destas sexualidades “desviantes” provocam os mais diferentes juízos nos sujeitos que expressam a sexualidade dominante; estas reações podem ser várias e distintas, e em alguns casos negativas (homofobia), pois a discordância da regra provoca uma desestabilidade da ordem sexual compulsória, ou seja, a heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2009; MISKOLCI, 2012; TORRES, 2013).

Para Torres (2013), a homofobia tem sua fundação em crenças e contingências orientadas por valores religiosos e encontra suas formas de resistência e ininterrupção nas malhas da cultura. O autor destaca que:

O preconceito contra a população LGBT tem sido denominado de homofobia. Esse termo denota tudo que, na produção da cultura e dos saberes ocidentais, implica discriminação afetiva, intelectual e política, pelas lógicas heterossexistas (TORRES, 2013, p. 38).

No entanto, de acordo com Prado e Machado (2008), a manutenção e posteridade do preconceito são garantidas pelas instituições que servem de promulgadoras da cultura hegemônica, reforçando, assim, o que eles chamam de “hierarquização da invisibilidade” das homossexualidades.

Não restam dúvidas que os efeitos destas práticas de humilhação, alijamento, submetimento e violência física, verbal ou emocional são facilmente naturalizadas e

⁵⁴¹ Embora tenhamos conhecimento da ampla utilização, especialmente na internet, do termo LGBTfobia para incluir todos os tipos de violência vividos não só por gays, mas também por lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, neste artigo optamos pela utilização do termo homofobia, por concordarmos, sem nenhum prejuízo, que o mesmo já tenha se assentado enquanto categoria de análise científica discutida e reconhecida em todo o mundo, não excluindo, assim, nenhuma outra identidade sexual como as já citadas.

autorizadas nas escolas, pois desde muito tempo agressões às homossexualidades são vistas com indiferença pelos professores e negadas pelos currículos educacionais.

Não há de se estranhar, porém, que a prática da homofobia nas escolas tenha impactos bastante negativos tanto nos processos de escolarização de sujeitos LGBT quanto na construção de seus projetos de vida. De acordo com Souza (2013), é usual o movimento de evasão escolar de gays, lésbicas e travestis, pois, muitas vezes suas sexualidades servem de chacotas e humilhação pública em sala de aula, tornando insuportável sua existência e permanência em um ambiente tão hostil e nada acolhedor.

A autora também ressalta que muitos homossexuais e travestis assumem uma visão negativa a respeito de suas vidas, optando por caminhos mais ‘fáceis’ onde possam ser aceitos e acolhidos seja nas ruas ou nos guetos onde se socializam com seus pares.

Assim, a escola passa a não mais ser uma alternativa para vencer os obstáculos próprios de quem assume para si ou para o mundo uma sexualidade divergente da heteronormatividade. Rejeitados na família e hostilizados na escola travestis, por exemplo, não veem na educação uma alternativa de sobrevivência e visão de futuro, pois entre suas necessidades imediatas destaca-se a urgência de sobreviver sem perseguição ou transfobia.

4. Projetos de vida

Partindo do pressuposto de que durante a vida escolar de um indivíduo são forjadas diferentes motivações para a continuação de seus processos de escolarização, nota-se, que os **projetos de vida** de sujeitos LGBT podem ser duramente marcados por uma espécie de premência existencial resultante de sua exclusão, pois para muitos, manter-se na sociedade já representa um desafio de todos os dias e, em alguns casos, ser homossexual só é fácil para quem se ‘veste’ de heterossexual, ou seja, para quem assume uma conduta comportamental e morfologicamente heterossexual, posição bem frequentemente exigida pela escola, cuja tendência é de “tolerância” em casos de convivência com indivíduos “desviantes” (TORRES, 2013; MISKOLCI, 2012; LOURO, 2012, 2009).

Desta forma, a escola muitas vezes se envaidece e até se sente premiada por achar que cumprir sua missão educacional implica simplesmente adotar postura “tolerante” com estudantes que desviam da norma heterossexista, ao passo que se distancia da realidade objetiva destes sujeitos com a sua notada indiferença sobre suas expectativas de vida e de futuro.

Weller (2014) chama nossa atenção ao papel social, essencial, da escola enquanto fomentadora de projetos de vida juvenis; é necessário que os jovens possam contar com a orientação da escola e da família para que possam ter, pelo menos minimamente, condições de elaboração destes projetos, especialmente no caso, quando, por variadas razões, eles não tenham este tipo de oportunidade na família.

Cumpre, então, refletir sobre o fato de que se a escola tem se eximido da responsabilidade do seu papel de orientação e incentivo para com alunos que ela assume como “normais”, o que dizer sobre aqueles que ela tem negado historicamente, uma vez que:

[...] é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade: a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2010, p. 43-44).

Desta forma, a lógica centralizadora da escola nos mostra que ela não está (nem nunca esteve) preocupada em lidar com excentricidades, com “o que está fora do centro, o extravagante, o esquisito” (idem, *ibid.*, p. 44). E nesta perspectiva, fomentar projeções vitais para estes sujeitos só ousaria ameaçar as normalidades, as prescrições inquestionáveis, as identidades sociais privilegiadas e aplaudidas, uma vez que a ordem deve ser mantida assim como “a identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade, permanente, uma referência confiável” (LOURO, 2010, p. 44).

5. Metodologia

O referencial teórico-epistemológico que utilizamos neste artigo dispõe dos conceitos previstos pela Teoria das Representações Sociais com base nos pressupostos de Moscovici (2003) e Jodelet (1989), que concordam que as representações sociais (RS):

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos [...] têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo ao introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Com isso, passamos a compreender as RS como uma teoria que se ocupa em entender e explicar o pensamento social através do saber de senso comum e de natureza prática e como ele interfere direta ou indiretamente na construção de subjetividades e identidades dos sujeitos a partir de um dado arranjo social. Jodelet (1989), por sua vez, salienta que, para que seja possível entender as RS como forma de conhecimento concreto e

interpretação significativa, faz-se necessário, primeiramente, atentar para sua “construção representativa” não deixando de levar em consideração seus *mecanismos* e *estruturas*.

Este fenômeno é explicado por Moscovici (2003) da seguinte forma: na **objetivação** é possível destacar os processos de *materialização*, *classificação* e *naturalização* das imagens de modo que estas se tornem reais e compreensíveis; conquanto a **ancoragem** se proponha a amarrar, no sentido de atribuir, novos conceitos à materialização destas novas estruturas.

Igualmente, para compreender as representações dos sujeitos sobre sua escolarização, nos utilizamos do argumento metodológico da Teoria *Queer* (BUTLER, 2014), por acreditarmos que sua abordagem, além de apresentar um referencial teórico-epistemológico muito adequado aos estudos que problematizam os fenômenos engendrados nas sexualidades humanas, apresenta também uma metodologia muito específica de análise discursiva que toma por base as inflexões de ordem sociossexual individual ou coletiva, porém histórica e culturalmente construídas.

Além disso, estudiosas como Browne e Nash (2011 apud GARCIA, 2012, p. 242) apontam para a necessidade de estudar questões de gênero, identidade e sexualidade a partir da Teoria *Queer* aproveitando, assim, sua fundamentação teórica sem perdê-la de vista enquanto metodologia para as ciências sociais. Neste caso “o *Queer* se apresenta como método e, ao mesmo tempo, se pretende um modo de engajamento teórico ou conceitual”.

Segundo Garcia (2012, p. 242) as pesquisas que também se utilizam da Teoria *Queer* como método “analisam experiências das minorias sexuais de gênero, enquanto observam a *queerização* das relações heterossexuais, os processos disciplinares e a concepção heterossexista profundamente imbricada nas ciências sociais” e nas relações construídas no nosso cotidiano.

No entanto, para a efetiva aplicação destas teorias, como sujeitos participantes contamos com 04 estudantes universitários entre 21 e 34 anos de idade, regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação de universidades públicas e privadas localizadas na cidade de Belém e região metropolitana no estado do Pará.

Os sujeitos aqui envolvidos como participantes desta pesquisa se distinguem dos demais estudantes universitários no que diz respeito às suas identidades sexuais, uma vez que todos encaixam-se na sigla das sexualidades LGBT composta aqui com por uma mulher lésbica, um rapaz gay, um rapaz bissexual e uma mulher transexual.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas e todos os sujeitos foram entrevistados individualmente por meio de perguntas semiabertas gravadas

em áudio digital. Descrevemos esta pesquisa como sendo uma pesquisa qualitativa, descritiva, interpretativa e analítica, que tem como base a ocorrência de fenômenos psicossociais e suas implicações com o campo da educação.

6. Análise dos dados

O corpus deste estudo constitui-se a partir de entrevistas semiabertas, individuais e multitemáticas, todas contextualizadas basicamente na relação direta entre os temas escola e sexualidade, no tocante às experiências vividas pelos sujeitos participantes. No entanto, neste artigo selecionamos os discursos que enlaçam perguntas a respeito da autopercepção da própria sexualidade, da homofobia experienciada na escola e da influência deste fenômeno em seus projetos de vida.

Do ponto de vista epistemológico, consideramos que os projetos de vida englobam escolhas complexas, pontuais e subjetivas, mas que também são resultantes da capacidade de resiliência de um sujeito ante aos enfrentamentos decorrentes de sua condição existencial e, no caso de pessoas LGBT, especificamente, de suas sexualidades dissidentes da normatividade heterossexualmente orientada.

Assim, a noção de **projetos de vida** é variada e polissêmica, pois depende bastante das biografias de cada indivíduo e da constituição de suas identidades. Entretanto, cabe aqui delinear que a concepção de projetos de vida a qual nos afinamos é indicativa de construção de possibilidades, expectativas e perspectivas para o futuro pensadas e estabelecidas pelo sujeito (WELLER, 2014; NASCIMENTO, 2002a, 2002b).

O projeto de vida pode ser entendido como aquilo que o sujeito planeja para seu futuro, onde seria possível a visualização dos caminhos que deve seguir para a realização de seus planos, metas, desejos, ambições e objetivos. Para tanto, é necessário que o indivíduo tenha em mente o seu valor enquanto sujeito humano e ator social, bem como ter clareza sobre quais valores sociais lhe ajudarão a melhor traçar os caminhos que lhe levarão a materializar suas projeções.

Desta forma, vale ressaltar que muitos jovens apontam a educação como parte constituinte de seus projetos pessoais, porém com motivações bastante específicas que por vezes se confundem com sua necessidade de mudança de vida.

Assim, para a construção de um projeto de vida seguro e significativo, o sujeito precisa, primeiramente, estar de acordo com aquilo que lhe é mais intimamente importante, ou

seja, é necessário que ele tenha condições de se conhecer subjetivamente para que tenha certeza de quais metas para o futuro ele pretende alcançar. No trecho a seguir, um dos informantes⁵⁴² destaca a educação como parte de seu projeto de vida e como ela lhe concedeu a possibilidade de ampliar seus horizontes e tornar sua existência mais significativa:

Se eu não tivesse estudado eu não teria algumas coisas claras na mente, se eu não tivesse entrado na faculdade, no curso de história, se eu tivesse ali no meu universo de igreja, talvez eu tivesse feito muita besteira na vida, tipo fugido, tivesse ido sem rumo [viver uma vida sexualmente arriscada]. Fazer uma universidade não é só questão de status, é a questão conhecimento [...] e digo que seria diferente porque eu sinto que as pessoas iriam me discriminar e eu não teria uma arma à altura para apontar de volta (Inf2).

Percebe-se então que jovens de sexualidade LGBT têm a escola como parte de seu arsenal de luta diária no que diz respeito a lidar com o preconceito. Souza (2013) destaca que estudantes homossexuais, por exemplo, veem na escolarização a esperança de ser reconhecidos profissional e socialmente de modo que sua sexualidade não se sobreponha à sua competência.

Em continuidade, a construção de projetos de vida baseada no ideal de escolarização não acontece isoladamente, uma vez que fatores exteriores como a participação da família, dos grupos de amigos, da comunidade escolar, sua aceitação social, as possibilidades socioeconômicas e socioculturais precisam se alinhar às suas expectativas para que possam assim ser atingidas em curto ou longo prazo. Abaixo, destacamos um trecho em que uma informante discorre sobre o fato de que, apesar da desmotivação decorrente do preconceito, a continuidade de sua escolarização permanecia como parte de seus projetos de vida, mesmo como forma de autoafirmação, vejamos:

Eu percebi que de certa forma eu tinha uma responsabilidade comigo mesma, de dar uma resposta para as pessoas, eu me via com essa necessidade, as pessoas me hostilizavam, a minha família que tanto me reprimia, principalmente a minha mãe; então eu podia até não querer mais nada depois, mas o meu título eu queria para galgar alguma coisa tipo um concurso público porque eu sempre ouvia as pessoas “poxa, você já está terminando e vai abandonar tudo, termina logo!”. Foi aí que eu resolvi voltar para dar as respostas para os outros, não foi nem pra mim, eu queria responder de outra maneira os insultos que eu sofri! Que eu podia me formar! (Inf4)

Entretanto, Nascimento (2002a, p. 110) chama atenção para o fato de que um projeto de vida não pode ser entendido com simplificações e generalidades, pois afirma que ele “não

⁵⁴² Com o intuito de garantir a proteção da identidade dos sujeitos participantes, neste artigo usaremos a abreviação *Inf.* para nos referirmos a *informante* juntamente com os números 1, 2, 3 e 4 para indicar cada um dos quatro sujeitos envolvidos na pesquisa.

é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”.

Por outro lado, Weller (2014), se utiliza da expressão sinonímica **projetos vitais**, destacando que sua concepção tem sido explorada por áreas da *psicologia do desenvolvimento* e da *psicologia positiva*, e sugere que, ao tratar o assunto não percamos de vista os propósitos e finalidades destes projetos na vida de quem os constroem.

Pelo termo projeto, Schütz (1979 apud WELLER, 2014, p. 139) assinala que ele indica uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas, que por sua vez, está relacionado ao campo de possibilidades que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática”. Com isso, a autora apela para o fato de que projetos de vida estão relacionados aos sentidos e significados que damos às nossas vidas e ao nível de estabilidade que desejamos em longo prazo, ela ainda afirma que:

[...] projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo. Elas podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer diferença no mundo, de ajudar pessoas, de contribuir com causas maiores. Em muitos casos, os projetos vitais podem não ser alcançados durante as suas vidas, por exemplo, extinguir a pobreza ou estabelecer a paz no mundo. Mas mesmo um propósito ambicioso não pode ser visto como ingênuo (WELLER, 2014, p. 140).

Na perspectiva de Nascimento (2002a) e Weller (2014), são estes projetos vitais que sinalizam sentido para as nossas vidas ou, mais especificamente, para nossa experiência concreta do que é viver a partir de nossas identidades.

No entanto, se pensarmos nas representações sociais dos nossos sujeitos de pesquisa sobre suas sexualidades, ou para dizer melhor, sobre suas identidades sexuais, concluímos que seus sentidos ancoram na construção de projetos de vida que reifiquem estas identidades, como no caso da fala abaixo:

Eu quero fazer metrô e doutorado, quero ir até o topo, entende? Sabe por que eu quero? Não é questão de status, é questão de crescimento, [...] respeito! [...] Eu quero trabalhar as minhas questões, a sexualidade, é isso que me provoca, e eu quero trabalhar isso em sala (Inf3).

Suas sexualidades marginalizadas em todas as instâncias sociais, a começar, na maior parte das vezes, na própria família, seguida pela escola e continuada em todas as suas outras experiências de socialização, comprometeram a percepção positiva de si mesmos e ainda

colaboraram para a reificação de uma autorrepresentação desvalorizada e exígua, ou seja, “um corpo estranho” (LOURO, 2013) na normalidade dos espaços sociais.

Rangel (2013) destaca ainda que, o tratamento *desigual* que lhes é concedido em todos os contextos sociais, causa-lhes marcas profundas e, de algum modo, certo desespero por buscar em si aquilo que aprendeu a representar no outro, ou seja, “as representações formadas por pessoas no entorno e no convívio de cada sujeito são captadas por ele e poderão ter uma influência expressiva sobre as representações que este sujeito tem sobre si mesmo” (idem, *ibid.*, p.18).

No caso dos nossos sujeitos, esta representação da própria sexualidade como sendo inferior os forçou à utilização de diferentes estratégias de sobrevivência e que, sem dúvida, os impeliu à construção de projetos de vida baseados no alcance de metas que lhes garantissem o que sempre lhes foi privado: a **aceitação** social e o **respeito**.

Enquanto jovens heterossexuais constroem seus projetos de vida baseados em propósitos menos complexos como a decisão pela profissão que irão seguir e a possibilidade ou não de constituição de família (WELLER, 2014), conquista de bens materiais e de consumo recreativo ou mobilidade social, pessoas LGBT procuram referendar seus projetos vitais na possibilidade de garantir para si princípios humanos básicos como o direito de existir e de se constituir um sujeito de “direitos *humanos*”.

Em outras palavras, tal entendimento não implica afirmar que LGBTs *não* querem as mesmas coisas que os heterossexuais, que *não* projetam suas vidas com objetivos e metas semelhantes, muito pelo contrário: estas pessoas também almejam tudo isso, mas esperam que lhes seja prioritariamente garantido o seu **direito de existência** num futuro próximo, e esse argumento é claramente percebido em falas como *não quero ser qualquer um, quero ser respeitado, vou mostrar pra sociedade, por isso quero fazer mestrado e doutorado, quero chegar no topo, aquela é uma lésbica que estudou!* etc.

Nota-se que isto acontece porque pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais são facilmente alvejadas pelo preconceito e pela ignorância daqueles que os julgam “menos humanos” e “menos merecedores” de compaixão e solidariedade em relação aos vilipêndios que são obrigados a sofrer quase que por uma vida inteira. É-lhes impregnado desde cedo, um sentimento de desvalor que só será comutado por meio da **mobilidade social** e **existencial**, relativamente, garantida pela escolarização, como destaca uma das informantes:

O estudo é uma forma de eu me impor! [...] estudar Direito é uma coisa boa, e foi por isso [pelo preconceito] que eu fui pra esse lado e sendo “assim” [lésbica] e sendo do Direito eu ainda espero trabalhar muito nessa questão

da sexualidade, pra não deixar que outras pessoas passem pelo o que eu já passei, impunemente (Inf1).

Assim, a constituição de suas RS sobre suas sexualidades se dão de forma bastante peculiar e inegavelmente consensual. A **objetivação** sobre as suas sexualidades se dá pelo **estranhamento** (LOURO, 2012), posto que se observarmos cuidadosamente as suas falas encontraremos o discurso do **estranhamento de si** como consenso compartilhado por todos eles como nas falas do tipo *eu era estranha, eu sabia que era diferente, todos diziam que eu era esquisito*, etc.

As **ancoragens** de suas sexualidades, ou seja, os conteúdos que lhe são articulados são traduzidos em sofrimento, tristeza, dor, desprazer, desconforto, disfarce, vergonha, medo, baixa autoestima, autoexclusão e necessidade de ser aceito. Notamos, assim, que escola é um lugar onde as diferenças são marginalizadas e que ela por si mesma dificulta sua integração, subtraindo de pessoas de sexualidades dissidentes a capacidade de consolidação de laços afetivos por conta da manutenção do preconceito.

Desta feita, notamos que, para romper com o ciclo de invisibilidade e exclusão, sujeitos LGBTs elaboram projetos de vida em que a mesma escola que os segregou e foi cúmplice de seus enfrentamentos, servirá de meio para que possa se desenvolver suas capacidades de se resilir com outro foco, isto é, com a atribuição de outra ancoragem: a possibilidade de se **legitimar** como sujeito por meio da escolarização.

Seus projetos de vida comportam-se então não mais como fim, mas como meio de ser sujeitos socialmente **visibilizados**, humanamente **respeitados** e culturalmente **assentidos**. Para tanto, estas pessoas desenvolveram a resiliência como uma habilidade social, uma vez que podemos defini-la, também, como “uma competência por ser menos dependente da personalidade do indivíduo e mais um padrão de comportamento aprendido desde cedo na vida, o que requer consciência e prática disciplinada” (CAMPOS, 2014, p. 163-164).

Estas pessoas, que desde cedo, tiveram consciência de si, de sua condição de “diferença”, se disciplinaram a ponto de não se resignarem, ou melhor, a ponto de nunca desistirem de suas escolarizações como forma de (tentarem) garantir o **respeito por sua individuação**, por sua **liberdade de ser como são**. Abaixo, uma das informantes situa seu ponto de vista a respeito de como sua sexualidade influenciou seus projetos de vida:

Ser gay ninguém quer ser, e eu não queria ser só gay, ser mais uma lésbica sem ensino fundamental, sem ensino médio, como muita gente costuma ver, sabe, [queria que] quando alguém me apontasse e dissesse ‘não! essa daí não é uma pessoa QUALQUER, ela estudou, terminou a escola, entrou na universidade, se formou’ (Inf1).

Logo, percebemos que os projetos de vida de pessoas LGBT são ancorados em cima do que lhes foi retirado (ou que talvez nunca lhes tenha sido dado), daquilo que nunca vigorou: o **respeito**. E no tocante dos desdobramentos negativos, percebe-se que em seus projetos vitais são secundarizados (se é que eles existem de fato) outros valores como os *componentes coletivos* de um projeto de vida que são “desejo de fazer diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores” (WELLER, 2014, p. 140); e mesmo quando estas causas parecem englobar um componente coletivo, ainda assim, destacam-se por razões que se confundem com componentes individuais, com as próprias experiências vividas, o que percebemos no discurso da informante a seguir:

Eu quero ser percebida como lésbica, certo?! Mas não que eu sou qualquer lésbica, que digam que eu sou advogada antes, entendeu? Estudei e quero ter minha família, e eu não quero que a minha família sofra represálias, e assim que eu terminar a minha faculdade eu quero ter filho, então quero ser bem vista, quero que digam “aquela ali é realmente lésbica, mas é uma advogada, talvez uma defensora pública, alguém que as pessoas olhem com muito respeito! Quero trabalhar muito isso [nas causas LGBT] no futuro, sabe. Fazer valer a lei! Porque a lei tá aí pra ser cumprida e então a gente tem que trabalhar nisso e começar a dizer “não”, começar a ler a constituição, os direitos, as garantias do coletivo, do individual, ou seja, coisa que muita gente não conhece (Inf1).

Em outras palavras, seus projetos vitais são ancorados, quase que exclusivamente, nos **valores humanos** em detrimento dos **valores materiais**. Na fala abaixo, uma das informantes destaca a importância de sua escolarização na formação do seu papel social e humano, considerando sua mudança interior mais do que propriamente uma mudança material, vejamos então:

Hoje, já no mestrado, em ambiente universitário, percebo que minha relação com escola ou academia não é mais de notas, conceitos, mas sim de possibilidades de ressignificações de papéis já que ela, a instituição escolar, não pode e não deve mais reproduzir bonecos Lego, um atrás do outro, mas cabeças pensantes (Inf4).

No entanto, arriscamos aqui dizer que, apesar dos sentidos negativos ancorados numa escola excludente, estes sujeitos encontraram formas compulsórias de resistência em favor de um projeto maior que é a **garantia de sua dignidade**. Sua escolarização passou então a ser vista como forma de compensação pela desconformidade de suas sexualidades a uma ordem heterossexista (BUTLER, 2014; TORRES, 2013; JUNQUEIRA, 2009).

7. Conclusões

As falas de nossos sujeitos confirmam que a *escola* foi por eles compreendida, ao mesmo tempo, como **causa e consequência**, uma vez que (também) através dela, tiveram a

confirmação de sua *diferença* da forma mais deletéria possível, bem como as suas desconformidades. E, além disso, ela em grande parte foi a **causa** de seu sofrimento, ao passo que atuava como conivente de sua exclusão e pactuava com uma abjeção moral e seus resultantes impropérios. Por outro lado, foi também **consequência** à medida que, como forma de se resilir, a tiveram como projeto de vida para se empoderar.

Mas vale corroborar que, a escolarização não é vista como foco central de seus projetos de vida, mas sim como via para determinar a sua ancoragem em princípios humanos que, desde que entraram na escola, lhes foram negados em função dos sentidos e significados negativos historicamente construídos acerca das sexualidades periféricas (FIGARI; DIAZ-BENITEZ, 2009).

Para concluir, os projetos de vida construídos por estes sujeitos assentam-se em bens **imateriais**, na expectativa de que eles possam garantir a dignidade da pessoa humana. Estes projetos de vida priorizam, ainda, a concessão de uma contrarresposta às representações sociais visivelmente negativas construídas sobre pessoas LBGT pelo senso comum, para que assim, esta população historicamente marginalizada e dissidente possa finalmente coroar seus enfrentamentos ao longo de um processo de **reafirmção, empoderamento e legitimação** de suas identidades sexuais por meio de sua escolarização.

8. Referências

- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CAMPOS, Luciana (orgs). **Resiliência & habilidades Sociais**: reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida. Curitiba: Editora Appris, 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Escolarização e práticas escolares no Brasil**: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa.
- FIGARI, Carlos Eduardo; DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira. Sexualidades que importam: entre a perversão e dissidência. In: FIGARI, Carlos Eduardo; DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira (orgs). **Prazeres dissidentes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância:** matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Paco Editorial: Jundiaí, 2014.

GARCIA, Loreley. **A mensuração de sujeitos fluídos e provisórios:** queer methods and methodologies. In: Revista Ártemis, ed. V, v. 13, jan/jul. UFPB, 2012. p. 242-246. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewFile/14234/8161>. JODELET, Denise. **Les représentations sociales:** un domaine en expansion. PUF: Paris, 1989.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz **Homofobia nas escolas:** um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual e Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade** – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Vozes: Petrópolis, 2010.

_____. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto Editora: Porto, Portugal, 2000.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer** – um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes:** um estudo psicossocial. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Psicologia da Educação (Teses de Doutorado). PUC: São Paulo, 2002a.

_____. **Representações Sociais do Projeto de Vida dos Adolescentes.** Revista Ver a Educação, Centro de Educação, v. 8, n. 1, ano 1 (jan/jun). Belém, 2002b.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades:** a hierarquia da invisibilidade. Cortez: São Paulo, 2008.

RANGEL, Mary. Desigualdades e seus efeitos na autorrepresentação. In: RANGEL, Mary (org.). **A escola diante da diversidade.** Wak Editora: Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Três ângulos de análise para a compreensão da diversidade, diferença e multiculturalismo.** In: RANGEL, Mary (org.). Diversidade, diferença e multiculturalismo. Intertexto: Niterói, 2011.

_____. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** Ideias e Letras: são Paulo, 2004.

SOUZA, Janice Aparecida de. **Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico.** Dissertação (Mestrado), 113 fls. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escolar.** Série Cadernos da Diversidade/UFOP-MG. Autêntica: Belo Horizonte, 2013.

WELLER, Wivian. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2014.

SAÍRAM DA COZINHA, MAS NÃO PRA CAIR NO SAMBA: A HISTÓRIA DE COMO MULHERES NEGRAS PERCEBERAM QUE SEUS LUGARES SÃO NA SALA DE AULA

Thaís da Silva Mendonça⁵⁴³
smendonca.thais@gmail.com
UEPA

Lucélia de Moraes Braga Bassalo⁵⁴⁴
lbassalo@uol.com.br
UEPA

RESUMO : O presente artigo é o resultado de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados orais foram coletados por meio da técnica de entrevistas narrativas junto a professoras negras, docentes da Universidade do Estado do Pará, na cidade de Belém. A pesquisa abordou três variáveis facilmente encontradas e raramente discutidas: gênero, educação e negritude. Os sujeitos da pesquisa, foram três professoras autodeclaradas negras, na faixa etária de 30 à 65 anos, como informantes centrais da pesquisa. Estabeleceu-se os objetivos de compreender a realidade acerca de como ocorre o processo formativo de mulheres autodeclaradas negras, como elas chegaram ao cargo de professoras universitárias e o que lhes motivou à optar por essa carreira, propósitos que foram alcançados, e superados, quando através da fala das docentes se fez possível ter conhecimento sobre suas histórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Identificou-se particularidades por meio do registro das histórias das suas vidas. Assim, se fez possível o debate sobre gênero, raça e educação no que concerne ao ingresso dessas docentes no ensino superior, assim como suas visões sobre preconceito, cotas raciais e educação.

Palavras-chave: Negritude. Docência. Gênero.

Introdução

Desde o início da vida, o homem é dotado de necessidades. Elas serão fundamentais para a construção do ser humano enquanto um ser social e cultural. Segundo Saviani (2005), uma das necessidades mais essenciais do homem é a própria educação, pois ele precisa ser educado para participar da vida em sociedade. Durante vários e longos anos, o homem passou por modificações na sua estrutura e modo de viver. Ele precisou se adaptar a diferentes contextos da história, se educar para desenvolver a si e a sociedade. Entendemos assim, o tamanho da importância que a educação tem para as nossas vidas, pois parte de uma necessidade de desenvolvimento social, cultural e político.

A educação tem um papel fundamental para o indivíduo, pois ela permitirá a liberdade ou a opressão do sujeito. Segundo Freire (2011) o ato de educar precisa respeitar os saberes

⁵⁴³ Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

⁵⁴⁴ Professora Adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais – DFCS e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Juventude Educação e Sociabilidades – JEDS.

dos educandos, a criticidade, a estética e a ética e, ainda uma postura de rejeição a qualquer forma de discriminação em prol do reconhecimento e assunção da identidade cultural.

A presente pesquisa se propôs a realizar um estudo sobre a trajetória docente, seus acertos e dificuldades, de professoras autodeclaradas negras e que exercem o magistério no Ensino Superior, em Belém, no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, no período compreendido entre 2005-2015.

Com a pretensão de responder “como ocorreu o processo de formação profissional, os acertos e as dificuldades, de mulheres autodeclaradas negras que escolheram a docência como profissão?” estabeleceu-se alguns objetivos como o de compreender a realidade acerca de como ocorre o processo formativo de mulheres autodeclaradas negras, como elas chegaram ao cargo de professoras universitárias, o que lhes motivou à optar por essa carreira e, se elas creem que foram vítimas de algum tipo de preconceito, sendo este velado ou não. Identificar as particularidades das mulheres estudadas e a existência, ou não, de dificuldades de ingresso no cenário educacional em que se encontram.

Material e Métodos

Esta pesquisa orientou-se pelo tipo de pesquisa, estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizada em uma instituição de ensino superior da cidade de Belém, no caso a Universidade do Estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa, foram professoras autodeclaradas negras, na faixa etária de 30 à 65 anos, como informantes centrais da pesquisa.

Os dados orais foram coletados por meio da técnica de entrevistas narrativas, as quais dão ao entrevistado liberdade e autonomia para tratar de temas pertinentes à temática da pesquisa, não possuindo estrutura fixa e fechada, perpassado por um caráter de contação de histórias e fugindo da solidez dos questionários impositivos. O roteiro de entrevista foi composto por sete temas geradores e cada um vinculava-se a um objetivo específico, em que serviram de norte para que cada informante pudesse discorrer livremente e de suas falas emanassem elementos de sua história de vida.

A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social [...] Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (BAUER; GASKELL, 2002, p. 93)

A análise das informações angariadas por meio das entrevistas foi realizada por meio da identificação de núcleos centrais das narrativas, ou seja, as categorias de análise emanaram

do próprio material empírico, sendo que, seu cotejamento com autores afins foi realizado na medida em que tornou-se necessário explicar determinado tópico ou questão.

A fase das entrevistas ocorreu no primeiro semestre de 2015, com três docentes da Universidade do Estado do Pará, na própria instituição. São formadas em Licenciatura plena em Pedagogia. Tendo em vista a garantia do anonimato das informações foram utilizados como pseudônimos *lindinha*, *docinho* e *florzinha*, as quais remetem à personagens de um desenho animado chamado “as meninas super poderosas”. As personagens foram criadas a partir da junção de açúcar, tempero, elemento “X” e tudo que há de bom, são extremamente fortes, lutam contra as forças do mal e possuem superpoderes como voar, ter super velocidade, invulnerabilidade, visão de raio-x, super sentidos, visão de calor e projeção de energia. Características que respondem bem a compreensão da mulher na sociedade contemporânea e de algum modo se assemelham ou fazem lembrar as participantes da pesquisa.

Resultados e Discussão

Falar de mulher não é discorrer sobre a oposição ao homem ou ao sexo masculino e sim é tratar de diferenças de jeitos, hábitos, religiões, raças, orientações sexuais, classes sociais e outros. Não como um indivíduo naturalmente oposto, e sim, como sujeito histórico-social, construtor de particularidades que formam o ser mulher. Não é uma característica congênita, é uma edificação ao longo da vida, ou depende, como diz Louro (2008), “das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (p. 17)

É importante enfatizar que a construção social deve ser mais relevante do que as diferenças anatômicas, mas não se pode negar a distinção biológica. Porém fixou-se no senso comum como sendo verdade e justificativa para as desigualdades de acesso na sociedade.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. (LOURO, 2007, p.20-21)

É sempre bom lembrar que gênero é diferente de sexo. Esses dois conceitos, comumente relacionados e muitas vezes confundidos, andam juntos e muitas vezes se complementam. O gênero está vinculado ao comportamento social e a identidade de gênero, seja nas construções sociais da feminilidade ou da masculinidade, já o sexo, está voltado para

a orientação da sexualidade, ou seja, um não implica necessariamente no outro e nem existe uma base de relação direta ou “similar”. Além disso, o “gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” (SCOTT, 1989, p. 7) quando se aborda a mulher, pois falar de gênero é dizer que existe uma vertente que não é tida como a identidade referencial. Assim, estudar a mulher negra vai muito além da questão do gênero, é buscar conhecer uma grande parte da população brasileira. Principalmente, é tentar entender para poder em seguida desmistificar a condição de subalternidade que lhe foi atrelada.

A mulher negra é usualmente retratada pejorativamente em músicas, falas e na rotina diária das pessoas sendo facilmente estigmatizada. Em muitos discursos lhe é associado o trabalho doméstico, sexual e artístico. É a que mais sofre violência simbólica somente por causa da pigmentação de sua pele. O imaginário masculino sobre a exuberância corpórea dessas mulheres reflete a estigmatização e as representações sociais sobre ser mulher negra a ponto de que seus corpos sejam fontes de apelos sexuais e desenvolva-se o endeusamento carnavalesco, reduzindo-as somente a ser uma mulata ou doméstica (GONZALES, 1984).

Especialmente a mulher negra brasileira, é tratada no senso comum como deusa do carnaval com pele bronzeada, corpo torneado, brilhoso e “samba no pé”. A pompa da festa faz com que por breves dias se dissipe a concepção de que lugar de mulher negra é no fogão, dando espaço às avenidas na condição de rainhas do samba. O autor abaixo descreve, ironicamente, a postura masculina diante da mulher negra no carnaval:

Todos sob o comando do ritmo das baterias e do rebolado das mulatas que, dizem alguns, não estão no mapa. “Olha aquele grupo do carro alegórico, ali. Que coxas, rapaz” “Veja aquela passista que vem vindo; que bunda, meu Deus! Olha como ela mexe a barriguinha. Vai ser gostosa assim lá em casa, tesão”. “Elas me deixam louco, bicho”. E lá vão elas, rebolantes e sorridentes rainhas, distribuindo beijos como se fossem bênçãos para seus ávidos súditos nesse feérico espetáculo. (GONZALES, 1984, p.227).

De modo objetivo demonstra a visão machista e sexual sobre as negras brasileiras. O samba para ser, segundo este autor, um modo de fugir da violência simbólica diariamente sofrida. Seria uma válvula de escape das séries de rotulações e discriminações que são acometidas, de modo que o carnaval é o momento em que a mulher negra é tida como foco central das atenções, mesmo que implicitamente esteja a objetificação da mulher negra brasileira. O autor ressalta ainda que é nesse período que levanta-se a idéia de uma suposta democracia racial:

O mito que se trata de reencenar aqui, é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com

toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha (GONZALES, 1984, p. 228).

A “rainha” sofre um duplo preconceito, o sexismo e o racismo. Tanto por ser mulher quanto por ser negra. Na condição de mulher, negra, inferior e extremamente sexualizada faz-se um oposto pela cor da pele, a mulher branca, que tem um reforço a sua imagem de pureza, de uma feminilidade branca, delicada e “santificada” (RIBEIRO, 2012).

A professora Docinho toca no assunto que o título do presente trabalho faz menção: a estigmatização de que a mulher negra é geralmente destinada à trabalhos domésticos. A imposição dessa imagem que a sociedade pauta-se em outras como ela descreve:

Isso é cultural, dessa nossa relação histórica do patrão, do empregado, do opressor, do oprimido, do barão, do escravo, isso é histórico, as pessoas estão com isso tão impregnado que elas têm que mandar em alguém e quem elas tem que mandar? Aqueles que se diferenciam de si, seja em relação a raça, a sua situação econômica, elas se utilizam disso pra dominar, pra explorar o outro, mas é que elas não assumem, e você fizer uma pesquisa com 10 pessoas brancas, elas vão dizer que elas não são racistas, mas você vai na casa delas e tem uma empregada negra, você entrevista 10 professores universitários, você diz que eles não discriminatórios também, mas quem trabalha na casa dele é a mulher alfabetizada, que não estudou, isso é relação de poder, de quem tem mais e quem tem menos, quem pode mais e quem pode menos e a gente ainda reproduz isso, tá, quem é que você escolhe pra trabalhar? Alguém que você possa dominar, aquele que você possa mandar, aquele que já está socialmente inferiorizado e fragilizado e isso permite que você domine ele com mais força, eu diria assim. Então você sempre escolhe alguém que tenha menos que você, seja de saber, de dinheiro, seja por cor da pele, tá, seja de percepção (Docinho).

Essa fala se faz excepcionalmente peculiar por ter uma visão extremamente realista, sobre a situação da mulher negra. No imaginário popular, e isso independe de cor, credo ou classe socioeconômica, é usual o discurso de que mulher negra é sinônimo de afazeres domésticos por sua presunção de inferioridade social.

A predominância do pensamento masculino, com ênfase no ideário de supremacia da coloração branca sobre a preta, se encontra em toda e qualquer esfera da vida e com a educação não seria diferente. Além de que o estereótipo de que a mulher seria doce, frágil e inferior, alimenta inúmeras discriminações e generalizações. Docinho assume uma posição no que se refere a essa questão:

O ser mulher já é difícil, né? Por incrível que pareça a educação ser ocupada predominantemente pelas mulheres, as mulheres são discriminadas dentro da educação. Há uma tendência de maior respeitabilidade pelos homens e há também a ter uma tendência de respeitabilidade maior pelas mulheres. Eu observo na universidade, quando elas tem comportamentos similares aos dos homens, fechados, marrentos, mais distantes assim, e isso dá um certo grau de respeitabilidade e as mulheres são consideradas aquelas mais amorosas,

mais maternais. Quando elas fogem disso, elas são odiadas. Ainda existe uma presença muito machista nessas relações dentro da universidade, há uma tendência a se aproximar mais da professora mulher, pelo seu jeito mais maternal ao mesmo tempo em que desmerece essa posição profissional dela e ao mesmo tempo que há um distanciamento do homem, dessa relação interpessoal com estigmas do machismo, do preconceito, incidindo talvez na supervalorização do que ele faz e aí é algo assim como a gente discutiu que inteligência e a competência também não está ligada a cor da pele, também não a questão do gênero, agora em relação a questão racial, nas relações creio que elas sejam muito presentes, os alunos tem uma tendência de gostar de quem é branquinho, bonitinho, passado no algodão, não do negro que em tese é considerado estranho e foge de um padrão de beleza, de cor de pele, existe essa preferência, isso é visível.

A docência na universidade carrega o machismo como quando ela afirma que os professores homens tem mais respeitabilidade, e que a imagem da professora é, até esse nível de ensino, carregada do sentido de maternidade e doçura, o que a leva a argumentar que a competência não está relacionada ao sexo da pessoa nem a cor da sua pele. Neste ciclo a mulher negra, que é docente, para ser aceita e respeitada não pode ser apenas um profissional comum, ela deve superar as expectativas, ser melhor que os outros, diferenciar-se a um ponto que não se coloca como meta para outros profissionais brancos ou homens, pois “a questão de gênero é, em si, um complicador, mas, quando somada à da raça, significa as maiores dificuldades para os seus agentes” (CRISOSTOMO E REIGOTA, 2010, p. 97).

Ao chegar ao assunto “discriminação racial”, Florzinha diz já ter presenciado inúmeros casos inconcebíveis de racismo e afirma que “Eu mesma, já fui discriminada várias vezes. Agora eu sempre reagi, sempre. Nenhuma das vezes eu deixei passar em branco”, ressaltando que inclusive na própria universidade onde atua como docente, já aconteceram situações deste tipo.

Como vemos a seguir no trecho de uma das narrativas:

Infelizmente a gente ainda vive muito assim. A gente vive pelo que a gente representa e não pelo que a gente é... muitas amigas brancas de chegar e a primeira coisa que faz, pra ter uma referência é “minha amiga, professora da universidade”, não tem que ser só a docinho, não pode ser só a docinho, tem que dar uma referência pra dizer que você não é qualquer negro... tem que dar o teu currículo pra dizer: “olha, ela não é uma negra da senzala, ela já ascendeu pra casa grande (risadas)” e isso é ruim. (Docinho)

De uma maneira bem clara, simples e direta Docinho relata uma das inúmeras situações de racismo velado que indivíduos da raça negra são obrigados à enfrentar. O dever de ser um profissional antes de tudo e qualquer coisa. Não poder ser apenas mais uma pessoa, parece ser necessária uma espécie de carta de recomendação verbal, um aceite para que pessoas pretas e pardas possam ser incluídas em algumas rodas de conversa.

Por outro lado, fica evidente um discurso orgulhoso de pertencimento à raça negra:

Eu me amo, essa foi a pele que Deus me deu, eu sou apaixonada por mim... Se você me chamar de negra, preta, como me chamam, pra mim isso não altera em absolutamente nada. Por que? Pra mim é um olhar carinhoso, é uma expressão, uma relação carinhosa (Docinho).

Embora tenha indicado percalços ao longo da vida, pelo simples fato ter uma pele escura, pode-se identificar também a construção de uma identidade racial que “é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida” (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

A visão que a professora tem de si mesma é um diferencial da maioria das pessoas negras, especialmente as mulheres. A visão midiática europeia dita padrões de beleza que têm como referência a pele branca, os cabelos lisos e loiros e os olhos azuis. A informante mostra que ter uma identidade racial positiva é uma das melhores e mais potentes armas contra o preconceito, principalmente contra o racismo. O Brasil é um país de muitas cores e raças, porém não possui e está absurdamente longe de ter, uma democracia racial. É ilusório defender que ela existe. Vivemos no país do preconceito velado, aquele que não aparece. A questão do racismo fica clara no cotidiano e nas narrativas das entrevistadas:

A mulher negra na universidade, ela tem um papel muito importante, embora se reconheça que muitas ainda não se aperceberam desse papel, principalmente da responsabilidade de mostrar a posição do negro na universidade, que não é uma coisa fácil, o acesso não é fácil, a permanência não é fácil, é, o país que se diz democrático, com uma democracia racial, a gente sabe que isso não existe, ainda há muita discriminação, muito preconceito (Florzinha)

Docinho aborda a questão:

Pra você ser aceito socialmente você precisa se aceitar na condição que você tem. Se eu sou negra, pra que eu vou fingir que sou branca? Por que eu vou imitar um padrão social que não me permite, que não sou eu?

Lindinha coloca a mesma questão de outro modo:

Eu já fui vítima, sim, de preconceitos, mas é aquilo que eu te falava antes, eu não senti isso como algo forte na minha, isso não me impactou, isso não me fez mudar em nenhum dos meus objetivos, não me fez me sentir menor, porque isso tava muito trabalhado dentro de mim pela construção que eu fui tendo ao longo da minha vida.

Como se vê, o preconceito é uma realidade mesmo entre as mulheres que alcançaram algum grau de distinção social. Estar na universidade não isenta ou protege do racismo que, por sua vez, sendo amplamente negado é facilmente encontrado. As pessoas com uma

pigmentação corpórea distinta das mocinhas das novelas da televisão se veem obrigadas dia após dia a lidar com as mais diversas situações em que o racismo, velado ou não, está presente.

Já Docinho assume uma sobre ser negroposição e reflete sobre a relação entre a discriminação racial e a docência universitária:

ser negro já é difícil, né? E você ser professor universitário, isso não, não te exclui nem te protege de nenhum racismo, nenhuma discriminação racial [...] e aí o que é ser professor negro dentro da universidade? É o enfrentamento todo dia, você tem que estudar mais, você tem que saber mais, você tem que se a pessoa branca, de pele branca, ela tem um talento “x”, você tem que ter “x, y e z”, você sempre tem que tá a frente. A tua necessidade de afirmação, ela é muito mais pesada em cima de ti, e a gente ouve as piores piadas, “ela é preta, mas trabalha bem”, “ela é preta, mas é inteligente”, “ela é preta, mas é competente”, sempre como um adversativo, “é, mas...”, “apesar de...”, “apesar de ser negra, tem capacidade”, o que não deveria ser o condicionante, porque a inteligência a competência ela não tá condicionada a cor da tua pele, né, mas a gente enfrenta isso, a gente ouve piadas nesse sentido, de alunos, de professor, de colegas, se tem alguém que é subalterno a você, nessas relações de trabalho é a mesma condição, então é um enfrentamento. Agora é claro que é mais chocante, porque a gente tá em uma instituição de ensino superior, então a priori a gente não espera esse tipo de comportamento, mas também é o nosso desafio, educar, ir criando espaços pra que a gente consolide um espaço realmente democrático, independente de raça, de credo, enfim, mas esse nosso espaço ele é obviamente limitado, até por conta do nosso acesso a escola, acesso a educação.

Nesta posição pode-se ver que ser professor universitário não facilita nada para os negros, ao contrário, ao reproduzir frases que utilizam os vocábulos “mas” e “apesar” a professora revela a compreensão circulante na universidade que vincula a raça negra a uma posição de inferioridade e que condiciona competência a cor da pele. Para quem é negro não basta ser simplesmente competente, tem que ser muito competente, o que ela representa com o uso da palavra “mais”. Por perceber o trânsito deste significado numa instituição educacional, classifica o espaço acadêmico como um lugar de enfrentamento, tomando para si o desafio de, a partir de sua própria prática como educadora, construir uma sociedade mais igualitária.

Florzinha tem uma posição parecida:

Olha, é como eu já te falei antes, ser professor é difícil. E ser professor negro, ser professor e negro, é mais complicado ainda. Agora, eu considero que nós, professores negros temos uma responsabilidade muito grande de fazer com que as pessoas respeitem, principalmente, nos respeitem enquanto profissionais, não é? Essa responsabilidade está no agir, nas atitudes que devem ser tomadas [...] impossível uma pessoa negra dizer que nunca foi discriminada, impossível isso. Bem, o velado, ele é pior. Ele é pior, porque é uma coisa muito sutil, né, e que as pessoas demonstram o racismo, a gente que tá acostumado a lidar com esse tipo de coisa, a gente percebe nas minúcias, não precisa ser, como a gente diz... escancarado, é num olhar, num sorriso, enfim, e é preciso coragem pra enfrentar isso no dia-a-dia, agora tem que se fazer, tem que se criar coragem e tem que se combater isso

Se, ser negra e mulher já é difícil por uma dupla noção de subalternidade, ao unir essas duas variáveis à escolha de uma profissão tudo se torna ainda mais complexo, pois a docência também é muitas vezes desvalorizada e depreciada pela sociedade, inferiorizada por profissionais das demais áreas e até mesmo por profissionais da educação com baixa estima profissional. Chama ainda atenção para a responsabilidade de ser uma professora negra e exigir ser respeitada.

Reconhece que existe o racismo que se manifesta de modo sutil, velado, em minúscias como num gesto, num olhar. E por isso mesmo, por essa pretensa negação de sua existência e sutileza é preciso ter coragem para enfrentá-lo, combatê-lo e ser respeitado. Uma tarefa que não é somente do professor ou professora negra:

A habilidade e compreensão no trato com as diferenças de personalidade, identidade, gênero, raça e cultura é um componente do ser educador, profissional da formação humana, da socialização e constituição do saber. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa. (GOMES, 1996, p. 81)

Sobre a motivação para a inserção no campo profissional, todas afirmaram ser “natural” a escolha da educação posto que sempre fez parte de suas vidas, seja através do incentivo familiar, do gosto pelo estudo ou como fonte de esperança na modificação de uma situação vigente.

a resiliência é algo que marcou muito a minha vida, porque todas as dificuldades que eu enfrentei em cada uma das fases eu consegui superar, por ter objetivos muito bem definidos do que eu queria ser. Então eu, desde criancinha, queria ser professora, eu fui progredindo “eu não quero ser professora da educação básica, agora eu quero ser do ensino superior” então o que eu preciso fazer na minha carreira acadêmica pra que eu consiga chegar nesse meu objetivo? E assim eu fiz. (Lindinha).

Outro motivo evocado é também subjetivo:

acho que o ser professor tem muito isso, não é querer ser ou não, tem muito da vocação, da aptidão, do lidar com pessoas, lidar com as diferenças, estar no meio outros indivíduos, tem o que ensinar, saber como ensinar, eu ainda acredito muito na tal da vocação, da aptidão. (Docinho)

A mesma professora resgata sua primeira experiência como docente, muito antes da escolha profissional destacando sua importância, além da própria vivência como aluna, como motivos que foram se alinhando na determinação de uma perspectiva profissional:

Quando eu tinha 12 anos, eu dava aula de reforço pra outras crianças e isso é interessante. Foi uma memória interessante desse contato com a educação e foi minha primeira experiência e eu ainda era adolescente e eu gostava muito, como gosto até hoje [...]creio que a própria experiência de vida enquanto estudante, as relações com outros professores, a relação com a escola de alguma forma elas acabam te influenciando a ser professora ou não, essa afirmação de identidade do ser ou não ela vem muito com as vivências.

Contrário a estes argumentos Florzinha argumenta:

Eu não acredito muito nessa coisa de dom para uma profissão, mas toda orientação que eu recebi me levou pra isso, né, eu fiz o curso de magistério, depois eu fiz da pedagogia, mas eu comecei muito cedo (Florzinha)

O gosto pela atividade que exerce e a motivação para alcançar determinado nível de atividade profissional são destacados por Lindinha:

Eu escolhi quem eu queria ser e busquei ser de verdade essa pessoa. Eu queria ser professora universitária, eu queria ser bem sucedida, eu queria poder fazer um trabalho que eu gosto, eu queria poder estar com pessoas [...] E ao ingressar aqui eu vi esse campo como uma possibilidade não só de eu trabalhar a questão da docência, mas também de criar outras possibilidades através da pesquisa e da extensão – educação não escolar. (Lindinha).

Ao falar de escolha profissional ela revela todo seu investimento pessoal. Não foi por acaso que seguiu esse caminho, ela o buscou quando traçou um plano e o seguiu fielmente. Lindinha fez da carreira docente muito mais do que seu emprego, fez sua meta de vida e sua realidade. E ao alcançar tal objetivo, percebeu que ele poderia facilmente ser expandido sem deixar de fazer o que tinha escolhido.

No início foi difícil, que aí entra de novo a questão do gênero e da raça. É, tinham muitas situações envolvidas no início da minha formação profissional, no início do meu exercício, não da minha formação, do meu exercício profissional, que era o fato de ser muito nova, o fato de ser negra, também, o fato de vir de uma origem socioeconômica muito baixa. Então tudo isso acaba influenciando e a gente sabe que existe uma certa concepção de como tem que ser professor universitário, na cabeça das pessoas, é um professor com mais idade, é um professor com uma determinada, vamos dizer assim, aparência, a gente sabe que tem muito isso. E quando eu comecei a dar aula, eu digo assim que eu aprendi desde cedo uma palavra que sempre foi muito forte na minha vida: ‘resiliência’ (Lindinha).

A palavra “resiliência” foi várias vezes citada na fala de Lindinha, a superação de condições marginalizantes, a crença no seu potencial, na capacidade transformadora que a educação possui e no sucesso que o esforço desmedido que fazia diariamente, em conjunto com sua família, seria recompensado no futuro, fez com que características como gênero, raça, ser originária da zona rural e de renda baixa se tornassem fontes de energia e de vontade de ultrapassar empecilhos e superar condições adversas.

Florzinha relaciona como elemento que a conduziu a docência diferentes áreas de atuação dentro e fora da universidade:

a minha relação com a educação é como eu te falei antes, eu sempre tive envolvida coma questão do magistério, mas já na universidade eu participava de movimentos, eu fui do DAC que era o diretório acadêmico do curso de pedagogia e isso me fez, essa participação no DAC, me levou a ter uma visão bem ampliada e junto a isso eu comecei a participar de alguns movimentos sociais voltados pra questão da educação. (Florzinha).

A militância em diretório acadêmico, movimentos negros, movimentos sociais destacados em sua fala parecem concorrer com igual importância para sua formação política no que se refere ao campo do direito a educação.

A noção de que a educação tem a capacidade de mudar a vida das pessoas a ponto desta se tornarem “capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2011, p. 75) aparece como elemento fundante da interpretação de Lindinha:

ao entrar na universidade, eu acabei descobrindo diversas possibilidades de me manter e, como minha mãe sempre colocou pra gente que o estudo era que transformaria a nossa realidade, era que nos daria novas perspectivas, eu acreditei muito nisso. Então, isso ficou pra mim como algo muito forte que eu deveria buscar, que eu deveria ser a melhor nessa parte, do estudo, pra que eu pudesse garantir uma transformação da realidade que a gente vivia.

Essa mesma professora situa que o “ser negra” entre os elementos que tornaram sua trajetória mais difícil e ao mesmo tempo de sucesso:

eu sei que o teu tema tá falando da questão de ser negra, mas foi muito mais do que isso, foi ser negra, foi a questão socioeconômica, foi o fato de vir da zona rural pra zona urbana, então imagina, junta tudo isso e aumenta bastante e aí você vai ver que é muito complicado, mas eu consegui trabalhar bem isso, focando na educação, acreditando naquilo que minha mãe falava que através da educação eu transformaria toda essa realidade, e assim eu fiz.

Assim como Lindinha, a informante Docinho também identifica características que somadas fazem com que uma pessoa tenha maiores obstáculos na sua trajetória de vida, seja um alvo maior e mais fácil de discriminação:

sou mulher, sou negra, sou pobre, vim de família pobre, vim do interior do estado, então a trajetória ela já mais difícil por si só, então assim, eu detenho todo os requisitos de dificuldade, de exclusão, da pobreza a negritude e ser mulher que também que é um outro elemento de exclusão e é isso que a gente faz, Thaís. Eu já ouvi piadas assim, das mais ridículas possíveis, da pobreza a negritude e ser mulher que também que é um outro elemento de exclusão e é isso que a gente faz, Thaís, eu já ouvi piadas assim, das mais ridículas possíveis .

Assim como ela, Docinho também crê no potencial modificador que a educação possui, quando abordou acerca da realidade que envolve a profissão escolhida, de modo que conta suas preferências e experiências no decorrer de mais de duas décadas na área educacional, como se pode ver no trecho abaixo:

Esse encontro com as educações, com a educação de modo geral, ela se dá de modo saudável, porque a gente aprende, a gente ensina, a gente reaprende, a gente se permite se modificar, a gente se modifica com os outros nessa perspectiva bem freiriana, se educar conjuntamente e aí a gente vai construindo processos educativos, ações educativas de modo muito saudável.

A educação é uma possibilidade de ultrapassar disparidades econômicas, sociais e humanas. Ela é detentora do poder de transformar pensamentos, catalisar a criar de novas perspectivas de sociedade e principalmente uma maneira de oportunizar o acesso de todos ao que existe de mais valioso, o conhecimento.

É a esperança que os oprimidos e excluídos possuem para a mudança da realidade. Através da mesma se pode esclarecer o passado, aliviar o presente e modificar o futuro. Em uma tentativa de amenizar as desigualdades hierárquicas as quais as classes menos favorecidas são submetidas, dando voz a quem quiser gritar e dando um rosto a quem sempre foi praticamente invisível. Tentando resgatar e valorizar o que é próprio dessa população: sua cultura, crenças e costumes.

Neste debate emerge as cotas raciais como uma via para a produção da igualdade do acesso de negro ao ensino superior. Sobre este tema pode-se identificar divergências de

opiniões. Em contraponto, as três concordaram que existe uma dívida de muitos séculos que deve ser paga e as cotas podem ser as encubidas de diminuir alguns "centavos" da mesma.

eu penso que as cotas têm o seu lado positivo, eu concordo com elas, eu penso que a gente precisa, minimamente garantir essa igualdade, né, esse acesso à todos ao direito a educação, à saúde, a tudo, mas no caso aqui a educação de uma forma geral, né, que eu acho que é uma forma da gente garantir a inclusão dessas pessoas. Então nesse sentido eu sou favorável, sim. (Lindinha).

Visão de Docinho:

eu tenho duas opiniões. Se por um lado, as cotas raciais, elas cumprem uma, um compromisso social por conta de toda essa história de exclusão da população negra, no país, olhando por esse lado eu creio que é pertinente. Por outro lado, ela não resolve o problema. Eu sou contra as cotas raciais, elas não resolvem, é um paliativo, um paliativo que está se consolidando, creio que a curto prazo sim, mas ela tá se consolidando e não se tem buscado outras alternativas, porque a médio e longo prazo você tem que aumentar o número de vagas na universidade pública, porque a gente continua concorrendo a um número ínfimo de vagas no ensino superior, as vagas no ensino superior, elas não correspondem a necessidade de formação no ensino médio. Tem que democratizar o acesso, ampliar o número de vagas, dar mais oportunidades, fortalecer a educação básica, o ensino fundamental, o ensino médio, criar uma outra procura de acesso pra isso.

Opinião de Florzinha:

Eu sou a favor. Eu acho que a educação ela precisa ser socializada, as oportunidades educacionais, elas precisam ser socializadas, e o negro ele passou por muito tempo a margem dessa socialização, então não vejo como a pessoa que entra na universidade como uma pessoa que fez um esforço menor, não, e eu considero até que esse esforço, porque as dificuldades são grandes com negro e pobre.

As políticas de ações afirmativas são sempre alvo de inúmeros debates e, evidentemente, isso não poderia ser diferente dentro de instituições públicas de ensino superior. Mesmo na divergência das falas, há uma similaridade de pensamento, quando se percebe que as cotas raciais possuem a oportunidade de amenizar as disparidades educacionais facilmente observadas dentro dos muros das universidades e são uma chance de que a educação possa atingir seu público alvo, ou seja, a sociedade inteira.

Considerações Finais

O título da pesquisa se deu pelo fato de que historicamente as ocupações domésticas são delegadas à indivíduos de coloração corpórea distinta dos padrões eurocêtricos de beleza, no caso, mulheres negras e por isso, ao buscar investigar sujeitos que fogem deste condicionante como professoras universitárias negras se pôde ter conhecimento não apenas de

como se deu o ingresso no campo da educação, mas também o que pensam sobre assuntos relacionados com sua posição, cotas raciais e uma discussão sobre o gênero e a raça dentro das instituições.

Foram trazidas temas como o ser mulher, o ser mulher negra dentro da universidade, a discriminação racial e o papel da educação na transformação da realidade vigente. Mesmo que as categorias principais que nortearam a pesquisa tenham sido gênero e raça, é indiscutível que a discussão foi centrada na questão racial em que é facilmente observada nas falas das informantes. A necessidade de desmistificar um padrão segregador, racista e misógino há tempos estabelecidos, fez com que não só nascesse a vontade de realizar tal estudo, mas também fez com que professoras que chegaram aos mais altos cargos institucionais dentro de universidades públicas vissem uma oportunidade de contar suas histórias, o porquê de optarem pela docência, como chegaram à tais cargos, quais influências, como entendem a discriminação racial, qual as implicações do preconceito em suas vidas pessoais e profissionais e também como enxergam a educação enquanto possibilidade de modificação dos indivíduos e consequentemente da realidade.

Dentre inúmeras informações de extrema relevância devo destacar duas para finalizar. A primeira é de que a educação foi a forma encontrada para que mulheres negras, pobres e do interior (duas professoras) pudessem melhorar não apenas seu status social, mas também foi o meio de mudar suas vidas e daqueles que estavam ao seu redor ao mesmo tempo em que foi e continua sendo uma chance de elas contribuírem com a desconstrução da visão coisificadora que historicamente se tem de mulheres negras. A segunda é o racismo como marca eternizada na memória ao mesmo tempo em que é uma espécie de mola propulsora que as desafiava com a finalidade de atingirem um maior desenvolvimento acadêmico e profissional, em que a cada “não” ouvido existiu um “eu vou conseguir” que falava mais alto.

Portando, posso afirmar: ser mulher negra na contemporaneidade brasileira deveria poder ser rainha 365 dias, o ano inteiro, de janeiro à janeiro e não apenas uma semana durante o carnaval. O que deve virar cinzas é o preconceito e não a quarta-feira!

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe**, 1996.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Rio de Janeiro, 1984. Aponcs, p. 223-244.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**. v. 19, n. 2 - maio/ago. 2008

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**. vol.18 no.50. São Paulo Jan./Apr. 2004

RIBEIRO, Jullyane Carvalho. **Só corpo, sem mente:** direitos reprodutivos, imaginário social e controle sobre os corpos das mulheres negras. Brasília: Volume, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005 .

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Traduzido por Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

GT 22 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ENSINO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DISCUTIR OS DESAFIOS E AS PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE

Liliane da Silva França Corrêa¹
lilafrcs@yahoo.com.br
UFPA

Camilla Vanessa Chagas Peixoto de Oliveira²
camillachagasufpa@gmail.com
UFPA

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de discutir os desafios e as práticas de sustentabilidade por meio do ensino do meio ambiente na educação infantil, bem como compreender a importância da preservação do meio ambiente no que diz respeito à adoção de hábitos e posturas para o processo de formação das crianças na educação infantil. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pois analisa e explica os conceitos e as contribuições presentes na literatura referente à geração de maior qualidade no ensino básico e no processo de transformação do ambiente educacional e natural. Esta pesquisa é uma proposta diretiva, ofensiva e de plena validade na atualidade, que pressupõe a compreensão das questões ambientais, ensinada desde a escolarização básica. Pretende-se assim contribuir na perspectiva da Educação Ambiental, não mais como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas como ações efetivas relevantes para o currículo escolar das séries iniciais; e da Educação infantil, enquanto base na formação escolar da criança no processo de construção para o bem do planeta e desconstrução do comodismo que ainda se encontram.

Palavras-chaves: Educação. Meio Ambiente. Criança. Educação Ambiental. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A natureza é o bem mais precioso que o homem possui, já que é ela a fonte da sobrevivência da humanidade. Talvez por esse motivo, recaia sobre as gerações contemporâneas o dever de ensinar às próximas gerações como preservar os recursos naturais e ao se minimizar os impactos da ação do homem, visto que o meio ambiente é constantemente agredido e a falta de conscientização da população mundial é um forte agravante deste fato, assim, a educação ambiental no ensino infantil vem para mais cedo formar cidadãos conscientes e críticos, pois mostra a necessidade de se promover uma conscientização em relação à natureza e uma grande reflexão a respeito do homem e os impactos que ele provoca.

O presente artigo questiona o que é importante desenvolver como proposta de estudo para as crianças dentro da educação ambiental não apenas como um tema transversal dos

Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que é um assunto complexo e pouco trabalhado nas literaturas pesquisadas, motivando assim a buscar um entendimento maior.

Dessa maneira, compreende-se que o assunto também alcança o professor como o responsável em motivar a aplicação e o direcionamento das atividades curriculares em sala de aula, e no mesmo sentido, faz com que este profissional se capacite e repasse aos alunos uma conscientização maior sobre o assunto.

A escola, por sua vez, não pode se eximir de seu papel educacional, pois é dentro desse espaço que haverá um consenso sobre as ações de gestão pedagógica, que são trabalhadas e valorizadas nesse sentido, e faz com haja um envolvimento geral da comunidade escolar, que reflete na sociedade e multiplica as ações propostas com a educação ambiental na educação infantil no âmbito global e sustentável.

A comunidade, à medida que se desenvolve e se transforma conforme a sua realidade sócio-histórica precisa fazer com que novos estudos e novas perspectivas ganhem força para garantir o funcionamento adequado de sua escola, pertinente a esse contexto. Pois não pode se excluir de sua responsabilidade diante de assuntos discutidos na atualidade, visto que também será beneficiada com os novos caminhos que a sociedade alcançara a partir da aplicação de projetos como do ensino do meio ambiente na educação infantil dentro das escolas.

Diante do exposto, percebe-se a importância de investigar a Educação Ambiental na perspectiva de ensino/aprendizagem da Educação Infantil, visto que a proposta é trazer a necessidade de se formar cidadãos cada vez mais precocemente conscientes da situação problemática de sustentabilidade no planeta, que desperta a capacidade de influenciar a comunidade, a família e a sociedade a respeito da construção de uma cadeia de ideias e projetos que visem à preservação do meio ambiente, pois a realidade atual é cada vez mais preocupante. Metodologicamente, utiliza-se pesquisa bibliográfica, que analisa e explica os conceitos e as contribuições presentes na literatura referente à geração de maior qualidade no ensino básico e no processo de transformação do ambiente educacional e natural. E por ser uma proposta diretiva, ofensiva e de plena validade na atualidade, pressupõe a compreensão das questões ambientais, ensinadas desde a escolarização básica.

Como objetivo maior, busca-se analisar a relevância do ensino do meio ambiente por meio da discussão sobre a temática da educação ambiental no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, que explica a necessidade da educação infantil enquanto fase inicial da aprendizagem, sobretudo, a partir dos objetivos: (1) identificar a proposta dos

teóricos a respeito da relevância da educação ambiental para as crianças; (2) compreender a partir da abordagem histórica, a contextualização dos fatos que fizeram com que esta temática ganhasse cada vez mais força nas discussões sobre sustentabilidade e; (3) conhecer os diferentes métodos de se trabalhar o meio ambiente na educação infantil.

Sabe-se que a educação ambiental exige uma postura crítica e um conhecimento produzido a partir da reflexão de uma realidade vivenciada. É uma postura essencialmente comunitária e se materializa na prática cujo objetivo maior é a promoção de um comportamento adequado à proteção ambiental. Comporta uma concepção desalienante, porquanto pressupõe ações voltadas para o surgimento de novos valores, pois a participação de todos os envolvidos nesse processo é o princípio fundamental.

Compreende-se que atividades ligadas a projetos de preservação do meio ambiente desenvolvidas no espaço da educação infantil valorizam a criatividade da criança, a curiosidade, a autoestima, bem como a motivação de todos os envolvidos, pois fortalece, sobretudo, o compromisso de cada um com a natureza e desperta o sentimento de realização individual. A escolha da educação infantil como público alvo deste estudo, deve-se, portanto, ao fato de que as crianças são reprodutoras de conhecimento na sociedade, na comunidade, na família e na própria escola, ou seja, as crianças possuem facilidade em transmitir aquilo que aprendem e esse potencial deve ser usado para a formação de uma mentalidade que alcance não somente o presente, mas o futuro como agentes de transformação.

1. AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO DO MEIO AMBIENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. Educação, Educação Infantil e Educação Ambiental: Múltiplas Abordagens

A palavra educação vem do grego que significa a busca pelo saber no homem livre. O sujeito que recebe educação de qualidade conquista sua independência intelectual e crítica e, o mais importante, conquista sua liberdade de pensamento e reflexão. Ao contrário, a pessoa que não tem acesso à educação não alcança criticidade, torna-se alguém formado por opiniões alheias, sem a capacidade de questioná-las. Dessa maneira, a educação é feita para se quebrar paradigmas e é necessita de liberdade para isso, ela não tem e não pode ficar presa somente à escola.

Historicamente, Baraglio (2011) enfatiza que a educação no Brasil começa a ser pensada a partir de 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, que inicialmente deixaria marcas profundas na cultura e na civilização do país. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram considerados os únicos educadores no Brasil. E embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade era a escola secundária, grau de ensino que eles organizaram a partir uma rede de colégios de reconhecida qualidade, alguns dos quais chegaram a oferecer modalidades de estudos equivalentes a nível superior.

E sob este aspecto, Baraglio (2011) destaca ainda que em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, e deixaram um enorme vazio que não seria preenchido nas décadas subsequentes. As medidas tomadas pelo Ministro de D. José I - o Marquês de Pombal – sobretudo a instituição do Subsídio Literário, imposto criado para financiar o ensino primário, não surtiram nenhum efeito. Só no começo do século seguinte, em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real para o Brasil-Colônia, a educação e a cultura tomariam um novo impulso, com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores (como os de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia).

No decorrer do tempo, a educação brasileira sofreu um impulso especificamente no ensino técnico e superior, e em outubro de 1827, foi criada a lei que promulga o ensino em todas as cidades do Brasil, que passou de uma educação voltada para a elite para uma educação voltada para a classe trabalhadora. Com a proclamação da república, o modelo educacional dá lugar ao trabalho nas fábricas e nos institutos disciplinares no início do século XX, que passou a ser pensado exclusivamente para o trabalho. Sobre isto, Santos (1999) afirma que:

Desde o século XIX, São Paulo já contava com institutos privados de recolhimento de menores, tais como lyceo do Sagrado Coração de Jesus, o Abrigo de Santa Maria, o Instituto D. Ana Rosa e o Instituto D. Escholastica Rosa, da cidade de Santos. Fundados normalmente por congregações religiosas ou por particulares ligados à indústria e ao comércio, estes institutos tinham no ensino profissional sua tônica e diretriz, acolhendo filhos de operários e comerciantes. (SANTOS, 1999, p. 222)

Porém, no contexto inicial do século XX, as ações não evoluíram no sentido pedagógico e educacional para o que estava sendo proposto e aplicado nos institutos disciplinares, uma vez que a intenção era preparar o menor para o mercado de trabalho,

fábricas e comércio, entretanto, a maioria dos jovens saía dos institutos sem saber ler e escrever.

A educação assumiu uma nova roupagem somente a partir da década de 1920, com a geração de grandes educadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Junior, e evoluiu nesse sentido, o que gerou uma nova perspectiva de educação. Em 1945, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada no congresso nacional, e aprovada em 1961 com a lei nº 4.024/61. Não obstante, foram aprovadas as leis nº 5540/68 e nº 5692/71, que promoveu mudanças na estrutura do ensino superior e de 1º e 2º graus, cuja estrutura básica se aplica até os dias atuais.

Não obstante, a Educação Infantil ganhou um espaço importante no contexto social e passou por um longo de seu processo de aprimoramento no percurso da história. Sabe-se que a necessidade da criação de espaços para acolherem os filhos das mulheres que trabalhavam nas indústrias e no comércio na primeira metade do século XX foi importante, uma vez que a conjuntura desse período retirava as famílias de seus lares para o mercado de trabalho. A retomada da Educação Infantil, do ponto de vista sócio-histórico, eleva os olhares para a importância dessa etapa, enquanto inicial para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, e para sua formação escolar e profissional mediante as transformações ocorridas na história desses espaços.

E por ser esta fase da vida (infância) tão importante para o desenvolvimento físico, social e intelectual do homem, busca-se reconhecer, por meio das crianças que trabalhavam nas fábricas, muitas escravizadas e abandonadas em orfanatos, sua importância enquanto sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, Rocha (1999) ressalta que:

(...) a educação infantil é a primeira etapa da formação intelectual da criança. Educação esta que se constitui em parte integrante da educação básica, e destina-se ao atendimento de crianças da pré-escola, podendo também considerar as primeiras séries do ensino fundamental. Este sistema educacional procura proporcionar à criança o bem-estar físico, afetivo, social e cultural, por meio de atividades lúdicas que procuram desenvolver e estimular a coordenação motora da criança, a fim de despertar a curiosidade, a espontaneidade e a harmonia no processo de iniciação ao aprendizado (ROCHA, 1999. P.67)

Na segunda metade do século XX, percebe-se que os avanços referentes à Educação Infantil e às transformações sociais, políticas e econômicas foram significativas para o entendimento de como as crianças eram tratadas. A educação infantil foi instituída para mostrar a importância do tratamento adequado às crianças nos espaços onde acontecem o

processo de ensino/aprendizagem e os cuidados com a sua puericultura, e teve como objetivo principal o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social com a apropriação de conhecimentos para a promoção de mudanças sociais e econômicas, necessárias para a nova sociedade em formação.

A lei nº 5.692 de 11 de agosto 1971 foi promulgada no Brasil, que fez referência à educação infantil, com apreço a conveniência de escolas maternas, jardins de infância e institutos eqüidistantes. Contudo, a Constituição Federal de 1988 destaca essa modalidade de ensino pela educação de crianças de zero a seis anos e seus direitos como dever do Estado. As creches, por sua vez, têm caráter educativo e não apenas assistencial, contudo, são regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.969 de 13 de julho de 1990) como afirma art. 54, que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente. Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de Idade”.

Da mesma maneira, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996) regulamenta a Educação Infantil e a define como Educação Básica (art.21), que tem a função de desenvolver, em crianças de zero a seis anos, o aspecto físico, psicológico, intelectual e social em complemento a ação da família e comunidade (art.29), regulamentada pela Constituição Federal de 1988, e passou a ser a Educação Infantil a ser prioritariamente de responsabilidade dos municípios. Esta etapa preliminar tem a função de condicionar o desenvolvimento de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos na pré-escola.

Atualmente, as mudanças continuam ocorrendo, e a partir de 2014, com o novo plano de Metas do PNE (Plano Nacional de Educação), proposto pelo MEC, com o objetivo de propor até o ano de 2024 que novas metas devem ser alcançadas, a exemplo: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até 2024.” Nesse sentido, entende-se o contexto histórico sobre a Educação Infantil como um reflexo de que se deseja alcançar no processo de construção e transformação da sociedade por meio da criança, ou seja, perceber que a criança é um sujeito em transformação e em potencial.

Sabe-se que todas as ações voltadas para o desenvolvimento psíquico, motor e afetivo da criança, faz com que se construam cidadãos críticos e agentes de mudança em qualquer segmento da sociedade, visto que a compreensão da criança como um ser em potencial, acabará metendo sua comunidade a um pensamento cada vez mais voltado para os estudos sobre a problemática da sustentabilidade no planeta, ou seja, do modelo de sustentabilidade

que se deseja alcançar por meio do ensino do meio ambiente nos espaços de Educação Infantil.

De acordo com Corrêa (2010), em 1965, a Conferência de Educação da Universidade de Keele(Grã Bretanha), introduziu o conceito de Educação Ambiental no mundo e na década de 1970, cresceu o interesse pela busca de mais informações, pois até aquele momento tudo era novo e transbordava o interesse na busca de ações que contribuíssem para o desenvolvimento dessa temática. No ano de 1972, aconteceu a primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo), convocada pela ONU, e em 1975, a UNESCO realizou em Belgrado, um encontro internacional sobre Educação Ambiental e foi lançado o Internacional Environmental EducationProgramme - Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) que formulou os princípios orientadores de como a Educação Ambiental deve ser: continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais.

Corrêa (2010) aponta ainda que no Brasil, as ações eram tímidas e foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que houve interesse em discutir sobre preservação, controle e condutas, sobretudo, que cercasse o meio ambiente.Noartigo 225, esclarece o entendimento central da Constituição sobre o assunto: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida impondo ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo às presentes e às futuras gerações, e no seu inciso VI,integra à educação um ponto importante, como diz: "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Posteriormente, a Lei n. 9.795, de 27/04/1999, vem instituir a Educação Ambiental para dispor sobre a Política Nacional de Educação e de outras providências, assim como, as ações devem ser individuais e em coletividade para construir valores de sociedade, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, que garantam o entendimento nos níveis de educação com clareza e formalidade da importância do conhecimento da educação ambiental para a sociedade. O poder público vem evidenciar que a obrigação de defesa, preservação e garantia de efetividade do direito ao meio ambiente equilibrado e imprescindível à qualidade de vida.

Atualmente, as discussões acerca da educação ambiental como instrumento de preservação e conservação do meio ambiente, recaem no problema que aparece como proveniente de determinados conceitos e categorias teórico-metodológicas, que passaram de tão comuns e recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se

esvaziaram de sentido. É importante perceber que no século XX, as políticas públicas ganharam uma importância maior em relação ao meio ambiente, uma vez que a maioria dos governantes sentiu-se pressionada a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos sociais sobre a natureza, frente aos inúmeros problemas criados pelos próprios desmandos do modelo acelerado de desenvolvimento econômico, fruto de uma inserção passiva e tardia no capitalismo e suas formas de produção tecnicista. De acordo com Leff (2003):

A crise ecológica é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise se apresenta a nós como um limite no real que re-significa e re-orienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu a via da racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo (LEFF, 2003, p. 15-16).

Destaca-se que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os ambientes: escolas, praças, família e comunidade. Atualmente os eventos que tratam da temática ambiental são importantes nos espaços de discussão e realização de atividades formativas como cursos, grupos de trabalhos e oficinas. Em uma dimensão maior (teórica, metodológica e prática), a educação ambiental vem despertar, sobretudo na criança, a conscientização da capacidade que se tem de assumir as estratégias de desenvolvimento, diferentes das estratégias éticas que integrem crescimento econômico com justiça social, que desencadeie um desenvolvimento sustentável a partir dos processos educacionais.

1.2.A criança e suas representações de Meio Ambiente

As discussões sobre Educação Ambiental no mundo contemporâneo estão relacionadas com a preocupação sobre os mais diversos setores da sociedade, refletida na atividade de intervenção e transformação do homem com a natureza. A partir desta análise, ressalta-se a importância de se desvelar as representações das crianças da Educação Infantil sobre o meio ambiente.

Trata-se da questão ambiental através de uma crise profunda, que nas últimas décadas, tem afetado a vida do homem em todos os âmbitos, sobretudo na área educacional, que pelo seu caráter formativo e por ser uma via de transformação da sociedade e da cultura em geral, vêm exigindo uma nova abordagem educativa, muito além da dimensão biológica de natureza,

mas de uma visão contextualizada da realidade ambiental, levando o homem a refletir a partir do seu cotidiano, que valores e atitudes se adquirem para alcançar a sustentabilidade ambiental? Não obstante, Reigota (2004) comenta que:

[...] a Educação Ambiental (EA) depende da concepção das pessoas (crianças) sobre o meio ambiente para que se possa iniciar um programa de construção de conhecimento que fomente a necessidade de modificação de valores e de condutas pró-ambientais de forma crítica e responsável (REIGOTA, 2004, p.11).

A representação social permite a compreensão da leitura que o sujeito faz do meio ambiente, do mundo, da construção e atribuição de significados às suas ações, experiências e projetos pessoais. Porém, isso não significa que essas representações expliquem a sua conduta, ou que exclua por si a utilização de outros componentes que possam elucidar os fenômenos sociais. Do mesmo modo que o termo “meio ambiente” não tem uma única definição, logo as suas representações estão associadas ao conjunto de significados que o sujeito compreende sobre a questão.

A Educação Ambiental aqui não é o foco principal da discussão, mas os aspectos conceituais que dizem respeito às questões sobre o meio onde vivem o homem, os valores de proteção e melhoria da vida do planeta. Segundo Corrêa (2010) no ambiente escolar, esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, e da possibilidade de utilizar as representações dessa aprendizagem em outras situações. No caso do trabalho com crianças, essas representações ganham um reforço de significados a partir da percepção que as mesmas têm do mundo em que vivem e do ambiente que interagem.

Assim, a partir da teoria piagetiana, faz-se necessário o entendimento de como a criança pensa e conhece o mundo, perpassando essencialmente, pelo entendimento sobre os processos sócio-cognitivos da mesma, pois, é através destes que ela incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade, adquirindo assim, um lugar como participante competente e funcional nesse meio. Jean Piaget (1896-1980) - Psicólogo e Filósofo suíço, conhecido pelo seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte da sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando o seu processo de raciocínio. Os seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

Convém aqui esclarecer que as teorias da Piaget têm comprovação em bases científicas. Ou seja, ele não somente descreveu o processo de desenvolvimento da inteligência humana, mas, experimentalmente, comprovou suas teses. Para Piaget (1996) o comportamento dos

seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele, o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo.

E sob este aspecto Corrêa (2010) destaca a intensificação dos comportamentos lúdicos e exploratórios, tanto na fase infantil quanto na fase adulta, ilustra uma tendência evolutiva. Quanto às estratégias de desenvolvimento, podemos dizer de um modo geral, que houve um aumento da sobreposição de gerações, da dependência das crianças, da vinculação ao apego no grupo familiar, dos cuidados parentais e do estabelecimento no jovem de uma tendência para a educabilidade e para a busca de referências no adulto significativo.

A partir desta abordagem, retoma-se a importância da adoção da perspectiva interacionista como parte do processo de desenvolvimento da criança e sua representação de meio ambiente para o desfecho desta seção. Sobretudo, no que diz respeito às etapas desse processo. Em decorrência de uma perspectiva evolucionária do ambiente natural e atual de desenvolvimento do indivíduo, que devem ser considerados cuidadosamente. A natureza, no período do desenvolvimento infantil, já passa a ser motivo de conscientização, se desenvolvida de forma permanente e lúdica com as crianças.

Para tanto, é necessário que o conteúdo sobre o meio ambiente seja trabalhado nas escolas de Educação Infantil, que o saber educativo contribua para a construção da sociedade sustentável, pois este trabalho consiste em associar a educação ambiental ao conhecimento escolar sobre a realidade social das crianças e do ambiente em que vivem, além de envolver a comunidade escolar em ações ambientais através de projetos com estes objetivos.

Gonçalves (1990), no trabalho intitulado “a Educação Ambiental e o ensino básico”, apresenta algumas definições que serão destacadas como relevantes nesse processo: a) - A Educação Ambiental deve ser entendida como um tipo especial. Trata-se de um processo longo e contínuo de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho participativo em que todos estarão envolvidos, família, escola e comunidade; b) - É um processo de aprendizagem centrado no aluno, gradativo, contínuo e respeitador de sua cultura e de sua comunidade. Deve ser um processo crítico, criativo e político com preocupação de transmitir conhecimentos a partir da discussão e avaliação feitas pelo aluno, da sua realidade individual e social, na comunidade em que vive.

A Educação Ambiental prepara o indivíduo para a vida enquanto membro da biosfera, fazendo-o compreender, saber lidar com sistemas ambientais de maneira global, e gerenciarmelhor as relações sociais e ambientais. Fundamentalmente, é uma educação para um futuro harmônico, a chave para o aprimoramento do ser humano. Nesse sentido, Corrêa

(2010) destaca que ao perceber a história do ambiente em que se vive, as fontes de satisfação e insatisfação são fundamentais no indivíduo, pois só assim, será possível a realização de um trabalho com bases locais, da realidade para ação, com o objetivo de promover a sensibilização, bem como o desenvolvimento do sistema de percepção e compreensão do ambiente a começar pelas crianças da Educação Infantil.

Com o pressuposto de modificar o conceito de conservação do meio ambiente nos participantes envolvidos no processo educacional e na construção de novos conhecimentos, principalmente nas crianças, que necessitam crescer com ideais de preservação dos recursos naturais, a Educação Ambiental se faz necessária no dia-a-dia, utilizada como matéria-prima para a sustentabilidade do planeta.

1.3. A Educação Ambiental segundo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A Educação Ambiental aparece como problema significativo, a nível global e sabe-se que o início dos anos 70 ficou marcado por um conjunto de contradições entre o modelo dominante de desenvolvimento econômico-industrial e a realidade socioambiental. Entende-se que essas contradições geradas pelo desenvolvimento técnico-científico na contemporaneidade e pela exploração econômica aparecem na degradação dos ecossistemas do planeta e na qualidade de vida das populações, com ameaças à continuidade da vida há longo prazo.

De acordo com Lima (1999) os reflexos desse processo podem ser observados nas múltiplas faces das crises, social e ambiental, que têm gerado reações sociais em escala global na formação de uma consciência em torno das questões ambientais. Essa consciência ecológica aumentou e, gradualmente, materializou-se em meio à opinião pública, nos movimentos sociais, nos meios científicos, nas agências e políticas públicas, nos veículos de comunicação social, nos organismos e bancos internacionais, nas organizações não-governamentais e nas iniciativas empresariais, entre outros.

Hansen (2013) destaca uma crise que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade, que produz desproporcionalmente mais problemas que soluções e, onde as soluções propostas, por sua parcialidade, limitação, interesse ou má fé, terminam se constituindo em uma nova fonte de problema. A questão ambiental agrega à realidade contemporânea um caráter inovador, por sua capacidade de relacionar realidades, embora com

variações regionais dos problemas socioambientais contemporâneos e, por alertar para a necessidade de promover mudanças efetivas que garantam a continuidade e a qualidade da vida no planeta.

Hansen (2013) afirma ainda que para garantir todas essas mudanças no processo educacional, foi criado o processo de implementação e elaboração dos PCN, que está vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394, aprovada em 20 de Dezembro de 1996). As primeiras discussões que culminaram na elaboração e publicação da LDB e dos PCN se iniciaram com a participação do Brasil na Conferência Mundial de educação para todos convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesses debates surgiram documentos que estabeleceram o compromisso dos países participantes em fortalecer a política de educação para todos.

Diante do exposto, aumenta a necessidade de desenvolver os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), gerados diante das discussões a nível nacional, promovidas pelo MEC. No entanto, a maior motivação destes documentos foi a reforma educacional promovida pela Espanha, como explica Carvalho (2003, p.84), desde a seleção de conteúdo até a própria apresentação e a forma de volumes foi dividido por cores e baseado no modelo europeu espanhol. Os objetivos do PCN remetem a uma prática pedagógica construtivista por: (1) enfatizar a coerência entre o ensino e a prática; (2) apoiar a produção coletiva do conhecimento e; (3) incentivar a participação do educando na construção de sua cidadania.

Os PCN incorporam a tendência da transversalidade para “compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, que buscam um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, com a mesma importância das áreas convencionais.” O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais (BRASIL, 1997, p.25). Os temas transversais, dessa forma, não são uma nova disciplina ou novas áreas do currículo escolar, ou seja, deverão ser interdisciplinarmente trabalhados. Para Macedo (1998) os PCN propõem a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução dos temas transversais de relevância social, mas apenas quando a lógica disciplinar permitir.

A ação dos PCN, portanto, centra-se nas possibilidades tecnocrática, cientificista, comportamentalista e conservadora da relação homem/natureza. Segundo Reis (2004), a quebra de paradigma não permite que a relação homem/natureza se volte somente para uma educação ambiental conservadora e utilitarista, amparada pela relação dos sujeitos com o

meio em que vivem, porém que abordagem escolhida persista no erro de manter os PCN como meros reprodutores das relações sociais já existentes no campo das questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como proposta a aplicação do ensino do Meio Ambiente na Educação Infantil como uma temática desenvolvida na perspectiva crítica-analítica a partir da contribuição dos teóricos, cuja análise se deu a partir da investigação, referencial, seleção e pesquisa, sobretudo, da literatura pertinente ao tema desenvolvido. Para tanto, foram utilizados livros, artigos, blogs e outros métodos de consulta, na abordagem dos principais métodos e técnicas de pesquisas, como apoio para a fundamentação teórica do método concebido para este trabalho.

Buscou-se aprofundar mediante o conteúdo trabalhado, a compreensão sobre a importância da adoção de hábitos e posturas de preservação do meio ambiente, por meio de práticas comportamentais e educativas desafiadoras, que levem o sujeito à conscientização dessa questão, na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil. A opção da escolha de crianças como objeto desta pesquisa se deu por considerar que são vetores em potencial das relações sociais e familiares, visto que a problemática do meio ambiente é hoje uma questão preocupante, porém pouco relevante para a sociedade. Nesse sentido, é importante destacar que ensinar as gerações futuras sobre que práticas de preservação do meio ambiente devem ser discutidas e trabalhadas com os alunos em sala de aula se tornou uma questão lógica para a sobrevivência e permanência do homem no planeta.

A Educação Ambiental tem sido pensada a partir dos problemas ambientais que são decorrentes do mau uso dos recursos naturais pelo homem. No mais, analisam-se as múltiplas abordagens sobre educação, educação infantil e educação ambiental, a partir do entendimento maior sobre esta realidade dentro da história da educação. Assim sendo, propõe-se que a educação ambiental seja pensada, discutida e trabalhada na educação infantil, como uma disciplina efetiva da grade curricular da educação básica e não mais como um tema transversal dos PCN.

A presente proposta vai além de novos olhares e novos desafios ao alcance do resultado inicial com o objetivo de encontrar nos autores e na Lei a possibilidade da Educação

Ambiental se tornar uma disciplina efetiva da grade curricular nas escolas de educação infantil a partir da criança a consciência ecológica, tão discutidas no final do século XX e início do século XXI, e para as futuras gerações.

Trata-se, portanto, não só da Educação Ambiental como eixo de abordagem central desta temática, mas como discussão de conceitos e valores no combate às ações degradantes do homem com a natureza, que possibilite a melhoria de vida no planeta. E por fim, na construção do saber educativo, desde o ensino infantil, na contribuição para uma sociedade crítica e mais justa, e neste caso, a educação ambiental deve ser entendida como uma disciplina prioritária, desde a educação básica e para além do ensino superior, pois é um processo aprendido há longo prazo, que exige trabalho participativo na busca de um consenso único para o bem maior que é a vida.

REFERÊNCIAS

BARAGLIO, G. F. **História da Educação no Brasil: Um breve resumo**. Artigo (blog). 2011. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>> acesso em 22 de agosto de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, V. S. de. **A Educação Ambiental nos PCN: O Meio Ambiente como Tema Transversal**. in: **Educação Ambiental Consciente**. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2003.

CORRÊA, L. S. F. **A Educação Infantil e os estudos sobre Meio Ambiente: algumas proposições teóricas**. (Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pará). Belém-Pa. 2010

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas. 1996.

GONÇALVES, D. R. P. **Educação Ambiental e o Ensino Básico**. Anais do IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, p. 125-146. Florianópolis, 1990.

GAMBOA, Silvio Sanchez(org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

HANSEN, Karen Susan. **Metodologias de Ensino da Educação Ambiental no Âmbito da Educação Infantil**. Link permanente: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1467> – acesso dia 27 de agosto de 2015.

KUHLMANN, Moysés. **Instituições pré-escolares Assistencialistas no Brasil, início do séc. XX**. Salvador-BA. Ed. 4, 1995.

LEFF, E. (Coord.). **A Complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez. 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Questão Ambiental e Educação: Contribuições para o Debate**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental – 2. ed.** – São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, E. F de. **Parâmetros Curriculares Nacionais: a Falácia de Seus Temas Transversais**. In: Revista da Educação AEC, Ano 27, n. 108, 1998.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Editora. Vozes, 1996.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e Representação Social**. V.41 - São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza razão e história**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

ROCHA, Eloísa A.C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectiva de Consolidação de uma Pedagogia**. Campina-SP, Biblioteca Digital da Unicamp, 1999.

RUDIO, F.V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 32ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Marco Antonio Cabral (1999). **Criança e criminalidade no início do século**. In: DEL PRIORE. Mary. **A história das crianças no Brasil**. Organizadora. São Paulo. Contexto. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. Revisado e atualizado. São Paulo: Cortez. 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA E.E.E.M FREI MIGUEL DE BULHÕES: UM OLHAR DA GESTÃO EDUCACIONAL

Maria Lindalva Oliveira Fernandes
dalvalin.fernandes1@hotmail.com
UFPA

INTRODUÇÃO

A escolha de um trabalho que envolvesse gestão e educação ambiental não foi fácil, mesmo depois de muitos anos de magistério com experiência tanto como professora como gestora de escola, podemos afirmar que esta pesquisa tornou-se um grande desafio que só foi possível realizar através da gama de informações obtidas no curso de especialização em gestão escolar.

O gestor escolar vem assumindo o compromisso de transformar a escola em exemplo de sustentabilidade, com uso responsável de recursos, no consumo de energias, na manutenção dos equipamentos, na utilização dos materiais, com a qualidade de vida e do ambiente na escola. Dessa forma, percebemos que o gestor escolar vem agregando além de suas inúmeras funções a tarefa de incentivar acompanhar e analisar os projetos de educação ambiental no âmbito escolar.

Essa árdua tarefa em nosso entendimento vem sendo possível, graças à introdução dos temas transversais difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que vem aproximando o conhecimento escolar da realidade. Os temas transversais podem estar efetivamente presente na organização do currículo por meio de projetos, não mais pontuais, onde a reunião de professores de várias áreas converge para resolução de um problema comum. No caso da Educação Ambiental, seja durante o planejamento no início do ano, ou no transcorrer do trabalho cotidiano, os educadores percebem problemas ambientais que têm grande potencial educativo, ou imaginam ações com o tema meio ambiente que possibilitam o desenvolvimento de projetos na área. Dessa forma o trabalho com projetos significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação, possibilitando o envolvimento, a cooperação e a solidariedade entre alunos, professores e comunidade no intuito de transformar a realidade por meio de ações.

Embora grande parte das escolas concebam projetos de educação ambiental com uma abordagem genérica da questão ambiental e desvinculada do projeto educativo da escola, percebemos que existe uma tendência clara em trabalhar cada vez mais com esta prática.

Ao longo dos anos o papel do gestor passa por uma mudança que é o de ser articulador de um projeto coletivo. Ele deve fazer as articulações levando em conta o contexto cultural e a peculiaridade de cada ambiente, sabendo que essa é sua mais poderosa arma de transformação e, que esse contexto cultural, através de professores, funcionários, alunos, pais e comunidade estão em processo de formação e construção. Lück (2000, p. 11),

Sendo assim, o diretor passa a ser o gestor da dinâmica social e que, segundo Lück (2000, p. 16), “em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais”.

Desta forma, percebemos como a educação ambiental (EA) cabe neste contexto, onde os educadores deverão considerar a temática ambiental interligada às outras áreas do currículo e à necessidade de serem tratadas de modo integrado, não só entre si, mas entre si e o contexto histórico e social em que as escolas estão inseridas, conforme orientação dos PCN.

Em 2000, foi aprovados os novos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e a última lei de Diretrizes e Bases da Educação propiciam uma reorganização dos tempos escolares, dos ciclos da escolarização e das formas de avaliação dos conteúdos trabalhados. Coloca no centro do processo educativo a formação da cidadania, o que vem ao encontro das modernas concepções da educação, que redefinem a função social da escola na construção da cidadania, incluindo a Educação Ambiental como tema a ser incluído transversalmente em todas as disciplinas.

Os PCN's destacam que: (...) a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso, necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e de procedimentos. E esse é um dos grandes desafios para a educação.

Os temas transversais referem-se às questões contemporâneas de relevante interesse social que atingem, por exemplo, a sua complexidade, a várias áreas do conhecimento. Exigem a realização de um planejamento coletivo e interdisciplinar e a identificação dos eixos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Para Busquets (2000, p.13):

Os conteúdos curriculares tradicionais formam um eixo longitudinal do sistema educacional e, em torno dessas áreas de conhecimento, devem

circular, ou perpassar, transversalmente esses temas, mais vinculados ao cotidiano da sociedade. Assim, nessa concepção, se mantêm as disciplinas que estamos chamando de tradicionais do currículo (como a Matemática, a Ciências e a Língua), mas os seus conteúdos devem ser impregnados com os temas transversais.

A proposta de transversalidade coloca um novo desafio para os professores, dando espaço para a criatividade e a inovação, possibilitando a busca de novos caminhos para fazê-lo pedagógico. Não só pretende tratar de forma integrada temas de relevância social, como também exige a implementação participativa e ativa dos professores e alunos. Reconhece como ponto de partida do processo de ensino aprendizagem

Os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e motivações e o estágio do desenvolvimento cognitivo-afetivo em que se encontram, bem como exigência permanente da contextualização das situações educativas e a imprescindível busca da relação teoria-prática. Conforme Medina (1996, p.20)

A Educação Ambiental, como tema transversal, possibilita a opção por diferentes situações desejadas, balizadas por valores e responsabilidade, cooperação, solidariedade e respeito pela vida, integrando os conteúdos disciplinares e os temas transversais. Coloca-se dentro de uma concepção de construção interdisciplinar do conhecimento, visa à consolidação da cidadania a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população.

A principal função do trabalho com o tema meio ambiente nos temas transversais é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos “serão aprendidos na prática do dia-a-dia: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso”“.

A metodologia de ação, indicada para a EA, na perspectiva de formação de um aluno reflexivo e crítico e de uma escola que participa dos problemas comunitários é ressaltada por Gonçalves (1984 apud GUIMARÃES, 1995, p. 23) que aponta essa forma ativa de “escola aberta e participativa” onde “as atividades desenvolvidas em relação ao meio ambiente

permitirão a abstração de valores muito mais duradouros do que os que têm conseguido a escola dita tradicional”.

O que observamos, é que a EA tem estado à margem do fazer escolar, como prática estanque, como pequenos projetos direcionados a momentos descontextualizados, ou como prática individualizada. Sabemos que podem existir diversos entendimentos sobre o que é EA, podendo se apresentar numa perspectiva conservadora, inserida num contexto hegemônico, ajustada aos paradigmas da sociedade moderna e incapaz de causar um estranhamento que a leve a fazer diferente, como destaca Guimarães (2004, p. 112-113).

A Lei de Política Nacional de Educação Ambiental nº9795/99 dispõe sobre Educação Ambiental dizendo ser o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem do uso comum do povo, essencial à qualidade devida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A escola é um dos locais privilegiados para a realização da Educação Ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade. Tendo um caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas no que diz respeito ao seu conteúdo e à metodologia, procurando adequa - lós às faixas etárias que se destina (REIGOTA, 1994. p.24-25).

Para o pleno desenvolvimento da Educação Ambiental é importante que todos aqueles que trabalham na unidade escolar entendam o que é a educação ambiental e estejam qualificados para instruir os alunos neste âmbito. Existe, portanto, a necessidade de incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental. (JACOBI, 2003. p.24)

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente, estaremos facilitando aos alunos e à comunidade uma compreensão fundamental dos problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e do Planeta. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. (JACOBI, 2003. p.121)

Entendemos que se torna urgente que tomemos uma postura diante dessa realidade que nos cerca, não podemos mais enquanto gestor, educador educando fingir que está tudo bem e fazer o pacto da mediocridade. Devemos sim tomar uma atitude mais concreta dentro da

escola, na comunidade, na família, cada um fazendo a sua parte, será um passo a mais para vivermos em harmonia com a natureza no planeta terra.

A escola de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, foi inaugurada oficialmente em 28 de maio de 1979, que formou a 1ª turma com 56 discentes em 1979. A escola tem em seu entorno (fundo) uma área de preservação ambiental- Parque municipal de São Miguel do Guamá, casas populares na localização direita e lado esquerdo Núcleo de Universidade Federal do Pará. A população local conta com precário saneamento básico, falta água encanada, pouca segurança pública, escasso serviço de saúde e mínimo espaço de lazer. A escola Frei Miguel de Bulhões atende em torno de 60% do alunado guamaense em idade escolarizável para o ensino médio. Uma grande quantidade do alunado se desloca da zona rural, são dependentes de produtores rurais utilizam o transporte escolar.

Ao longo dos anos devido a uma grande demanda de escolarização para o ensino médio, foi necessário construir a E.E.Medio Irmã Carla Giussani no bairro novo São Miguel arcanjo;

Mesmo com essa nova escola a procura pela E.E.Medio Frei Miguel de Bulhões ainda é muito grande e isto se confirma pelo número de turmas e a grande quantidade de alunos por turma. Em 2013 foram matriculados 1475 alunos formando 36 turmas divididos nos turnos da manhã, tarde e noite e tem em média 45 alunos por turma.

A escola conta 76 funcionários (aproximadamente) e quanto ao grau de escolaridade podemos observar no quadro abaixo que a escola tem uma equipe de professores preparados para desempenhar um bom trabalho neste estabelecimento de ensino.

Escolaridade	Quantidade
Doutor	01
Mestres	03
Especializados	10
Especializandos	06
Professores licenciados plenos	16
Bacharéis c/ complementação pedagógica	02
Bacharéis	02
Graduandos em licenciatura plena	--
Total	37

Esse quadro de funcionários bem qualificado vem refletindo positivamente nas discussões que necessitam de conhecimentos mais ampliados e aprofundados para o melhoramento da condução cada vez mais dialógica dentro do ambiente escolar. Temos também percebido posturas bem críticas em relação a determinadas tomadas de decisões por

parte da gestão, vemos isso também de forma bastante positiva, pois temos condições de buscar as melhores alternativas para o bom andamento do trabalho dentro da escola.

A Escola estadual de Ensino Médio “Frei Miguel de Bulhões” iniciou o seu processo democrático no dia 22 de junho de 2009, momento especial que foi realizado a 1ª eleição para diretor escolar, organizado por uma comissão eleitoral constituída por categorias que representam a escola, sendo eleita para primeira gestão por voto direto dos professores, pais, alunos e funcionários a professora Raimunda do Socorro Silveira Lima como diretora, Antonio Soares Silva e Marluce Lira eleitos vices diretores, a presente diretoria assumiu 02 anos no biênio 2010/2011. Continuando o processo democrático, no dia 13 de janeiro do ano de 2012 ocorreu a 2º eleição para eleger a nova diretoria, momento que elegeu a professora Marluce Lira como diretora, sendo empossada juntamente com seus 02 vices diretores Luiz Carlos da Silva e Àurea Peniche Martins para o biênio 2012/2013.

Pensar em uma gestão democrática não passa somente pelos processos eleitorais ocorridos no interior da escola, mas, sobretudo em uma prática voltada a uma participação coletiva e uma política educacional voltada às classes populares a fim de superar práticas antidemocráticas além de dividir as responsabilidades com o coletivo através da participação de todos no cotidiano escolar e dessa forma garantir um espaço rico em experiências sócio-educacionais.

A E.E.Medio frei Miguel de bulhões, como a maioria das escolas, trabalha a Educação Ambiental segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), focando o Meio Ambiente como tema transversal, caracterizando o trabalho com a Educação Ambiental através de projetos elaborados no inicio do ano, durante as “jornadas pedagógicas”. Nessas reuniões, destinadas ao planejamento das atividades anuais da escola, se define a temática dos projetos a serem trabalhados.

È importante ressaltar que a escola a tem 25 projetos que fazem parte do PROEMI/PJF 2013 - Projeto de Reestruturação Curricular. Entendemos que seja relevante conhecermos os projetos que são desenvolvidos na escola principalmente o projeto que é o objeto de estudo desse trabalho projeto Recicleia: Guamá te quero limpo. Segue abaixo os projetos desenvolvidos na escola:

Projeto do Lixo ao Luxo. Projeto, Oficina de jogos matemáticos,Culminância das atividades realizadas (Feira /Exposição),Projeto Horta escolar orgânica.,Projeto Café Com Física,Projeto Dança como expressão corporal.,**Projeto** O Circo na Escola.,**Projeto** História em Tela, **projeto** Rádio na Escola,Projeto Jornal na Escola, jeito Projeto Alfabetização

digital, Projeto Halloween na Escola, Projeto jardinagem na escola, Projeto Eventos Escolares, Projeto Plantão Pedagógico Inovados, Projeto Páscoa Solidária, Projeto: Representantes de Turma, .Projeto Jogos Internos, Campanha Estudar Vale a Pena, Projeto Semana da Leitura, Projeto Oficinas de Língua Portuguesa, Projeto Concurso Literário, Projeto Sarau, Projeto Clube de Leitura e Projeto Recicleia: Guamá te Quero Limpo que tem como objetivo geral promover através do Projeto Recicleia ações que estimulem e integrem a escola e a comunidade em iniciativas que favoreçam um melhor aprendizado das questões ambientais levando em consideração os seus aspectos natural, sócio-cultural, com vista à formação da consciência ecológica e ambiental do cidadão.

O projeto Recicleia: Guamá te quero limpo tem como objetivos específicos: Promover momentos de reflexão onde a educação ambiental possa contribuir com as escolas e comunidades através de cartilhas ambientais, teatro e oficinas para os municípios. Criar através do projeto Reciclêia “GUAMÁ TE QUERO LIMPO” condições para informação, formação, qualificação e inteiração dos alunos da E.E.E. Médio Frei Miguel de Bulhões com as demais escolas municipais e comunidade guamaense através de ações que incentivem às práticas ambientais. Estimular a criatividade e a reflexão dos alunos envolvidos no projeto, quanto às problemáticas ambientais: urbana e rural e sensibilizar os multiplicadores de opinião e a comunidade em geral para a importância de mudança de atitude como condição básica para um novo modelo de desenvolvimento mais sustentável, dentro do princípio cidadão do “faça a sua parte” a partir das realidades locais.

O projeto Recicleia: Guamá te quero limpo tem como meta envolver 80% dos alunos na confecção da Cartilha Recicleia e na produção de espetáculos teatrais destacando as diversas áreas de conhecimento priorizando a Língua portuguesa e matemática através da leitura, escrita, desenho, gráficos matemáticos, teatro, pesquisas de campo, bibliográfica e infográfica, coletando informações e dados matemáticos, a partir de uma prática interdisciplinar voltada para a valorização do meio ambiente.

Diante disto, o problema desta pesquisa foi verificar sob a ótica da gestão escolar se o projeto de educação ambiental Recicleia Guamá: Te quero limpo tem contribuído para a mudança de atitudes ambientais dos alunos da E.E.E Frei Miguel de Bulhões .

Metodologia

Neste estudo, tendo em conta a realidade da investigação, optamos por fazer uma amostra por conveniência. A amostragem por conveniência, de acordo com BARAÑANO (2002, p. 91) “é caracterizada pelo fato da seleção recair sobre os indivíduos mais acessíveis a fornecerem a informação”.

A pesquisa foi realizada na escola pública EEEM Frei Miguel de Bulhões; Nesta perspectiva optou-se em realizar a entrevista como técnica de coleta de dados com 03 professores que atuam na escola, mas não possuem uma ligação direta com o projeto Recicleia: Guamá te quero limpo, 03 professores que vivenciam o projeto de forma ativa. Também foram selecionados 45 alunos sendo 15 de cada turno e 5 de cada série, quais participaram da pesquisa respondendo o questionário acerca da temática em estudo.

Depois de termos uma visão geral do projeto Recicleia: Guamá te quero limpo será feito uma intervenção na comunidade escolar através da realização de oficinas educativas, onde dialogamos com os educandos, respeitando suas experiências e o contexto socioeconômico ambiental e cultural em que estão inseridos, ou seja, por que (...) não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, sobre os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes ([Freire: 2002, 33]). A partir daí também leva-los a refletir sobre a importância de se ter um ambiente escolar limpo arborizado e bem cuidado, para isso realizar palestras com o tema: O ambiente que você vive reflete a sua imagem.

Isso, caracteriza a pesquisa-ação que:

(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent:1994, 14).

Desse modo, buscamos a pesquisa através do estudo permanente e interdisciplinar para não cairmos no fatalismo da visão antropocêntrica de meio ambiente, nem tão pouco no outro extremo que é a visão biológica e assim poderemos trabalhar de forma crítica e reflexiva as atividades ministradas com a participação ativa dos educandos numa percepção dialógica de educação.

Para análise e discussão foram elaboradas sete tabelas que tratam das informações coletadas no local. Por se tratar de uma pesquisa-ação, onde os dados foram analisados mediante as ações praticadas cotidianamente para tal será utilizado quadro de referência para a concretização da análise posterior do resultado das informações colhidas.

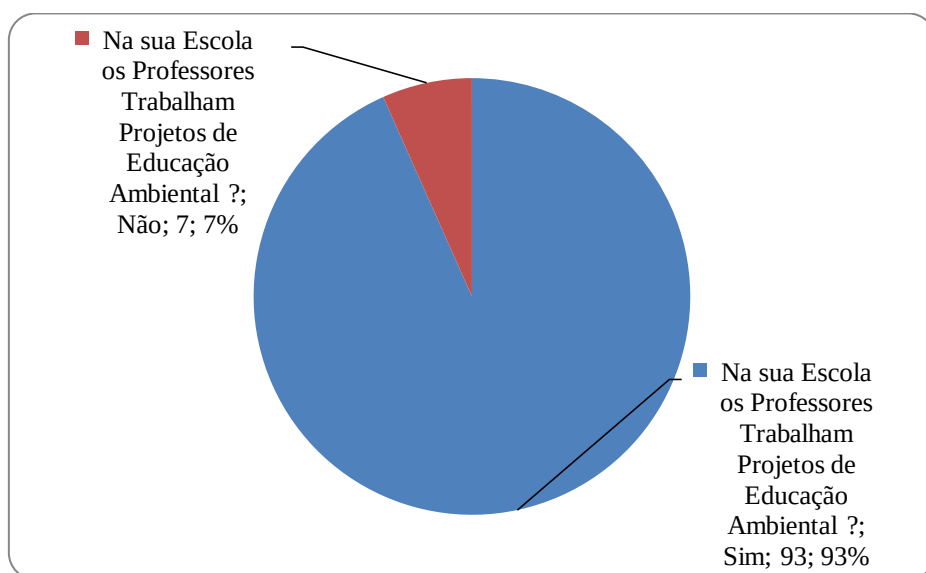
Foram analisados e avaliados os questionários apresentados. O questionário 1 aplicado aos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, possui 6(seis) perguntas fechadas (objetivas) e 4 (quatro) questões abertas (subjetivas), num total de 10 questões. Quanto à entrevista respondido pelos 3(três) educadores diretamente envolvido no projeto Recicleia e 03(três) que

não tem envolvimento direto, pode-se verificar que há diversidades de ideias, em contrapartida, é dado uma grande relevância a este tema.

A finalidade da aplicação do questionário foi o de identificar, junto aos alunos se o projeto Recicleia: Guamá te quero limpo tem contribuído para melhorar suas atitudes em relação ao meio ambiente.

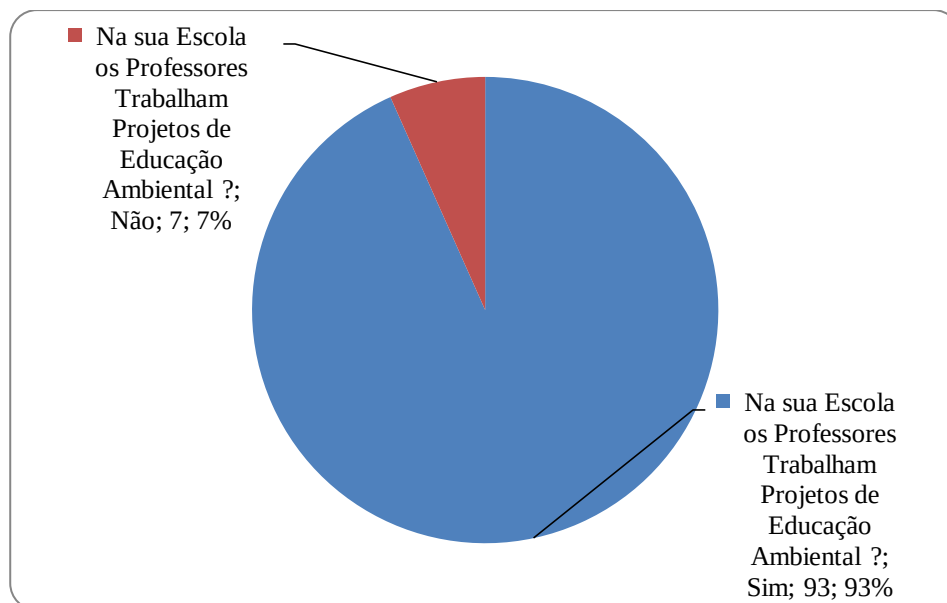
Nesta perspectiva os Projetos de Educação Ambiental devem estar relacionados, de acordo com LOUREIRO (2004), à tomada de consciência e de reflexões críticas necessárias a uma ação transformadora e emancipatória. Devem ser desenvolvidos em longo prazo e de forma permanente, com a finalidade de sensibilizar e transformar a comunidade envolvida em pessoas capazes de mudar suas posturas individuais, pois, os envolvidos deverão se tornar multiplicadores de ideias.

Na sua Escola os Professores Trabalham Projetos de Educação Ambiental ?



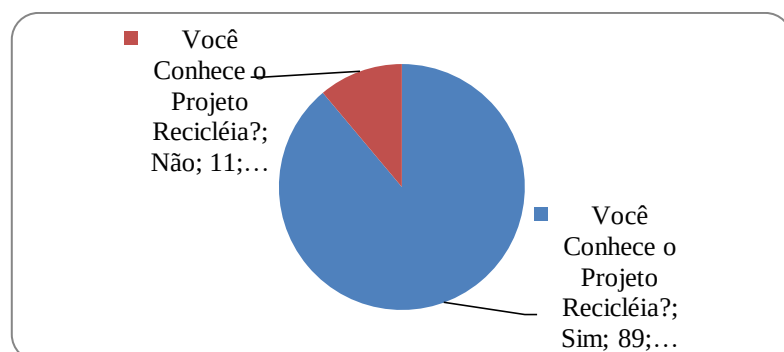
Em relação à primeira pergunta que busca entender se os professores trabalham projetos de educação ambiental na E.E.Medio Frei Miguel de Bulhões 93% dos entrevistados respondem que sim e 7% respondem que não. Entendemos dessa forma que nos dias atuais as escolas vem desenvolvendo alguns projetos relacionados ao meio ambiente, no entanto e importante analisar até que ponto esses projetos de educação ambiental principalmente o que se tornou objeto de nossa pesquisa vem contribuindo para mudança de atitude dos alunos da referida escola.

Na sua Escola os Professores Trabalham Projetos de Educação Ambiental ?



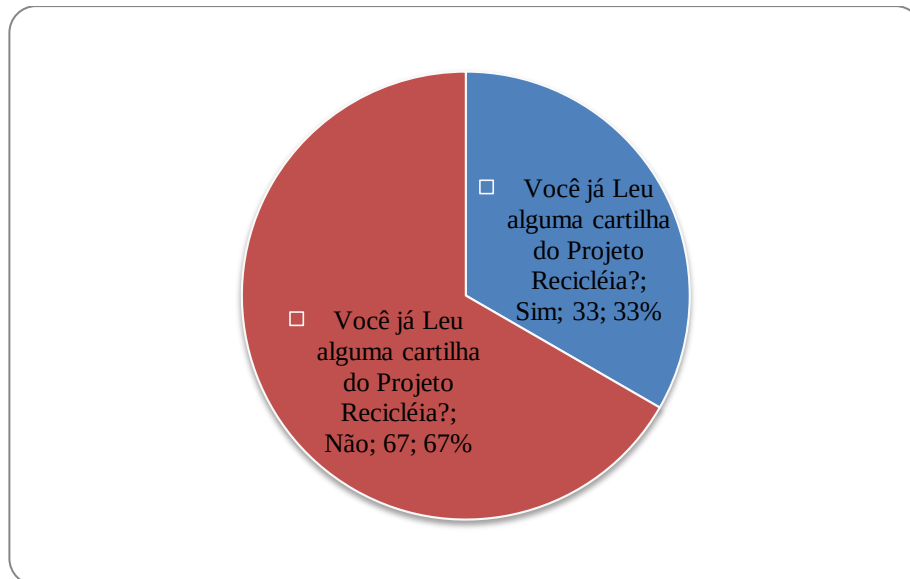
Quando questionados sobre o projeto de educação ambiental: Guamá te quero limpo 89% responderam que já ouviu falar somente 11% responderam que não conhecem. Desta forma percebe-se que a maioria dos alunos tem conhecimento do projeto, isto leva a acreditar em uma determinada importância que o projeto tem no ambiente escolar.

Você Conhece o Projeto Reciclêia?



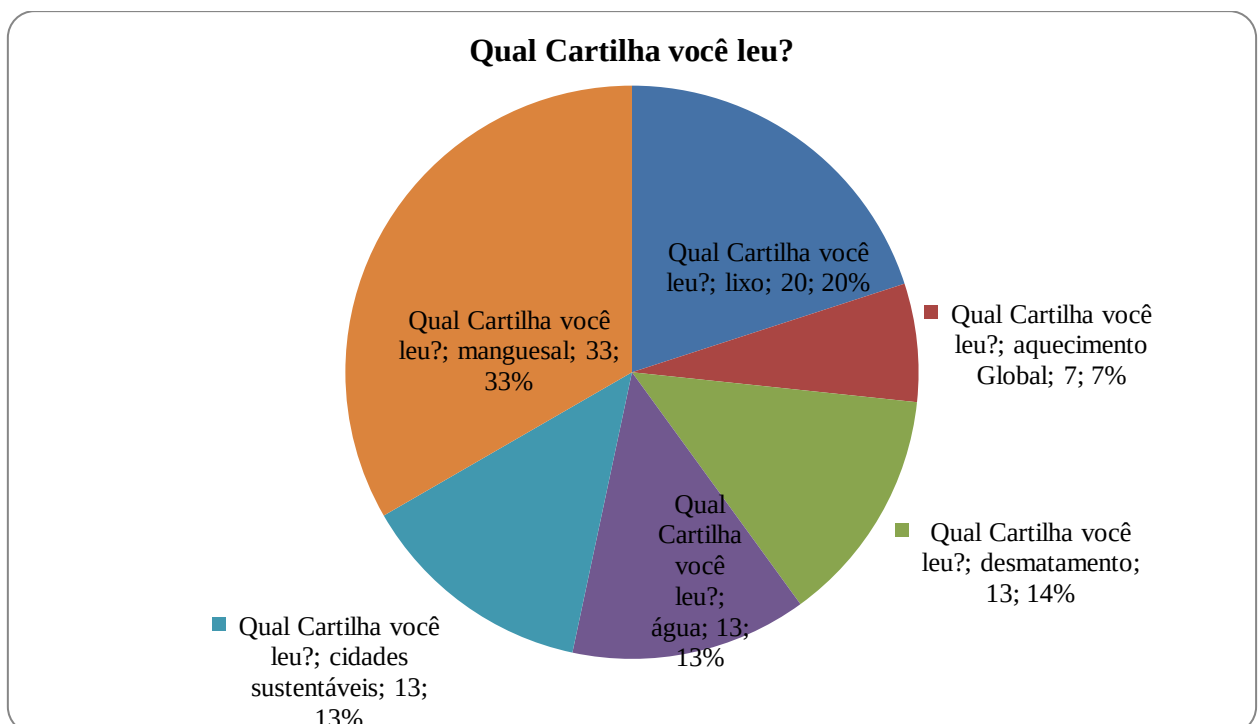
O gráfico abaixo revela que 67% nunca leram nenhuma cartilha do projeto Recicleia: Guamá te quero limpo e que somente 33% já tiveram acesso à mesma. É importante esclarecer que o projeto tem 6 (seis) cartilhas temáticas impressas

Você já Leu alguma cartilha do Projeto Reciclêia?



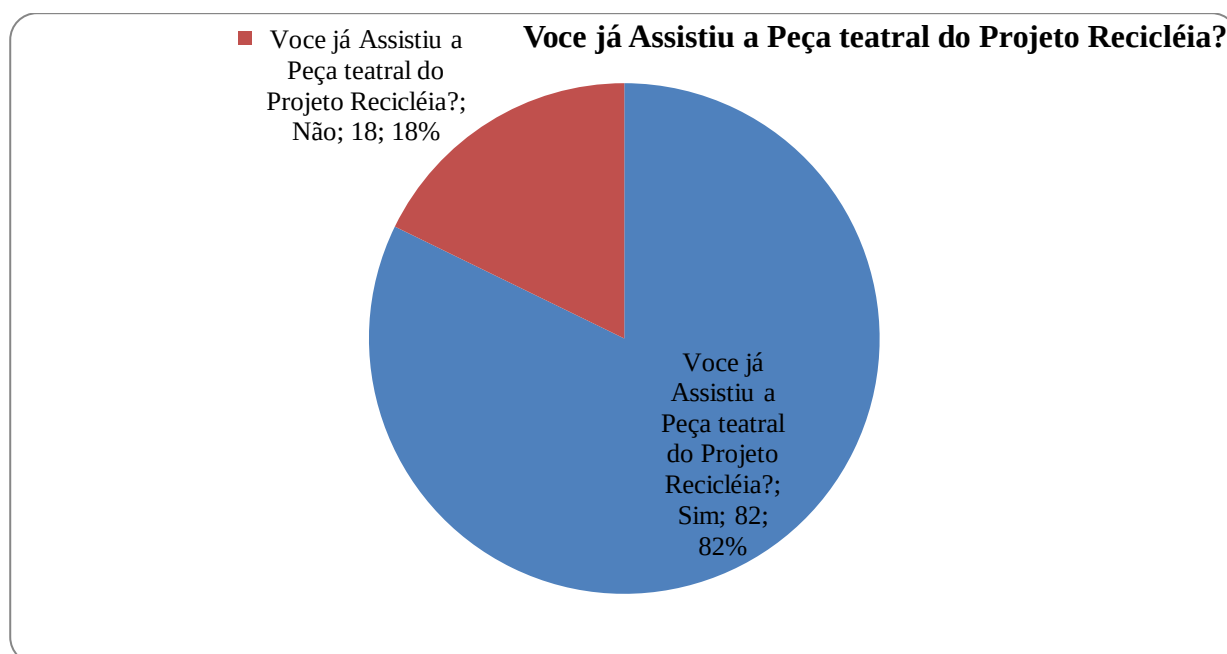
A pesquisa nos revelou que entre os entrevistados 20% leu a cartilha que trata dos resíduos sólidos, 13% leram a da água, 13% tiveram acesso a do desmatamento somente 7% leu a do aquecimento global, 13% leram a das cidades sustentáveis, 34% leram a do manguezal e 30 nunca leram nenhuma cartilha do projeto. O que nos faz pensar que a cartilha do projeto não está sendo trabalhada pelos professores dentro do ambiente escolar como deveria. Este é um ponto a se repensar dentro do projeto Recicleia: Guamá te quero limpo.

Qual Cartilha você leu?



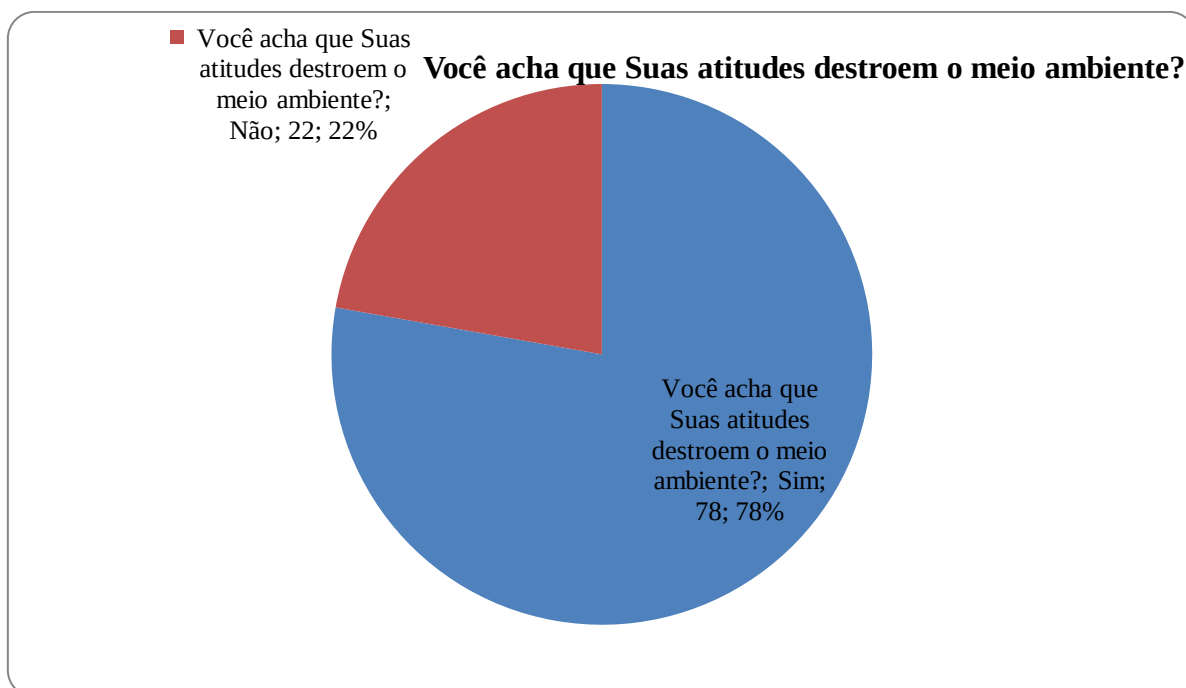
Quando interpelados sobre o que aprenderam com a leitura das cartilhas 20 responderam que foi cuidar do meio ambiente 06 responderam que aprenderam cuidar melhor do lixo, 04 disseram que aprenderam a cuidar da água, 05 aprenderam que não devem desmatar 03 disseram ter aprendido mais sobre o bioma do manguezal e 07 responderam que aprenderam a preservar a natureza.

Quando questionados sobre se já tinham assistido a peça teatral 82% responderam que já assistiram e 18% responderam que não. Entendemos dessa forma que o lúdico é uma forma muito interessante para se trabalhar dentro da escola, principalmente o tema de meio ambiente. Essa constatação se evidencia de maneira mais concreta quando se analisa o que os alunos aprenderam com a peça teatral onde maioria dos alunos que assistiram o teatro disseram ter aprendido a cuidar melhor do meio ambiente.



Quando os alunos foram questionados de como ele cuida do meio ambiente 20 responderam não jogando lixo 08 disseram que plantando árvores 10 não desmatando 05 não poluindo os rios e igarapés e 02 responderam reciclando o lixo.

No gráfico abaixo é importante analisar que 78% dos alunos já se perguntaram se suas atitudes e atividades destroem o meio ambiente e somente 22% não se atentaram para isso.



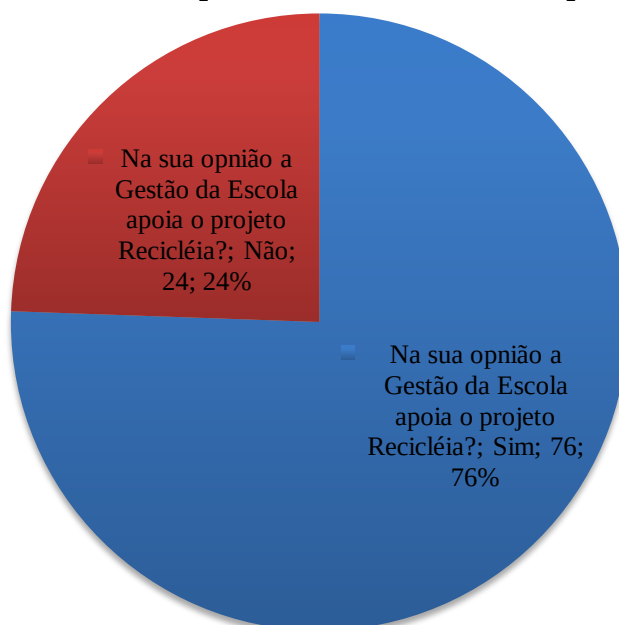
Em seguida foram questionados se o projeto Recicleia tem contribuído para a mudança de atitude em seu cotidiano 25 alunos responderam que sim, pois segundo eles a mensagem do projeto no que diz respeito às questões ambientais é muito forte e ajuda com que cuidem melhor do seu lixo, mantendo a escola mais limpa.

Os 15 que responderam que não retrata na verdade que apesar do esforço do projeto em passar que devemos ter boas atitudes através tanto das cartilhas como do lúdico teatro ainda não se tem conseguido colocá-las em prática.

Dos entrevistados 05 não opinaram por não conhecer o projeto.

Ao serem questionados sobre se a gestão da escola apoia o projeto, 76% responderam que sim e 24% responderam que não. Isto demonstra que ao longo dos anos vem mudando a forma de pensar de alguns gestores escolares os quais vem cada vez mais entendendo a necessidade de se apoiar os projetos dentro do ambiente escolar, principalmente os projetos de educação ambiental que apesar de ser um debate novo nas instituições escolares torna-se cada vez mais presentes e necessita de conhecimento, análise por parte do gestor escolar para que os projetos de educação ambiental cumpram verdadeiramente seu papel de ser os contribuidores de mudança de atitude não só dos alunos mais de toda a sociedade.

Na sua opinião a Gestão da Escola apoia o projeto Reciclêia?



Ao entrevistar três educadores envolvidos com o projeto Recicleia: Guamá te quero Limpo, que vamos denominar de P1, P2 e P3 percebeu-se grande similaridade nas respostas,

O primeiro professor P1 respondeu que: *“O projeto Recicleia Guamá te quero limpo tem uma grande relevância para a E.E.Frei Miguel de Bulhões pois passa a mensagem de como cuidar melhor do meio ambiente”*.

O Professor P2 disse: *“O projeto Recicleia é muito importante para a nossa escola pois transmite a educação ambiental para os alunos, como cuidar do lixo, da água enfim cuidar do planeta”*.

O Professor P3 respondeu que: *“Um projeto como o Recicleia Guamá te quero limpo ajuda –nos a cuidar melhor do ambiente em que vivemos”*.

Já os três professores que não tem envolvimento direto com o projeto que vamos denominá-los de P4, P5 e P6 tiveram opiniões diferenciadas em relação à importância do projeto. Recicleia: Guamá te quero limpo.

P4- Respondeu: *“O projeto tem grande importância, mas gostaria que a cartilha fosse melhor trabalhada na escola em todas as turmas.”*

P5- *“É muito interessante trabalhar a educação ambiental através do lúdico e o projeto Recicleia Guamá te quero limpo faz isso através de seu teatro temático”*.

P6- “O projeto Recicleia Guamá te quero limpo deveria trabalhar mais a temática de meio ambiente dentro da escola, promovendo palestras, seminários e gincanas ambientais, só assim poderia contribuir para a mudança de atitudes dos alunos

Percebe-se claramente que os professores que não tem um envolvimento com o projeto Recicleia: Guamá te quero limpo acaba tendo uma visão bastante crítica do projeto, enfatizam a necessidade de se trabalhar a cartilha do projeto em todas as turmas, trabalhar não só o lúdico mais promover palestras, oficinas e gincanas. Os professores que estão envolvidos diretamente com o projeto tem uma visão de que o projeto passa a mensagem de como cuidar do meio ambiente, mais não conseguem ir mais além a suas respostas o que demonstra que um projeto deve sempre ser analisado questionado pelos professores pelos alunos pela gestão, enfim pela comunidade escolar só assim poderemos conseguir ter um olhar mais holístico do fazer ambiental.

Conclusão

Trabalhar com um tema bastante inovador e ainda pouco trabalhado no contexto escolar como o olhar da gestão educacional sobre os projetos de educação ambiental para buscar entender as contribuições destes para a mudança de atitudes e de comportamento dos alunos em um estabelecimento de ensino bem como para a vida deste como um todo foi muito desafiador e ao mesmo tempo prazeroso pois esta foi uma oportunidade de analisar um projeto de educação ambiental idealizado por mim e por meus alunos há alguns anos atrás,

É consenso planetário a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente. Sendo assim, não há outro caminho, os indivíduos precisam ser conscientizados e, para que esta tomada de consciência se multiplique a partir das gerações presentes e passe para as futuras, se faz vital o trabalho de educação ambiental dentro e fora da escola, incluindo projetos que envolvam os alunos em sala de aula, tornando-os multiplicadores de atitudes sustentáveis, do ponto de vista do meio ambiente.

A Educação Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na idéia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar.

O trabalho pedagógico, então, deve se concentrar nas realidades de vida social mais imediatas. O conhecimento da realidade é produzido a partir das experiências dos indivíduos e suas trajetórias pessoais. Através da educação ambiental tem-se o desenvolvimento de uma conscientização focada no interesse do aluno pela preservação e construído de forma coletiva.

Ao analisarmos o projeto Recicleia:Guamá te quero limpo percebe-se este tem grande relevância para a E.E.Medio Frei Miguel de Bulhões no olhar da gestão educacional uma vez que proporciona através de suas cartilhas e do lúdico (peças teatrais) momentos de aprendizagem no que diz respeito às questões ambientais.No entanto fica claro através da pesquisa de campo que o projeto necessita ser repensado, pois, apesar de todo esforço o projeto ainda não atinge uma grande maioria de leitores de suas cartilhas.Esta deveria ser mais explorada tanto pelos professores como pelos alunos.A cartilha deveria ser utilizada como uma ferramenta educativa e interdisciplinar o que não vem acontecendo na prática.

Além disso o projeto necessita de uma reformulação de cunho pedagógico,necessita buscar novas estratégias e metodologias para que este possa ser abraçado por toda a comunidade escolar.

E para isso se propõe uma intervenção para podermos enquanto gestão melhorar esse importante projeto Recicleia: Guamá te quero limpo para que o mesmo melhorasse dentro de nossa escola possa tornar-se referencia para outras escolas de nossa região.

Para melhor resultado de nossa intervenção teremos várias ações.

Ação 1:

Organizar grupos de estudo na escola para pensar e repensar as questões ambientais, a fim de estarem continuamente engajados nesta luta.

Ação 2:

Promover oficinas sobre o projeto Recicleia através de seqüências didáticas para todos os professores da escola.

Ação 3

Promover um fórum de discussões para todos os alunos da escola Frei Miguel cujo tema será A escola que você vive reflete a sua imagem. Na oportunidade também será apresentado o passo a passo do projeto Recicleia.

Ação 4.

Oficina de teatro e elaboração da cartilha do projeto Recicleia:Guamá te quero limpo.

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4.out/nov/dez 2000.

BRANCO, S. Educação Ambiental: metodologia e prática de ensino. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

BARANANO, A.M. Métodos e técnicas de investigação em Gestão. Edições Silabo, lda. 1ª Edição. Lisboa, 2004. 170p.

BECKER, Berta K. Amazônia. São Paulo: Ática, 1990, 112p.

BRASIL, Meio Ambiente –Política Nacional de Educação Ambiental–Lei nº9795/99, de 27.04.1999. BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 ed. Rio de Janeiro, OP&A, 2000. V 1.

BUSQUETS, M. D. Temas Transversais em educação. São Paulo: Papirus, 1997.

CARSON, Raquel. A Primavera Silenciosa. Disponível em: www.geocities.com/~esabio/cientista/primavera_silenciosa.htm acessado em 01.11.2010

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2003.

EFFTING, TR. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Senu” Planejamento Para Desenvolvimento Sustentável) –Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

FREIRE, M. (2002) *A Paixão de Conhecer o Mundo* (15ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade In: Cadernos de pesquisa, nº 118. São Paulo: 2003.

LEFF, E. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloisa. .Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MEDINA, N. M. Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental. Brasília, IBAMA, 1999

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994. MUCELIN, apud EFFTING, T.R. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Senu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) –Centro de Ciências

Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

REIGOTA, M.O que é Educação Ambiental: São Paulo:1994.

SATO, M Educação Ambiental. São Carlos: RiMa, 2003.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JACOBI, P et. al (orgs). Educação, meio ambiente e cidadania: Reflexos e experiências: São Paulo:SMA. 1998.

TAMAIIO, I. A Mediação do professor na construção do conceito de natureza. Campinas:2000. Dissert. (Mestr.) FE/Unicamp.

TRENTINI, Mercedes. Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente assistencial. Florianópolis: UFSC, 1999.

WARD, B.; DUBOS, R. Uma Terra somente. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PA

Alessandra Sagica Gonçalves⁵⁴⁵

Marilena Loureiro da Silva⁵⁴⁶

RESUMO: Este artigo objetiva estabelecer reflexões decorrentes de um estudo referente à Educação Ambiental no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da zona urbana do município de Abaetetuba, Pa. Para realização deste estudo, foi utilizada abordagem metodológica com enfoque no estudo de caso. A coleta e a análise dos dados foram realizadas a partir de entrevistas semiestruturadas direcionadas a um membro da gestão, a 5 docentes e 5 discentes da EJA e da análise de documentos relacionados à educação ambiental no Brasil, como Leis e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada. A pesquisa revelou a partir de seus dados: a presença de uma certa ambiguidade no tratamento dado aos temas socioambientais na escola, ora mais voltados a problemática dos recursos naturais *stritu sensu*, e ao tom prescritivo da EA (a questão do não jogar lixo no chão, ora mais voltada a uma compreensão crítica e mais abrangente da temática).

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Escola

Introdução

O presente artigo surgiu a partir das reflexões realizadas no trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação *latu sensu* da Universidade Federal do Pará (UFPA), como um recorte desta pesquisa buscou-se investigar a inserção da educação ambiental na educação de jovens e adultos.

Nesse horizonte, propõem-se discutir aqui, como se solidifica a inserção da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos? Perante a delimitação dessa problemática, este estudo tem como objetivo geral: investigar como se materializa a proposta pedagógica para promover à Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos.

E como específicos: mostrar as concepções teóricas e políticas que legitimam a educação ambiental no espaço escolar e mapear a situação da educação ambiental no contexto da EJA.

A referida pesquisa é de abordagem metodológica com enfoque no estudo de caso de natureza qualitativa. Além disso, para construção deste estudo foi realizado um diálogo com

⁵⁴⁵ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na UFPA. E-mail: alessandrasagica@hotmail.com.

⁵⁴⁶ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia/PPGEDAM/UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente/GAM/ICED/UFPA. Doutora em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido/NAEA/UFPA.

os seguintes autores Arroyo (2014), Guimarães (2004), Layrargues (2009), Leff (2010), Loureiro (2007), Silva (2012), Reigota (2004), entre outros, que possibilitaram o entendimento e a ampliação do conteúdo pesquisado, que serviram de arcabouço teórico nesta investigação.

As investigações em campo ocorreram nos meses de agosto a setembro de 2015 na cidade de Abaetetuba⁵⁴⁷ e a coleta e análise dos dados foram realizadas a partir de entrevistas semiestruturada direcionadas a um membro da gestão, a 5 docentes e 5 discentes da EJA e da análise de documentos relacionados à educação ambiental no Brasil, como Leis e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada.

Portanto, apresentam-se as análises das questões fulcrais que nortearam a pesquisa de campo a partir dos depoimentos dos entrevistados e dos documentos investigados. O escrito organiza-se a partir de três campos de discussão: primeiramente discute-se brevemente acerca da educação de jovens e adultos no Brasil. A seguir, apresentam-se as concepções políticas e teóricas da educação ambiental, explicitando a inserção da educação ambiental no contexto escolar. E posteriormente, é apresentada a situação da educação ambiental no contexto da EJA à luz dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1. A educação de jovens e adultos no Brasil: uma breve incursão

Pesquisar o jovem estudante da EJA é um desafio que pressupõe adentrar nas experiências dos docentes e discentes, nas suas práticas, no seu processo de ensino, relacionados à Educação Ambiental.

Nesse contexto, a educação é uma forma de intervenção no mundo, e a educação escolar se revela como referência na relação do ser humano, em adquirir uma consciência crítica, assim à educação ambiental é uma dimensão do processo educacional, que assume um papel importante no sentido de uma formação que perpassasse pelo horizonte da justiça social, cidadania nacional planetária, autogestão e ética nas relações sociais com a natureza. (REIGOTA, 2004).

E nas escolas da EJA, certamente este aspecto é desencadeado com frequência, pois a escola é uma instituição social e é um dos *lócus* formativos que tem por finalidade formar cidadãos críticos e conscientes e, por isso, não pode ofuscar o debate de uma temática que é primordial para a formação humana destes sujeitos. Pois, conforme preconiza Libâneo (2009)

⁵⁴⁷ É uma cidade que fica localizada a 110 km de Belém, e possui uma população de 141.100 habitantes, conforme dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

a escola tem o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Historicamente, a EJA é alvo de constantes mudanças no cenário da educação brasileira. Essa modalidade de ensino passou por várias modificações até chegar ao contexto atual.

Inicialmente, a EJA se compreendia estritamente ao processo de alfabetização de ensinar o sujeito educando a ler e escrever. Posteriormente, em busca da democratização da educação para estes sujeitos jovens e adultos que foram privados da escolarização básica, há uma intensificação dos movimentos sociais e políticas públicas educacionais a favor da escolarização desses sujeitos. Destarte, há uma ampliação na escolarização que vai além da perspectiva da alfabetização, permitindo o acesso dos mesmos à educação básica, à educação profissional e à educação superior.

Nesse contexto, a EJA ocupa muitas discussões no âmbito da educação brasileira, pois esta é considerada uma política pública que visa o pagamento de uma dívida social histórica com estes jovens e adultos que não tiveram acesso à Educação na idade estabelecida pela lei. Com a LDB (Lei nº 9.394/96) perpetua o seguinte pressuposto: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

É sabido que a escola foi por muito tempo direcionada para educação dos filhos da elite, ou seja, a escola era o espaço principal para manter o status quo das elites dominantes (SAVIANI apud PAZ, 2012, p.85), enquanto que as classes dominadas, os trabalhadores, aprendiam por meio do trabalho e pelo trabalho.

No cerne da educação da EJA, a relação do trabalho é constante, uma vez que estes jovens estudantes precisam garantir o sustento da família, onde poucos conseguem dedicar-se aos estudos. Em conformidade com isto, Arroyo (2014, p. 158-159) destaca que:

[...] jovens-adultos populares [...]. Chegam às escolas, insistem em continuar na educação à procura do conhecimento [...]. Esses jovens-adultos trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos. Trazem às escolas histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo. A sua persistência em seguir o percurso escolar articulando tempos de trabalho e de estudo pode ser vista como uma vontade de conhecer essas experiências com maior profundidade. Levam a consciência do direito a saber mais de si mesmos, de sua história, de seu ser no mundo, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder, nas cidades e nos campos.

Pois, muitos são os motivos que fazem com que estes sujeitos retornem à escola, que vão desde a necessidade de ampliar sua escolarização até as exigências capitalistas e do mundo do trabalho, que exige um sujeito com uma formação mais qualificada. Nesse sentido, a EJA passa a ser umas das modalidades de ensino vigente na educação brasileira para garantir à escolarização.

Dentro desse contexto de reconhecimento do retorno dos jovens e adultos à escola, a EJA deve ser pensada de modo a promover uma proposta pedagógica que valorize a temática da Educação Ambiental na formação dos jovens e adultos estudantes, devendo ser tomada como base para ação educativa na escola, para, de fato, conseguir se constituir como prática de libertação desses sujeitos em formação, que por meio de sua habilitação para a leitura da palavra escrita, conseguem ampliar suas condições de leitura crítica de seu próprio mundo, tal qual nos diria Freire (1979) mais do que nunca se faz imprescindível o desenvolvimento de um mente crítica, com a qual o homem possa se defender dos perigos dos irracionais. Por meio de uma educação que liberte pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda.

2. Concepções políticas e teóricas da educação ambiental

Segundo Leff (2001), no cenário global a questão ambiental emerge como uma crise de civilização e que as rupturas desta crise buscam questionar os paradigmas do conhecimento e os modelos societários da modernidade, emergindo a necessidade de construir outra racionalidade social, que seja orientada por novos valores e saberes; por modos de produção sustentados em bases ecológicas e significados culturais; por novas formas de organização democrática.

Assim, na ótica de Leff (2010) a problemática ambiental gerou mudanças globais em sistemas socioambientais complexos que afetam as condições de sustentabilidade do planeta, uma das principais causas da problemática ambiental foi atribuída ao processo histórico do qual emerge a ciência moderna e a Revolução Industrial.

Deste modo, o final do século XX foi marcado pelo início de uma crise mundial, complexa, de faces intelectuais, morais, espirituais, em larga escala, afetando várias dimensões da vida humana. Guimarães (2004) aponta, que pela crise que afeta o planeta, configura o esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo.

Contribuindo com esta reflexão, Silva (2012) destaca, que dentro de um quadro de preocupações diante de novas ações humanas no trato ao meio ambiente, a ação educativa

ganha relevância no sentido de indicar a possibilidade de práticas visando posturas proativas para compreensão do mundo e a complexidade que envolve este estar no mundo.

Nesse sentido, os impactos ambientais, o meio ambiente e a educação ambiental são chamadas constantes presentes nos noticiários e jornais nacional e internacional. A partir das últimas décadas do século XX, com a intensificação dos problemas ambientais em escala global, o aprofundamento da crise ambiental, as estratégias de preservação são consideradas necessárias para que ocorra uma mudança tanto de concepção quanto de prática na relação que a sociedade estabelece com a natureza.

Conforme aponta Morin (2000, p.45) vivenciamos um grande paradoxo:

O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos. Portanto, o próprio desenvolvimento criou mais problemas do que soluções e conduziu à crise profunda de civilização que afeta as prósperas sociedades do Ocidente.

Estas considerações levam a compreensão, que o debate acerca da problemática ambiental ganhou uma formidável dimensão no cenário internacional e nacional, especialmente no âmbito das políticas públicas educacionais. Pois, diante das inúmeras adversidades criadas pelo modelo de desenvolvimento econômico, muitos governantes e legisladores se sentiram pressionados a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos dos movimentos socioambientais. Nesse horizonte a Educação Ambiental (EA) passou a ser considerada como uma estratégia fundamental para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

Partindo dessas considerações, defende-se neste estudo, uma proposta crítica de Educação Ambiental, conforme preconiza Guimarães (2015), que se deve trabalhar com uma visão sistêmica de meio ambiente, compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes inter relacionam entre si, entre as partes e o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico. O espaço natural veio historicamente sendo apropriado pelas sociedades humanas, transformando-o em um espaço socialmente produzido.

No entendimento de Loureiro (2008):

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da

relação sociedade-natureza. Dessa forma, para real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza (2008, p.69).

Nessa lógica, a educação ambiental nessa perspectiva, objetiva contribuir para a construção de uma consciência crítica da realidade socioambiental e da relação sociedade-natureza. Neste enfoque, percebe-se então, que se faz necessário uma educação ambiental crítica, emancipatória que seja capaz de instigar mudanças tanto individuais como coletivas de modo a influenciar nas mudanças dos modelos de paradigmas da sociedade moderna.

Para Jacobi (2005), a inserção da educação ambiental numa perspectiva crítica ocorre na medida em que o professor assume uma postura reflexiva. E isto potencializa entender a educação ambiental como uma prática político-pedagógica, representando a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação da responsabilidade socioambiental.

2.1 Educação ambiental no cenário brasileiro

No Brasil, as discussões em torno da Educação Ambiental passaram por constantes modificações até chegar ao seu contexto atual. Os seus primeiros registros são do ano de 1978, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento intitulado *“Ecologia: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”*, tal documento perpetuava o pressuposto de que a EA ficaria limitada a disciplina de ciências biológicas (DIAS, 2012). Esse documento causou insatisfação nos meios ambientalistas e educacionais brasileiros, pois o reducionismo do entendimento da discussão de Educação Ambiental relacionadas aos aspectos biológicos e ecológicos no espaço escolar vai de encontro às premissas estabelecidas ainda na Declaração de Tbilisi.

No ano de 1981, foi sancionada a Lei de nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõem sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, considerada um marco ambiental que objetiva:

A preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana.

Diante disso, percebe-se que é na Constituição Federal de 1988 que se nota a inclusão da temática da Educação Ambiental no Capítulo Especial sobre Meio Ambiente

(Cap. VI) em um capítulo específico sobre Educação Ambiental (Art.225 item VI) que apresenta o seguinte pressuposto: “cabe ao poder público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente”.

Para Reigota (2004) Educação Ambiental, é a educação política em que o indivíduo participa ativamente reivindicando e exigindo melhorias no âmbito social, político e econômico. Tal educação deve estar orientada para a comunidade, com indivíduos participando ativamente da resolução dos problemas.

No ano de 1994, foi lançado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), com a participação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Educação (MEC), Ministério de Ciências e Tecnologia (MCT), e do Ministério da Cultura (MINC), com a intenção de consolidar a EA como política pública.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída em 1997, nos seus parâmetros estabelecidos compõem as diretrizes usadas nas demais leis do campo ambiental e administrações públicas no Brasil. Esta possui os objetivos de articular ações educativas de proteção e de recuperação dos recursos naturais e de conscientizar o cidadão a se relacionar da melhor maneira com esses recursos. Segundo o art. 1º se entende por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, não se restringindo apenas ao ensino formal, mas aproximando-se da sociedade em geral.

3. Educação ambiental no contexto escolar

A legislação educacional brasileira, no caso em tela, a Lei Nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) não possibilita a criação de disciplinas isoladas de EA, mas recomenda por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a referida temática seja trabalhada transversalmente ao currículo escolar.

Ainda de acordo com a Lei nº 9.795/99 no Artigo 3º, inciso II, complementa a ideia ao prescrever que cabe às “instituições educativas promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”.

Percebe-se então que se faz necessário que a escola articule as discussões relacionadas à educação ambiental de modo transversal e interdisciplinar nas diversas disciplinas que perpassam o currículo escolar. E um dos meios que viabiliza a inserção dessa questão é o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) que são instrumentos

norteadores que define as questões escolares, direcionando a operacionalização do currículo para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a escola é considerada um *lócus* importante da sociedade para formação e reflexão, portanto é primordial conhecer o que atualmente se trabalha na formação dos educandos da EJA no Ensino Médio, de que modo isso se sustenta no processo de incorporação da EA.

Para isso, a Rede Universitária de Pesquisa em Educação Ambiental (RUPEA) realizou uma pesquisa intitulada “*O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*”, a qual mapeou a Educação Ambiental em instituições brasileiras de ensino fundamental. Essa pesquisa foi fundamental para gerar um panorama das atividades desenvolvidas no cenário educacional nacional, revelando que a EA no Brasil, dentre as 418 escolas analisadas, é aplicada por intermédio de três modalidades principais: Projetos, Disciplinas Especiais e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas.

Além disso, 66% (275 escolas) das escolas declararam desenvolver a Educação Ambiental mediante a modalidade de Projetos. Em segundo lugar, com 38% (157 escolas), encontram-se as escolas que declararam praticar a Educação Ambiental via Inserção no Projeto Político Pedagógico. No último lugar, encontram-se aquelas que desenvolvem a Educação Ambiental por intermédio das Disciplinas Especiais, com apenas 6% (25 escolas). (TRAJBER e MENDONÇA, 2006).

Deste modo, sendo a escola pública um elemento essencial na sociedade para formação e reflexão, é fundamental conhecer o que atualmente se trabalha na EJA em relação à educação ambiental.

3.1 A metodologia da pesquisa

Em termos metodológicos, nesta investigação optou-se por utilizar a abordagem metodológica denominada de estudo de caso, pois conforme apontam Ludke e André (1986, p. 17): “[...] é uma metodologia que enfatiza o estudo de um caso simples e específico. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Em virtude de ser o estudo específico da educação ambiental em uma escola da EJA, escolheu-se essa metodologia vinculada com a pesquisa qualitativa, que se apresentou como a mais indicada para investigar este objeto de estudo. Minayo (2001) destaca este tipo de

pesquisa, como adequado para estudos como esse que tende a responder questões muito particulares e onde o nível de realidade não pode ser quantificado.

A referida investigação foi realizada em uma escola pública com características agrárias de ensino fundamental e médio, da rede estadual, que trabalha a Educação de Jovens e Adultos. Esta escola localiza-se na região urbana do município de Abaetetuba, Pará.

A pesquisa contou com a participação de onze sujeitos, sendo eles: um membro da gestão, cinco docentes e cinco discentes da EJA, ambos da primeira e segunda etapa. A escolha destes sujeitos e da referida escola estudada justifica-se respectivamente, se deu em função destes serem considerados elementos primordiais para fornecerem as informações necessárias para essa pesquisa. E da referida escola atender um público de jovens estudantes do campo (ilhas e estradas) e da cidade, filhos de agricultores familiares, quilombolas e ribeirinhos.

A coleta de dados na pesquisa de campo foi realizada a partir de entrevista semiestruturada direcionada aos sujeitos acima citados. Este instrumento de coleta de dados favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

O questionário utilizado na entrevista era composto 13 perguntas, sendo 5 direcionadas aos docentes, 4 direcionadas aos discentes e 3 direcionadas ao representante da gestão. Além disso, o uso de documentos foi importante para servir de arcabouço aos questionamentos abordados nesta pesquisa, por meio de um tratamento analítico dos documentos que orientam a inserção da educação ambiental no contexto escolar. Conforme preconiza Ludke e André (1986) os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamente afirmações e declarações do pesquisador.

3.2 A visão dos docentes da EJA no ensino médio em relação à educação ambiental

A EJA é uma modalidade de ensino que existe aproximadamente 15 anos na Escola de Ensino Fundamental e Médio estudada, a referida escola possui um total de 18 professores que atuam nesta modalidade de ensino. Porém, apenas participaram desta pesquisa 5 professores, graduados, que lecionam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Biologia e Sociologia. É pertinente dizer, no que concerne ao corpo docente à entrevista buscou captar elementos que tangencie a concepção de educação ambiental e a inserção da mesma nas disciplinas que os docentes lecionam. Desta maneira,

perguntou-se aos docentes, o que eles entendem por educação ambiental? Eles responderam que:

Educação ambiental é cuidar do ambiente em que vivemos, não jogando lixo no chão, cuidar do planeta terra por meio da preservação ambiental. (Professora 01 de Língua Portuguesa).

Bom o que eu entendo de educação ambiental e tenho conhecimento é cuidar do meio ambiente em que vivemos, por meio de nossas ações de preservação ambiental. (Professor 02 de Matemática).

Para mim o que eu entendo de educação ambiental pelo que aprendi vai além do cuidar do meio ambiente, para que se possa viver evitando a poluição ambiental, falar de educação ambiental na escola é ter o compromisso com a formação dos estudantes por meio atitudes e valores de preservação ambiental. (Professor 03 de Geografia).

Olha a educação ambiental, ela engloba muita coisa, desde o cuidado com o ambiente, o cuidado com você enquanto ser humano essa interação que você faz com o ambiente e o ambiente é uma questão holística, pois tudo que você faz aqui você responde no todo. A educação ambiental ela perpassa por todos os ângulos do conhecimento se você tá trabalhando língua portuguesa, você está trabalhando educação ambiental, se você tá trabalhando matemática você tá trabalhando educação ambiental, se você tá trabalhando biologia você tá trabalhando a educação ambiental. Então a educação ambiental ela é tudo para o ser humano se você não seguir a educação ambiental você não está tratando bem de você, do seu ambiente, do seu ecossistema, do seu habitat. (Professora 04 de Biologia).

Educação ambiental envolve o cuidar de si e do meio ambiente, tendo consciência das relações estabelecidas entre o homem e natureza na sociedade que podem beneficiar ou prejudicar o meio ambiente. (Professora 05 de Sociologia).

A partir dos dados obtidos, percebe-se que os depoimentos sinalizam a concepção de educação ambiental dos docentes 01, 02 e 03 relacionada ao cuidar do meio ambiente não jogando lixo no chão, dentre outras atitudes de caráter ecológico-preservacionista, mais focados na preservação dos recursos naturais de forma stritu sensu, sem muita atenção às dinâmicas mais globais e ao contexto econômico e social.

As professora 04 e 05 defendem uma concepção de educação ambiental que se aproxima da concepção apresentada pelos teóricos críticos da Educação Ambiental, a exemplo de Loureiro (2008), a qual vai além do cuidar do meio ambiente, e abrange um processo de formação que visa à conscientização do educando quanto a relação homem e natureza na sociedade.

Em seguida, perguntou-se aos entrevistados como eles direcionam em suas disciplinas a inserção da temática da educação ambiental para a EJA.

Eles responderam que:

É por meio do bate papo com os alunos, uma conversa que eu procuro trabalhar isso com eles. (Professora 01 de Língua Portuguesa).

Eu não trabalho a educação ambiental na minha disciplina, porque eu nunca recebi uma orientação, formação e nunca vi no currículo da escola a inserção da educação ambiental. (Professor 02 de Matemática).

Eu procuro trabalhar a educação ambiental por meio dos conteúdos como erosão, impacto ambiental, poluição ambiental, nesse aspecto na minha disciplina de geografia. (Professor 03 de Geografia).

A temática da educação ambiental está sim inserida no currículo escolar, agora vai de cada professor direcionar as ações para incluir e trabalhar essa temática na sua disciplina, pois na verdade só tenho conhecimento daquilo que eu trabalho na minha disciplina, por exemplo, eu to trabalhando na biologia agora vai de cada professor trabalhar isso na sua disciplina. Além disso, acredito que para a EJA seria bom trabalhar projeto, mas esse pessoal trabalha o dia todo e a educação ambiental é por meio de bate papo mesmo, nos conteúdos de ecossistema, seres vivos [...]. (Professora 04 de Biologia).

Eu procuro trabalhar a educação ambiental por meio do diálogo com os alunos, para conscientizá-los quanto à questão da educação ambiental. (Professora 05 de Sociologia).

Diante dos questionamentos realizados aos professores, percebeu-se que há uma tentativa por parte dos mesmos em trabalhar a temática ambiental no currículo da EJA no, por meio do diálogo e bate papo, cada docente trabalhando à sua maneira de acordo com a sua disciplina à educação ambiental. Portanto, os relatos mostram que há uma ausência de um trabalho interdisciplinar e transversal conforme é direcionado na política de educação ambiental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Destarte, por meio das falas dos professores é possível perceber a necessidade que os mesmos têm em realizar e discutir a inserção da educação ambiental por meio de um trabalho interdisciplinar na sua prática pedagógica que vise à formação de sujeitos educandos que consigam interferir na sociedade.

Em razão disso, perguntou-se se o docente encontra alguma dificuldade para trabalhar a temática da educação ambiental no currículo escolar da EJA no Ensino Médio? Por quê?

Eles responderam que:

Sim, a principal dificuldade é porque são alunos da EJA que trabalham o dia todo e quando passamos atividades relacionadas à pesquisa sobre determinada assunto referente à temática ambiental eles não querem pesquisar. Além disso, uma crítica que faço é que os projetos e ações que a escola desenvolve estão mais voltados para coisas de momento, projeto que depois de um tempo acaba não tendo continuidade nas ações. (Professora 01 de Língua Portuguesa).

A minha dificuldade, eu não vejo não trabalho isso com os meus alunos. (Professor 02 de Matemática).

A principal dificuldade é tentar articular ações na escola com o corpo docente para um trabalho interdisciplinar. (Professor 03 de Geografia).

A principal dificuldade é que esses alunos da EJA eles trabalham o dia todo e não tem tempo para fazer as atividades proposta de educação ambiental. Além disso, a segunda dificuldade é fazer um trabalho interdisciplinar com projeto ou temas geradores que envolva todos os docentes que lecionam na EJA no Ensino Médio. (Professora 04 de Biologia).

Na minha visão eu não encontro dificuldade para trabalhar a educação ambiental na EJA. (Professora 05 de Geografia).

A fala dos professores entrevistados sinaliza que a dificuldade abrange a articulação de um trabalho interdisciplinar com os docentes da EJA e também o fato de serem educandos que trabalham e estudam à noite, torna-se um problema para trabalhar com eles a educação ambiental, conforme apontado nos depoimentos dos professores 01 e 04. Deste modo, ainda há um entrave para que a escola pública consiga efetivar um trabalho interdisciplinar em relação à temática da educação ambiental no currículo escolar, pois muitos são os motivos que levam a essa dificuldade, desde a falta de diálogo dos docentes para articular ações interdisciplinares até a falta de tempo para que ambos possam discutir e planejar a inserção dessa temática no currículo da EJA.

3.3 A visão dos discentes em relação à educação ambiental

Nos relatos apresentados foi analisada a visão dos educandos da EJA, em relação à educação ambiental. Os entrevistados teceram depoimentos sobre a sua concepção de educação ambiental e a importância da abordagem da educação ambiental para a formação do estudante.

Assim, perguntou-se aos educandos o que você entende por educação ambiental? Eles responderam que:

É cuidar do meio ambiente, não jogando lixo no chão, não poluindo à rua, preservando a nossa escola. (Educando 01).

Eu entendo que é não jogar lixo no chão, não pizar a parede da escola, não poluir os rios. (Educando 02).

Educação ambiental, eu acho que é não jogar lixo no chão é cuidar do meio ambiente. (Educando 03).

Eu entendo por educação ambiental não jogar lixo no chão da escola, preservar a escola. (Educando 04).

É não poluir o meio ambiente, plantar árvores pelas ruas. (Educando 05).

Em seguida, perguntou-se você considera importante a abordagem da educação ambiental na sua escola para sua formação? Por quê? Eles responderam que:

É importante, porque eu aprendo que não devo jogar lixo no chão que isso é prejudicial para o meio ambiente. (Educando 01).

É importante pra gente aprender a não jogar lixo no chão, que lugar do lixo é no lixo. (Educando 02).

É importante pra vida da gente, a gente cuidar do meio ambiente em que vive. (Educando 03).

É bom pra cuidar do meio ambiente em que vivemos. (Educando 04).
Sim, porque eu aprendo muitas coisas de como cuidar do meio ambiente, não jogando lixo no chão. (Educando 05).

Em relação ao entendimento do discente e a abordagem de educação ambiental na escola, as falas dos discentes, demonstram o seu repertório de conhecimentos relacionados à educação ambiental, adquiridos pela vivência e senso comum, o que pode ser verificado nas falas dos educandos (01, 02, 03, 04 e 05).

Tais falas trazem em seus discursos elementos que caminham para a reflexão de que o entendimento de educação ambiental está mais voltado para o ato de não jogar lixo no chão, nos rios e não poluir a escola, apesar do esforço e das boas ações dos professores em tentarem discutir a temática da educação ambiental, conforme apresentado no subtítulo 3.2, tais discussões não conseguem ter um aprofundamento da reflexão acerca da educação ambiental em consonância com algumas referências que discutem a referida temática no campo educacional.

Corroborando com isso, Guimarães (2005) assinala, que essas visões “românticas” de educação ambiental voltadas para o bem da humanidade por meio das transformações de algumas atitudes dos indivíduos que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas no atual modelo de sociedade.

Em seguida, perguntou-se qual a importância das ações de educação ambiental desenvolvidas na escola para o seu cotidiano na família e no trabalho? Eles responderam que:

É importante como te falei para gente aprender a não jogar lixo no chão e não poluir o meio ambiente. (Educando 01).

É importante, porque a gente aprende a não poluir o ambiente de trabalho, a gente tenta fazer tudo como se deve, mas a própria autoridade não dá apoio, por exemplo, eu trabalho na feira com vendas, lá é muito poluído, lixo no chão, aí o que eu aprendo na escola às vezes não dá pra usar no ambiente de trabalho. (Educando 02).

Olha é importante, porque a gente aprende que devemos cuidar do meio ambiente, porque se eu não cuidar eu não vou deixar um bom planeta para os meus futuros filhos. E com a educação ambiental eu aprendi que devo não poluir o meio ambiente, aí por meio disso eu tento não poluir o meu local de trabalho, sempre jogando o lixo na lixeira. (Educando 03).

É importante, pois a gente tenta a não poluir o meio ambiente em que eu trabalho. Pois, eu trabalho na feira com vendas aí eu tento fazer o máximo para não jogar lixo no chão. (Educando 04).

É importante, porque a gente aprende a lidar melhor com o meio ambiente, não jogando lixo no chão, sempre na lixeira, a gente aprende a cuidar mesmo do nosso lar, da nossa casa, do nosso trabalho com aquilo que a gente aprende na escola com os nossos professores. (Educando 05).

É neste âmbito que se faz necessária a importância de ampliar essas concepções de EA ainda muito aprisionadas a compreensão prescritiva e comportamentalista traduzida nas respostas que associam a EA ao ato de não jogar papel no chão. Porque, o que se percebe na referida escola é que a educação ambiental é trabalhada em uma perspectiva que dificulta a abordagem crítica e contextualizada da educação ambiental no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA deve preparar o educando para a formação de um sujeito ecológico que perceba nos mínimos gestos do dia a dia uma atitude que interfira no planeta de forma adequada e sustentável, que esse sujeito saiba como agir política, científica e cotidianamente, para preservar o meio ambiente em que vive, compreendendo a relação que estabelece enquanto homem-natureza- sociedade.

A referida pesquisa permitiu conhecer que a concepção de educação ambiental na escola estudada ainda precisa ser mais discutida, no espaço da formação continuada dos professores e gestores, pois muitos entendem a educação ambiental somente como o ato de cuidar do meio ambiente, não jogar lixo no chão e plantar determinadas espécies de árvores, outros não têm uma compressão da dimensão da educação ambiental como é o caso de um docente da área das exatas. E isso, evidentemente refletirá no espaço da sala de aula com os estudantes da EJA quando foi discutida a abordagem ambiental no currículo escolar.

Por meio desta pesquisa, pode-se perceber que a educação ambiental no contexto escolar, constitui-se uma das exigências de âmbito nacional. Por meio de vários movimentos e parâmetros legais, essas temáticas no decorrer dos anos foram importantes para que a inclusão

da educação ambiental se efetivasse no currículo escolar, mesmo que de modo ainda pouco expressivo, conforme indicam os resultados da presente pesquisa.

Entretanto, haja vista, que os marcos legais, políticas e teóricas coadunam para a inserção dessa temática, por meio deste estudo foi perceptível notar que no contexto da EJA na escola específica estudada a inserção da educação ambiental ainda é bastante frágil, nota-se que precisa-se incluir a educação ambiental como prática diária na escola estudada, pois como é um público adulto e que muitos conciliam estudo e trabalho, é primordial que a escola incorpore a dimensão ambiental na formação dos estudantes. Porque, falta explicitar melhor esta relação entre o fato de serem jovens estudantes trabalhadores e a inserção da EA.

Considera-se que ainda é bastante incipiente na EJA a sensibilização da importância da educação ambiental, além da perspectiva de preservar o meio ambiente. Assim, na escola estudada é fundamental uma reformulação da estrutura curricular com vistas a adequá-las ao oferecimento de uma educação ambiental para esta modalidade de ensino, uma vez que poucas são as ações direcionadas para esse público estudante.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **JUVENTUDE e ENSINO MÉDIO**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

CARVALHO, Isabel C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação** 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. Margens, Abaetetuba, V.7 N. 9, p.11-22, SET, 2013.

JACOBI, Pedro Robert. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental** – 2ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

PAZ, Sandra Regina. A Escola e as políticas de formação da juventude: O dilema do “novo/velha” dualidade da Educação. In: **Ensino Médio:** políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social.** 5ªed. São Paulo, Cortez: 2002.

_____. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2004.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade:** o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/UNESCO, 2006.

SILVA, Marilena Loureiro da; NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso do. **Entrelaces de Educação e Meio Ambiente por entre Estradas Amazônicas:** O Caso do Programa de Educação Ambiental para o Asfaltamento da BR 230 (Transamazônica). In: VI Encontro Nacional da Anppas, Belém. Anais... Belém: NAEA-UFPA, 2012.p 1-16.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aline da Paixão Furtado
adpfurtado@gmail.com
UFPA⁵⁴⁸

RESUMO: Com as transformações constantes em que a sociedade atual está submetida, as regras das economias dos países também sofrem variações e submissões, principalmente dos organismos internacionais, em especial as que são impostas pelo Banco Mundial. As influências desses organismos são inegáveis para a adoção de políticas públicas e com as tendências neoliberais presentes nas organizações internacionais, a privatização dos serviços já é uma realidade. E dentre estes “serviços”, encontra-se a educação, não a tratando mais como uma prioridade pública. A Educação Ambiental tendo como uma de suas prioridades integrar saberes, ensinamento e práticas, pode não conseguir remediar todos os problemas existentes, mas é o início para a formação de cidadãos conscientes e faz-se importante então uma EA politizada, problematizadora, questionadora, integrada aos interesses das populações e das classes sociais mais afetadas pelos problemas socioambientais.

PALAVRAS-CHAVE: Estado, Políticas Públicas, Educação e Educação Ambiental

INTRODUÇÃO

Com as transformações na relação do homem com o trabalho, e em um mundo cada vez mais globalizado que gera novos desafios, dentre eles econômicos, políticos e sociais, faz-se importante um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas com a participação de entes públicos, o Estado, na busca de legitimar direitos de cidadania para a sociedade. Esse conjunto de iniciativas, decisões e ações com forte tendência política e que buscam a resolução, ou pelo menos apontar a níveis administráveis ou até mesmo do que o governo decide não fazer para tal melhoria são as chamadas políticas públicas.

Dentro dessa sociedade a força motriz por trás das grandes revoluções na história, fornecendo a alavanca para radicais mudanças sociais se caracteriza pela luta de classe, e no que se refere o seu surgimento e sua relação com o poder, Poulantzas (1985), disserta afirmando que a emergência do Estado determina o aparecimento das classes, as relações de poder podem vir a ultrapassar o próprio Estado e, contudo ultrapassando as próprias relações de classes. Isso evidentemente não quer dizer que não tenham nesse caso pertinência, que não se situem no terreno do domínio político, mas que não provêm do mesmo fundamento da divisão social do trabalho, e isso não pode permitir o descrédito a sua autenticidade e formatos.

⁵⁴⁸ Mestranda em Políticas Públicas do PPGED/ICED/Universidade Federal do Pará

Toda classe que ambiciona a dominação precisa adquirir o poder político e assim firmar seus interesses perante aos dominados e geralmente isso se caracteriza através da força produtiva que nasce pela divisão do trabalho. Para Atilio Boron (1994) o papel desempenhado pelo Estado na sociedade atual em relação ao estado liberal se define como o Estado percebido tal qual um “espelho da sociedade”, como a expressão de uma ordem social eminentemente consensual e representativa da totalidade da nação.

O Estado não só é um pacto de dominação, mas também um ator político dotado de estruturas organizativas complexas que lhe conferem enormes capacidades potenciais de intervenção na vida social (BORON, 1994, p. 264). Importante frisar que apesar de o Estado não estar a serviço da burguesia ou pertencer a ela, isto não significa que a classe burguesa não tenha privilégios dentro deste sistema.

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A influência na adoção de políticas públicas apropriadas às reais necessidades da população, sofrem com a falta de informação e de ações que visualizem a temática como caminho importante para as transformações sociais, já que o que se propaga amplamente é uma concepção ambiental ecológico preservacionista. Tendo a EA como uma preocupação que surgiu a partir, principalmente, da utilização da bomba atômica, portanto, com poder destrutivo que o homem podia causar ao planeta. Foi a partir da década de 1970, que se têm maiores registros sobre a Educação Ambiental mais precisamente em 1972 com a Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, que reuniu representantes de 113 países, 250 ONGs (organizações não-governamentais) e órgãos ligados à Organização das Nações Unidas – ONU.

Este evento político ambiental internacional que chamou atenção do mundo para os problemas ambientais, decisivo para o aumento da consciência de gerenciamento do meio ambiente, alertando a respeito do uso desenfreado dos recursos ambientais e as formas de uso sustentável dos recursos naturais. Sendo esta Conferência importante para institucionalizar o debate mundial, é a partir daí que alguns países introduziram as questões ambientais nas suas políticas nacionais e a criar e estruturar mecanismos organizacionais legais para gerir os problemas ambientais, como as leis e os ministérios do meio ambiente (OLIVEIRA, 2008, p.22). Identifica-se uma maior atenção e implementação da EA, no entanto ainda numa lógica de limitação a preservação dos recursos naturais e dissociação do Meio Ambiente e do homem como ser integrante deste. Em 2004, 94% das escolas declararam trabalhar com

educação ambiental (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), e ainda neste mesmo ano o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) apresentou o resultado da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, que resultou em uma publicação ainda em 2006, que traz os resultados da segunda fase da pesquisa (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Os resultados desse estudo mostram avanços na educação ambiental escolar quanto à universalização, diversificação na formação profissional e nas modalidades de aplicação (projetos, inserção do projeto político pedagógico e transversalidade das disciplinas). Porém, revelou ainda a constância na visão unidirecional do (a) professor (a) com objetivos de "conscientizar" e "sensibilizar" revelando a EA ainda ligada ao ensino de ciências e geografia.

Algumas questões ainda são pertinentes como, por exemplo, que concepção de Educação Ambiental está sendo adotada pelos professores? Neste sentido, o estudo que apresentamos se justificou por buscar conhecer a qual concepção de EA está sendo trabalhada em sala de aula a partir do levantamento de artigos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2005 a 2015 de posse do levantamento, analisar como os organismos internacionais influenciam nos impactos adotados para as políticas públicas ambientais e educacionais e qual concepção de EA está sendo adotada pelos professores.

Como metodologia do estudo adotou-se a pesquisa bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

COMO OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS INFLUENCIAM A ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS AMBIENTAIS.

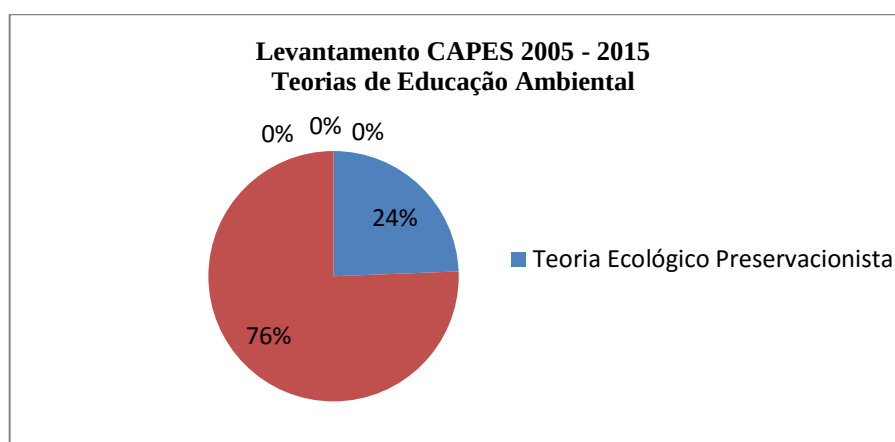
É inegável que a globalização, permitiu a comunicação entre países, e se de um lado ganhou a abertura ao acesso de informação e aos mercados perdeu por outro - de certa forma - a autonomia estatal pela eliminação do protecionismo.

Um dos principais organismos internacionais que influenciaram no processo de eliminação do protecionismo foi o Banco Mundial (BM). A partir da década de 70 o BM assim como o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a ser instituições que contribuem para o financiamento dos países em desenvolvimento, e tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, por efetuar a reestruturação a abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. Os países em desenvolvimento passaram a depender cada vez mais desses organismos multilaterais, e cada país signatário do BM deve cumprir as condições impostas para sua permanência, condições estas para a realização de novos empréstimos.

Com a tendência neoliberal presente nas organizações internacionais, a privatização dos serviços já é uma realidade. E dentre estes “serviços”, encontra-se a educação. Portanto, com esta realidade instalada o direito universal à educação não é mais uma prioridade pública, pois, o mercado necessita de mão-de-obra especializada e o ensino é apenas o meio de atingir o objetivo de suprir as necessidades corporativas. Demonstrando a influência dos organismos internacionais como inegável para a adoção de políticas públicas apropriadas às reais necessidades da população. Assim, os países Membros desses organismos internacionais estão à mercê destes, adequando suas políticas públicas aos padrões internacionais, mesmo quando não condizem com sua estrutura interna.

RESULTADO DA PESQUISA

Como resultado da pesquisa bibliográfica encontrou-se a partir do levantamento realizado 31 artigos, que foram subdivididos em duas vertentes teóricas, Teoria Ecológico Preservacionista e a Teoria Crítica de Educação Ambiental, em quais os artigos se adequavam, como segue abaixo.



LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS ARTIGOS QUE COMPÕEM O BANCO DE DADOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2005 A 2015			
Nº de Ordem	Teoria Ecológico Preservacionista	Teoria Crítica	Ano
1.		Rumos da Formação de Professores para a Educação Ambiental	2006
2.	A consciência ambiental e a implantação da reciclagem e da coleta seletiva no Município de Ourinhos		2006
3.		Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação	2006
4.		Trajetórias de um grupo interinstitucional em um programa de formação de educadores ambientais no Estado do Paraná (1997-2002)	2006
5.		Educação Ambiental : concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental	2007
6.		Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente	2008
7.		Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas	2009
8.	Teatro de fantoches na formação continuada docente em Educação Ambiental		2010
9.	Arte- educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte- educação e educação ambiental		2010
10.		Leitura de imagens da mídia e educação ambiental: contribuições para a formação de professores	2010
11.		Discursos de docência nos programas de pós-graduação educação em ciências e educação ambiental no Brasil	2010
12.	Investigar e inovar na educação em ciências para um futuro sustentável		2010
13.	A percepção do professor de Biologia e a sua formação: a Educação Ambiental em questão		2012
14.	A temática ambiental e as diferentes compreensões dos professores de física em formação inicial		2012
15.		A educação ambiental na formação continuada de professores: as práticas compartilhadas de construção	2012
16.		As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação	2011

		da abordagem	
17.		A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões	2011
18.		A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ)	2011
19.		Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas	2011
20.		A (re) construção dos conceitos de natureza, meio ambiente educação ambiental por professores de duas escolas públicas	2011
21.		Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente	2011
22.		Educação Ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores	2011
23.		A educação ambiental na formação continuada de professores: as práticas compartilhadas de construção	2012
24.	Diferentes abordagens sobre o tema saúde e ambiente: desafios para o ensino de ciências		2012
25.		A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação?	2013
26.	Oficina de jogos pedagógicos de ensino de ecologia e educação ambiental como estratégia de ensino na formação de professores		2013
27.	Imagens de Educação Ambiental de futuros professores de Ciências Biológicas		2013
28.		Formação continuada de professores: Reflexões a partir de experiências em projetos de educação ambiental	2014
29.	A educação ambiental na formação inicial de professores de física do IFG e de professores de Ciências Biológicas e de Física da UFG		2014
30.		A formação de professores para a inserção da prática ambiental: um relato de experiência	2014
31.		Fundamentos Filosóficos sobre Educação Ambiental dos Licenciandos em Física do IFSul	2014

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E A TEORIA ECOLÓGICO PRESERVACIONISTA

A vertente ecológica preservacionista se pauta em um modelo de Educação Ambiental voltado apenas para a preservação dos recursos naturais e destaca o homem como ser superior no meio ambiente, este homem é visto como um bem separado da natureza. Ainda numa lógica de limitação à preservação dos recursos naturais e dissociação do Meio Ambiente e do homem como ser integrante deste e assim omitindo os aspectos políticos e econômicos que por vezes motivam a devastação ambiental.

Nessa abordagem o centro de desarmonia homem/natureza reside na maneira do homem relacionar-se, individualmente, com o ambiente. Por conseguinte, a EA deve centrar-se nas mudanças de comportamento individual do homem, transformando a relação homem/natureza e solucionando, assim, os problemas ambientais (FREIRE et al, 2006).

O educador é o profissional incumbido de atender às premissas que a sociedade institui para desenvolver seus cidadãos de forma consciente e os tornando capazes de enfrentar as dificuldades do seu cotidiano, este profissional tornou-se responsável por mediar o acesso a novas informações que vão modificando e enriquecendo gradativamente a visão de sociedade, civilização e de mundo de seus educandos. No entanto, a educação contínua e de qualidade ainda é privilégio de poucos. E por vezes esses profissionais culminam suas atividades com práticas tradicionais.

Sendo assim, observamos que dentre os artigos compreendidos na vertente teórico ecológico preservacionista, aproximadamente 24%, correspondente a dez artigos a EA foi trabalhada de maneira limitada e reducionista sendo relacionado apenas com as temáticas do cotidiano como o lixo e a degradação ambiental. Não se pode afirmar que eventos isolados, como por exemplo, a coleta seletiva, irão proporcionar grandes transformações comportamentais ou em relação à natureza, o foco da concepção conservacionista é o ambiente não-humano, mostrando os impactos das atividades humanas na natureza e ressaltando os problemas ambientais como resultantes do desconhecimento dos princípios ecológicos. Loureiro (2004) salienta uma crítica à educação conservacionista, que tem suas práticas dirigidas para a defesa da biodiversidade e da manutenção intacta de áreas protegidas dissociando, portanto, sociedade e natureza, e focando o ato educativo em uma mudança comportamental compatível a um padrão idealizado de relação correta com a natureza.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E A TEORIA CRÍTICA

Já a EA em sua vertente crítica, é voltada para o entendimento nos marcos totalitários, capaz de desenvolver condições harmoniosas entre o ser humano e a natureza, pautada na historicidade prevista e evidenciada em uma pesquisa que tem por base o materialismo histórico dialético. Fatos estes que não podem ser vistos isolados, pois, como alerta (LOUREIRO; LAYRARGUES 2013. P. 68):

[...] definitivamente não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. A causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalecentes.

É basilar a necessidade de se pensar a formação docente como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Ensinar não é apenas passar informações, mas trabalhar a fim de possibilitar o conhecer, ou seja, a capacidade de síntese, de crítica, de estabelecer relações, funções psicológicas superiores, na linguagem de Vygotsky.

Ao analisarmos vinte e um artigos, correspondendo a 76% do total, observamos que estes podem ser classificados segundo a concepção da teoria crítica de EA, pois apresentam como características comuns uma percepção mais ampla que insere a dimensão social nas questões ambientais, passando essas a serem trabalhadas como questões socioambientais. Tendo como um de seus papéis primordiais uma educação ambiental politizada, problematizadora, questionadora, integrada aos interesses das populações e das classes sociais mais afetadas pelos problemas socioambientais.

É importante a reflexão constante sobre necessidade de ampliação da criticidade em relação à EA, para que os profissionais da área possam efetivamente atuar em modelo de formação do indivíduo, embasado pelo compromisso social e humano necessário à formação dos professores, como afirma Dias (1992, p.31) a educação ambiental é dimensão da educação formal que se orienta para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Segundo Guimarães (2006), a reflexão a respeito da compreensão de uma perspectiva crítica da educação ambiental, passa pela crença de que as ações pedagógicas que reflitam essa compreensão devam superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente

corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental.

Percebe-se então que se faz necessária uma nova forma de educação que introduza a transformação e onde não ocorra a reprodução da realidade social. Sendo então necessário um contraponto que é a prática de uma Educação Ambiental crítica, emancipatória, capaz de influenciar na mudança dos modelos ou paradigmas da sociedade moderna. E ao defender uma educação ambiental crítica e emancipadora é preciso ter claro que as relações construídas por uma sociedade estão permeadas por conceitos e valores que compreendam as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas. Para isso, é fundamental que seja investigado a formação de professores e os cursos de Pedagogia através de suas ementas e materiais produzidos o que pode representar a possibilidade de alertar para o fato de que a Educação Ambiental acontece no alicerce de sua constituição, que são os professores que estarão envolvidos diretamente com o ensino e a posição crítica dos alunos, mas como eles poderão desenvolver tal tarefa? Será que estão sendo formados e preparados para tal incumbência?

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Vivemos momentos de constantes e profundas mudanças, pois às regras de mundialização da economia dos países em desenvolvimento estão submetidas principalmente aos requisitos impostas pelo Banco Mundial e FMI, inclusive para as políticas públicas sociais.

O Estado capitalista, consegue mascarar as relações de classe existentes ajudando a legitimar a hegemonia medocrata na sociedade, é importante frisarmos que o “Estado mínimo” proposto pelos neoliberais é somente mínimo para as políticas sociais já que para o capital, o Estado continuará sendo máximo, principalmente para oferecer oportunidades de negócios e mais ainda por atrair capital financeiro internacional.

Para os neoliberais, a autonomia de mercado está pautada na livre concorrência e assim, o mercado se auto-regula e só há interferência por conta do governo quando acreditar necessário uma ação no sentido de manter a ordem social, caso esteja ameaçada. Estes propõem que o Estado divida suas responsabilidades com o setor privado, possibilitando o direito de livre escolha em relação aos serviços incluindo a educação, e estimulando a competição e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelo mercado.

Defendendo a política de descentralização e desobrigação do Estado em relação à educação gera a possibilidade de que cada indivíduo se coloque, de acordo com as suas possibilidades, manipulados pelo poder de grupos sociais.

Contrariando este movimento, percebemos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação ambiental, no Brasil se introduziu a EA nas escolas desde os anos 1990. São leis, diretrizes, programas e projetos que tratam de matérias que vão desde diretrizes curriculares até a construção de "escolas sustentáveis", tais estratégias ressaltam a importância da educação ambiental na temática educacional brasileira atual, pode-se afirmar que as análises e reflexões feitas contribuem de forma significativa para o estudo da política de implantação de uma Educação que se preocupa com o processo formativo de seus docentes e voltada para elucidação de problemas que envolvem o meio ambiente.

Mesmo percebendo alguns avanços, limitações e críticas a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental e seus desdobramentos nas escolas públicas brasileira é preocupante perceber que ainda recentemente a educação ambiental segundo a vertente ecológico preservacionista de caráter hegemônico, e possuidor de uma visão mecanicista da ciência, simplificadora dos fenômenos complexos da realidade, se encontra presente no meio educacional pelo fato de não poder revelar as relações de poder que estruturam a sociedade atual. Esta vertente não tem potencial de alavancar as mudanças necessárias para a superação da atual crise socioambiental.

Porém, é animador constatar de forma crescente as ações baseadas na teoria crítica que de forma contra-hegemônica, com a característica de ser interdisciplinar se relaciona com a teoria da complexidade e com o objetivo de desvelar as relações de dominação que constituem a atual sociedade, sendo esta, uma proposta que pode e deve fazer um contraponto em relação ao que vem sendo realizado como o que identificamos como sendo a educação ambiental conservadora.

É possível analisar a produção científica e suas contribuições para formação inicial e continuada de educadores em especial em educação ambiental. E assim, se fez necessário, mensurar as diversas abordagens no campo da educação ambiental e sua relevância sob a ótica da formação docente, além das vertentes que prorrogam a eficácia de sua praticidade.

O aporte teórico para a compreensão do objeto da educação ambiental no cenário atual pressupõe a análise de uma perspectiva emancipatória, transformadora e libertadora que dê conta da compreensão do cenário de insustentabilidade ambiental, decorrente dos processos

de exploração do meio ambiente e suas relações, dos recursos naturais e da biodiversidade que acabam em prosseguir nas desigualdades socioambientais concernentes ao modelo de produção capitalista. Acreditamos que a inserção da Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, pode ser uma possibilidade de articulação produtiva entre professores e alunos em situações de ensino-aprendizagem, por envolver diferentes formas e questões que perpassam o cotidiano individual e social, com relevância.

Sendo, então, a EA legitimada e considerada como um dos componentes que deve ser essencial e permanente para a educação nacional. É fundamental que o corpo docente dos espaços de educação formal tenham acesso as leis e aos documentos que a legitimam. Estes espaços de ensino não podem instaurar uma disciplina específica de EA, o que contraria um dos seus importantes princípios apontados na lei e em outros importantes documentos que regem a EA, como o da interdisciplinaridade, porém devem subsidiar a formação em âmbito inicial para que na prática a EA esteja inserida. Constituindo assim, futuros professores com consciência ambiental crítica, que os capacite a compreender os problemas ecológicos e ambientais que hoje estão relacionados ao crescimento tecnológico e populacional.

REFERÊNCIA

BORON, Atílio A. Estadolatria e teorias “estadocêntricas” (notas sobre algumas análises do Estado no capitalismo contemporâneo. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Tradução: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Capítulo 8).

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

_____, Mauro. **A Educação Ambiental crítica como espaço para denúncia e a transformação da realidade**. Revista Ciências&Ideias, ISSN: 2176-, VOLUME 6, N.1 – JANEIRO/JUNHO 2015.

HADDAD, Sergio (Org). 1-A concepção do Banco Mundial sobre o desenvolvimento e educação. 2- A atuação do Banco Mundial na educação básica. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. (pag. 17-53). A educação no marco da OMC e do GATS (pag.89-123).

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, pp. 30-41.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Carlos F. B. **Educação Ambiental Transformadora**. In. Identidades da educação ambiental brasileira. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: MMA, 2004.

_____, Frederico. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p. 13 a p.85. (introdução e 1^o parte – item 1 e 2).

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014 (Quarta parte).

TAGLIEBER, J. **Reflexão sobre a Formação Ambiental**. In: ZAKRZEVSKI, S. B; BARCELOS, V. Educação Ambiental e Compromisso Social. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004, p. 14 - 23.

OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS CAUSADOS PELO LIXÃO NA COMUNIDADE INDÍGENA DE OURO PRETO NO MUNICÍPIO DE PACARAIMA REGIÃO DA TERRA INDÍGENA DO ALTO SÃO MARCOS FRONTEIRA BRASIL- VENEZUELA

Herica Maria Castro dos Santos Paixão;
hericajuninho@yahoo.com.br

Francisca Araújo Pereira
fapestacio2012@hotmail.com
Centros Universitários SEMEC

RESUMO: O crescimento demográfico, a intensificação das atividades humanas e a melhoria do nível de vida, o desenvolvimento industrial e uma série de outros fatores são responsáveis pelo aumento exponencial das quantidades de resíduos sólidos gerados, bem como pela alteração das suas características, contribuindo para agravar o problema de sua destinação final e constituindo um grande problema para as administrações públicas. O manejo inadequado dos resíduos sólidos, desde a geração até a destinação final (por exemplo, em lixões a céu aberto), se constitui num fator agravante e pode resultar em riscos ambientais para a qualidade de vida das comunidades, criando, ao mesmo tempo, problemas de saúde pública e se transformando em fator de degradação do meio ambiente. Vale ressaltar, que lixão é um local onde o lixo coletado é transportado para um local afastado e descarregado diretamente no solo, sem tratamento algum e sem qualquer proteção ao meio ambiente, causando a poluição do solo, do ar, da água, mau cheiro e se transforma em habitat natural de micro e macro vetores que transmitem doenças à saúde humana. O Lixão representa o que há de mais primitivo em termos de disposição final de resíduos. Segundo dados coletados no Portal da Prefeitura de Pacaraima (SESAI/DSEI-Leste), os setores do saneamento organizam-se da seguinte forma: Abastecimento d'água a cidade apresenta 13.678 ligações de água, sendo que a sede do município de Pacaraima é abastecida por poços artesianos e o tratamento é realizado pela Companhia de Águas e Esgotos de Roraima – CAER; A drenagem urbana ainda consiste de ações incipientes, principalmente em virtude dos declives e aclives da sede municipal que facilitam o escoamento das águas pluviais; O esgotamento sanitário ainda não possui intervenção na cidade, sendo as soluções de destino dos dejetos, solucionados através de fossas sépticas/sumidouros individuais; Não possui aterro sanitário e o despejo dos resíduos sólidos é feito de forma inadequada na região da comunidade indígena Ouro Preto. Pelo exposto acima, o tratamento dado aos resíduos sólidos é um dos maiores desafios enfrentados pelas administrações públicas municipais no Brasil e especialmente, no município de Pacaraima. O gerenciamento inadequado desses resíduos afetam diretamente as condições de saúde, sociais, ambientais, econômicas e até culturais de uma comunidade. A construção de um aterro sanitário em Pacaraima seria a maneira adequada para a disposição final de cada tipo de resíduo sólido, conforme estabelece a Política Nacional dos Resíduos Sólidos – PNRS que determina que estados e municípios elaborem metas para eliminação e recuperação de lixões. Com base nesse marco legal, os municípios devem alcançar a universalização dos serviços de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, prestados com eficiência, realizados de forma adequada à saúde pública e à proteção do meio ambiente. Diante de toda esta problemática causada pelo despejo inadequado do lixo a céu aberto, questiona-se: Quais os impactos socioambientais causados pelo lixão na comunidade indígena Ouro Preto no município de Pacaraima região da terra indígena do Alto São Marcos fronteira Brasil-

Venezuela. Este trabalho de Pesquisa será desenvolvido visando esclarecer todos os processos de impactos ocasionados na referida comunidade.

Palavras-chave: Impactos Socioambientais; Comunidades Indígenas; Lixão; Meio Ambiente.

1. INTRODUÇÃO

O mundo hoje tem vivido muitas transformações, informações em tempo real, avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, explosão no crescimento populacional, mas sem dúvida, as evoluções tecnológicas e a industrialização, são as que possuem maior destaque nesse processo.

Com essa explosão demográfica nos últimos cem anos, um fator importante deste processo e que necessita ter uma maior atenção, é a destinação final das toneladas de lixo produzidas diariamente em todo mundo. Cada pessoa gera cerca de 1, 5 kg de lixo diariamente, multiplicando esse valor pela quantidade de pessoas no mundo hoje que totaliza mais de 7,3 bilhões de pessoas, temos um total de mais de 10 bilhões de toneladas de lixo produzidos todos os dias no mundo.

No Brasil apesar da melhora nos números dos indicadores, ressalta-se que a questão da destinação dos resíduos sólidos é um entrave no sistema de saúde pública do país. Muitas regiões brasileiras não apresentam uma destinação e um tratamento adequado do seu lixo, causando diversos impactos ambientais, sociais e principalmente no que tange a saúde pública brasileira.

A Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (2000), realizada pelo IBGE, revela uma tendência de melhora da situação de destinação final do lixo coletado no país nos últimos anos. Em 2000, o lixo produzido diariamente nos municípios brasileiros chegava a 125.281 toneladas, no Brasil todo, cerca de que 47,1% era destinado a aterros sanitários , 22,3 % a aterros controlados e apenas 30,5 % a lixões. Ou seja, mais de 69 % de todo o lixo coletado no Brasil estaria tendo um destino final adequado, em aterros sanitários e/ou controlados.

Todavia, em número de municípios, o resultado não é tão favorável: 63,6 % utilizavam lixões e 32,2 %, aterros adequados (13,8 % sanitários, 18,4 % aterros controlados), sendo que 5% não informou para onde vão seus resíduos. Em 1989, a PNSB mostrava que o percentual de municípios que vazavam seus resíduos de forma adequada era de apenas 10,7 %.

Os números da pesquisa permitem, ainda, uma estimativa sobre a quantidade coletada de lixo diariamente: nas cidades com até 200.000 habitantes, são recolhidos de 450 a 700 gramas por habitante; nas cidades com mais de 200 mil habitantes, essa quantidade aumenta para a faixa entre 800 e 1.200 gramas por habitante. A PNSB 2000 informa que, na

época em foi realizada, eram coletadas 125.281 toneladas de lixo domiciliar, diariamente, em todos os municípios brasileiros.

Em Roraima, segundo a pesquisa realizada pelo IBGE(2000) são gerados 133,1(t/dia) em todo o estado, tendo em vista o crescimento demográfico e ampliação dos serviços de coleta, esses números podem ser infinitamente maiores, pois em 2015 a população estimada chegou a 505.665 habitantes, com uma densidade demográfica de 1,3 hab/km².

Pacaraima, cidade roraimense que será alvo deste trabalho de pesquisa, apresenta uma problemática ainda maior, pois é uma cidade de fronteira. A ligação de Pacaraima com a Venezuela, e a grande depreciação da moeda deste país impõe um amplo movimento de pessoas na fronteira durante todos os dias, intensificando-se nos finais de semana quando milhares de boa-vistenses dirigem-se a cidade de Santa Helena de Uairen para realizarem compras ou apenas abastecerem seus automóveis.

Essa região apresenta um grande fluxo de pessoas e processos migratórios, e a geração de resíduos sólidos é intensa. A destinação destes resíduos é realizada de maneira inadequada, uma vez que o lixo está sendo depositado à céu aberto e localizado dentro da comunidade indígena Ouro Preto, onde vivem as etnias Macuxi e Taurepag.

Pacaraima possui uma população estimada em 11.908 pessoas, sendo que, 5.919 habitantes vivem no centro urbano de Pacaraima. As duas outras localidades que apresentam maiores concentrações de pessoas são as comunidades indígenas de Surumu e Contão, localizadas respectivamente a sul e sudeste Estado.

A existência deste núcleo urbano remonta a demarcação das fronteiras entre Brasil e Venezuela no decorrer da década de 1920 e da instalação do terceiro pelotão especial de fronteira em meados da década de 1920. Um setor que durante longos anos foi responsável pela geração de renda no município foi o garimpo, que consistiu no principal atrativo econômico para a formação do aglomerado urbano de Pacaraima no decorrer do século passado.



Figura 1: Município de Pacaraima

Fonte: Folha de Boa Vista/2016

Sobre a economia de Pacaraima, ressalta-se o setor terciário como sua principal fonte de renda. O comércio e o setor público consistem nas principais formas de geração de emprego e renda. O turismo que se apresenta como uma provável fonte de geração de renda não conseguiu desenvolver-se ainda em virtude dos entraves burocráticos estabelecidos pela legislação indígena, porém o assunto perfaz a pauta de discussão na gestão pública municipal, a qual possui vários indígenas em cargos de gestão e no parlamento, bem como é pauta do território da cidadania indígena, criado pelo governo federal. A renda per capita é de R\$ 9.777,84 e o PIB do município é de R\$ 88.186,37. Esses dados apresentados pelo censo econômico do IBGE, em 2008, sofreram impactos significativos com a transferência da área de livre comércio de Pacaraima para Boa Vista, no ano de 2010. O IDHM do município é de 0,650.

Diante desse contexto, algumas questões têm se apresentado a nos, como: Quais os impactos socioambientais causados pelo despejo inadequado do lixo na região de Comunidade Indígena Ouro Preto no município de Pacaraima, na fronteira Brasil-Venezuela? Que consequências para a saúde dos moradores da comunidade?

Dessa forma, nosso objeto de pesquisa são os impactos socioambientais causados pela produção e manejo inadequado de resíduos no município de Pacaraima-Roraima, em especial, os que estão sendo despejados em uma área localizada na comunidade indígena Ouro Preto, na Terra Indígena São Marcos. Dentre esses impactos, interessa também, compreender os efeitos na saúde e condições de vida das pessoas que residem nessa comunidade.

3.OBJETIVOS:

3.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer e avaliar os impactos socioambientais causados pela produção e manejo inadequado de resíduos (lixão) no município de Pacaraima-Roraima e os efeitos sob a saúde dos membros da Comunidade Indígena de Ouro Preto (Terra Indígena do Alto São Marcos).

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Verificar os impactos ambientais causados pela produção e manejo inadequado de resíduos sólidos(lixão) na região da Comunidade Indígena Ouro Preto em Pacaraima-RR;
- ✓ Caracterizar historicamente a Comunidade Indígena de Ouro Preto e o município de Pacaraima, analisando a percepção ambiental dos moradores que vivem dentro e no entorno do lixão;
- ✓ Identificar os principais problemas socioambientais causados pelo lixão, no que tange seus aspectos físicos, biológicos, e sociais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA PESQUISA

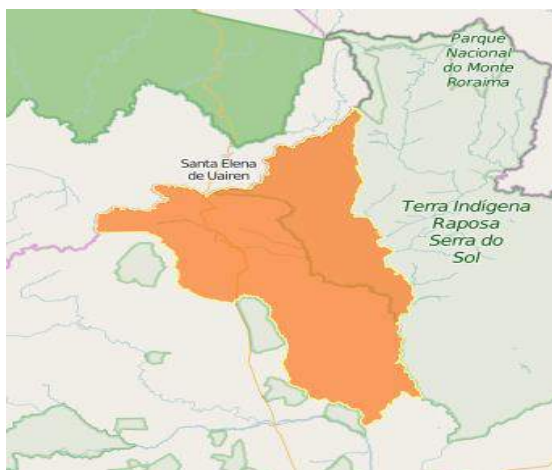


Figura 2: Infográfico Município de Pacaraima

Fonte: IBGE/2016

Esta é uma pesquisa de campo, exploratória e procedimentos descritivos, acontecerá em Pacaraima que está localizada geograficamente em uma região ao norte do estado de Roraima, situando-se na zona conhecida geograficamente como planalto Parima apresentando as maiores altitudes do estado e de toda Região Norte do Brasil, com seus 920 m de altitude.

A sede do município localiza-se no interior da Terra Indígena São Marcos, estando em um longo processo de discussão no congresso nacional sobre a definição da sua área urbana que necessita ser desmembrada da respectiva terra indígena.

Conhecendo um pouco de sua organização espacial, ressalta-se que o município possui além da sede urbana, 55 comunidades indígenas organizadas em duas regiões: Surumu e São Marcos. A maior comunidade indígena é a do Contão com 1.055 moradores, as demais comunidades apresentam uma população que varia de 20 a 250 habitantes, sendo relativamente pequenas.

É importante ressaltar que o lixão localizado na área indígena da comunidade Ouro Preto e objetivo central desta pesquisa, têm sido também discutidos pela gestão municipal de Pacaraima, que ao longo dos últimos anos vem buscado oficializar junto a SESA/DSEI-Leste o interesse de proceder à regulamentação do processo de gestão dos resíduos na área indígena, de forma compartilhada e conjunta, definindo responsabilidades e financiamento das ações de coleta de resíduos sólidos nestas comunidades. Assumindo o plano a definição da gestão de resíduos na sede urbana.

3.2 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos serão descritos observando as etapas que esta pesquisa seguirá para responder a problemática referida no início deste trabalho, antes da realização das etapas serão necessárias as autorizações para realizar a pesquisa dentro da terra indígena São Marcos, e as autorizações do Conselho de Ética da UFRR, tendo em vista o trabalho de pesquisa com povos indígenas.

A primeira etapa da pesquisa visa verificar os impactos ambientais causados pela produção e manejo inadequado de resíduos sólidos (lixão) na região da Comunidade Indígena Ouro Preto em Pacaraima-RR. Para isso, o ponto de partida será realizado o levantamento bibliográfico e documental para constituir o referencial teórico desta pesquisa, visando uma preparação para a pesquisa de campo que será realizada futuramente tendo vista a natureza desta pesquisa. Gil caracteriza a pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Já a pesquisa documental é caracterizada como muito semelhante a pesquisa bibliográfica. Gil (2002) o que é essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Tudo isso, visando à pertinência em relação ao assunto-objeto desta pesquisa, os objetivos elencados e primordialmente a confiabilidade da fonte, a clareza e a concisão das informações.

Após essa preparação inicial de estudo teórico será realizada a pesquisa *in loco*, para esta etapa estarão sendo definidos como elementos a serem pesquisados, os impactos do solo e da água.

Nas pesquisas de campo serão realizadas coleta de 5 amostras do solo da região afetada pelo depósito inadequado do lixo, para averiguar os níveis de contaminação do solo. As amostras do solo serão coletadas com trado holandês, cerca de 1,5 kg de amostras de solo em cinco pontos estratégicos da região do lixão para análise em laboratório.

As amostras serão reunidas em um balde plástico limpo, e bem misturadas, formando uma amostra composta. Após homogeneização, serão retiradas aproximadamente 500g de solo e transferidas para saco plástico sem uso, as amostras serão identificadas pelo número correspondente da área e especificadas informações complementares tais como as coordenadas na região.

As amostras de água serão coletadas em tubos esterilizados e coletados em cinco pontos diferentes da região, a técnica adequada para verificação é o monitoramento.

“Um dos instrumentos mais importantes para a realização de uma adequada gestão ambiental é o monitoramento. Através dele é possível avaliar as tendências de recuperação ou comprometimento da disponibilidade e qualidade das águas, da qualidade do ar, da recuperação e supressão das florestas, além do cumprimento da legislação e dos limites licenciados para atividades potencialmente poluidoras.” (IAP, 2009, p. 6).

O **monitoramento** consiste na “medição ou verificação de parâmetros de qualidade e quantidade de água, que pode ser contínua ou periódica, utilizada para acompanhamento da condição e controle da qualidade do corpo de água”. (CONAMA, 2005, p. 3).

De acordo com o método de **Avaliação Integrada da Qualidade da Água (AIQA)**, inter-relacionam-se “três dimensões de qualidade: a físico-química, a bacteriológica e a ecotoxicológica” (IAP, 2009, p. 21) pelo método Multiobjetivo de Programação de

Compromisso, “que se baseia em uma condição ideal da qualidade da água (Classe 1 do CONAMA – 357/2005)”. (IAP, 2009, p. 21). Todo o processo estará baseado nas orientações do CONAMA.

3.3 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

A segunda etapa da pesquisa visa caracterizar historicamente a Comunidade Indígena de Ouro Preto e o município de Pacaraima, analisando a percepção ambiental dos moradores que vivem dentro e no entorno do lixão. Neste momento serão realizados estudos em diversos documentos oficiais, (como registros da FUNAI, Secretaria do Índio, IBGE, entre outros) que caracterizem a comunidade citada, visando realizar um apanhado histórico da comunidade, desde sua constituição como povoado indígena até a atualidade.

Nesta etapa será realizada uma pesquisa com os moradores da região que está sendo afeta pelo lixão, principalmente no que tange as suas percepções ambientais sobre a região em que residem. Segundo Del Rio (1999, p. 3), define percepção ambiental como:

[...]um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que se dá através de mecanismos perceptivos propriamente ditos e principalmente, cognitivos. Os primeiros são dirigidos pelos estímulos externos, captados através dos cinco sentidos[...]. Os segundos são aqueles que compreendem a contribuição da inteligência, admitindo-se que a mente não funciona apenas a partir dos sentidos e nem recebe essas sensações passivamente.

Essas relações dos indivíduos com o meio ambiente são importantes para a percepção tendo em vista que essa leitura perceptiva é produzida nas inter-relações fenomenológicas habituais entre o morador e o ambiente. Para isso será utilizado um questionário semi-estruturado com 20 questões, sendo 15 questões objetivas e cinco subjetivas, além de entrevistas com os moradores da referida área. Para isso, serão utilizados como instrumentos de coleta além do questionário, gravadores de voz, e diário de campo para as anotações das conversas que serão realizadas para registro das impressões coletadas.

A amostragem será intencional utilizando o método *snow ball* (bola de neve), segundo Albuquerque, Lucena, e Lins Neto (2010), tendo em vista que se pretende investigar apenas os moradores que residem dentro do lixão e no seu entorno, ficará estabelecido um total de 50 moradores, sendo 20 moradores residentes dentro do lixão e 30 moradores do entorno.

3.4 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

Nesta terceira e última etapa da pesquisa o objetivo será Identificar os principais problemas socioambientais causados pelo lixo, no que tange seus aspectos físicos, biológicos, e sociais.

Para isso, estará sendo realizado diversas expedições para a região com o intuito de registrar fotograficamente toda a área impactada, apresentando uma descrição dos dados que serão observados no que tange ao aspecto físico do local segundo a metodologia de pesquisa, que se define a do Tipo Listagem ou (Check-list), tendo em vista ser umas das metodologias mais utilizadas em AIA – Avaliação dos Impactos Ambientais -, esta metodologia se define como:

Consiste na identificação e enumeração dos impactos, a partir da diagnose ambiental realizada por especialistas dos meios físico, biótico e socioeconômico. Os especialistas deverão relacionar os impactos decorrentes das fases de implantação e operação do empreendimento, categorizando-os em positivos ou negativos, conforme o tipo de modificação antrópica que esteja sendo introduzida no sistema analisado.

Na terceira etapa se busca qualificar os efeitos do impacto ambiental da região, demonstrando os impactos biológicos, ambientais e sociais causados pelo lixo, utilizou-se o método de Matriz Leopold (1971) para identificar os impactos, comparar as informações e descrever os impactos potenciais.

A Matriz de Leopold (1971) foi desenvolvida pela Sociedade Geológica Americana e é tida como um guia para avaliação e preparação de relatórios de impacto ambiental. A partir desta Matriz será analisado e descrito os aspectos relativos à frequência, reversibilidade, extensão, duração, origem, sentido e grau de impacto.

Quanto aos aspectos físicos pretende-se verificar os aumentos dos processos erosivos, compactação do solo, depreciação da qualidade da água subterrânea, poluição do solo e a proliferação dos macro e micro vetores.

Quanto aos aspectos biológicos pretende-se verificar a possível diminuição da base genética, redução da biota do solo, capacidade de sustentação da fauna, redução da biodiversidade nativa.

Quanto aos aspectos sociais, as percepções ambientais dos moradores da região, assim como os visuais desnudamentos do solo, poluição das áreas vizinhas, contaminação dos

moradores, poluição visual, mas principalmente os impactos negativos que causam na vida dos indígenas, nos seus modos de vida, cultura e relação com o meio ambiente.

4.REFERECIAL TEÓRICO

4.1 CONCEITUAÇÕES DE TERMOS AMBIENTAIS E ASPECTOS SOCIAS.

Nesta breve revisão bibliográfica apresenta-se a definição de alguns conceitos que serão recorrentes nesta pesquisa, o conceito inicial é o de resíduos sólidos segundo a Norma Brasileira NBR 10004 de 1987:

– Classificação, os resíduos sólidos são: “aqueles resíduos nos estados sólido e semi-sólido, que resultam de atividades da comunidade de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face a melhor tecnologia disponível.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 23, inciso VI, estabelece a diretrizes para o combate à poluição e à proteção do meio ambiente para todas as esferas do executivo, no artigo 24, permite legislações próprias até nível estadual, e no artigo 30, incisos I e II, amplia permissão de legislar até nível municipal.

Os resíduos sólidos urbanos (RSU), popularmente conhecido como “lixo”, é composto por materiais orgânicos, inorgânicos, perigosos e outros. Segundo Abreu (2004), o lixo gerado nas Cidades apresenta, em média, a seguinte composição: 65% a 70% de resíduos orgânicos, 25% a 30% de resíduos inorgânicos (recicláveis: vidros, papéis, plásticos e metais) e 5% de materiais perigosos e contaminantes.

As grandes transformações advindas das evoluções tecnológicas e industriais, ocasionou uma sociedade do descartável, todos os dias são toneladas de lixos despejados em lixões à céu aberto, causando diversos prejuízos a natureza e saúde da população. Segundo Sanches:

Em vários países, a incorporação de temas ambientais ao debate público deu-se anos ou décadas após o tema ter acedido à agenda internacional. No Brasil as primeiras leis que explicitamente visavam à proteção ambiental (ou de uma parcela dele) tratavam principalmente de problemas relativos à poluição. Dito de outra forma, a partir do momento em que o conceito de ambiente foi paulatinamente assimilado à ideia de meio de vida (e, portanto,

de qualidade de vida), e não mais somente como recurso natural, os problemas então denominados ambientais foram assimilados à noção de poluição. (2013, p. 24)

O impacto ambiental se caracteriza, essencialmente, por um dano causado ao meio ambiente. PNMA (Lei 6938/81), “Qualquer atividade que altere o ambiente terá como consequência um impacto ambiental, ou seja, pode ser identificado como algo que mude a qualidade ou altere as características naturais de um determinado meio”

Como o ponto primordial de discussão neste trabalho, será a avaliação do impacto ambiental causado pela destinação inadequada dos resíduos sólidos, despejados em uma região habitada pela comunidade indígena Ouro Preto em Pacaraima, e como ponto de partida procura-se definir o conceito de impacto ambiental a partir da ótica de diversos autores, mas principalmente sob o ponto de vista legal. Sendo assim, segundo a Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA (Lei 6938-81):

Impacto ambiental é qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que direta ou indiretamente, afetam: a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; e a qualidade dos recursos ambientais.

Quando se discute questões relacionadas a degradação do meio ambiente é importante refletir sobre a caracterização da expressão degradação. Para Sanches (2013) a degradação de objeto ou de um sistema é muitas vezes associada à ideia de perda de qualidade. Degradação ambiental seria, assim, uma perda ou deterioração da qualidade ambiental.

A Lei da Política Nacional do Meio Ambiente define degradação ambiental como “alteração adversa das características do meio ambiente” (art. 3º, inciso II), definição suficientemente ampla para abranger todos os casos de prejuízo à saúde, à segurança, ao bem-estar das populações, às atividades sociais e econômicas, à biosfera e às condições estéticas ou sanitárias do meio, que a mesma lei atribui à poluição.

Além dos impactos ambientais ocasionados pelos resíduos sólidos, os impactos sociais serão evidenciados nesta pesquisa, tendo em vista que o lixão de Pacaraima está dentro da comunidade Ouro Preto.

A população de índios Macuxis e Taurepangs que vivem dentro e no entorno do lixão tem sido diariamente expostas aos maiores riscos biológicos e principalmente no que

tange os aspectos sociais, pois os índios estão em seu território demarcado e sua vida está sendo modificada por fatores políticos de distribuição de terras.

Territorialização, de acordo com Oliveira (1998), é a atribuição estatal de um território fixo a um grupo, a demarcação de fronteiras (BOURDIEU, 1989). Para Paoliello (2012, p. 117):

Produzem-se territorialidades específicas, como conjuntos de práticas que entrelaçam parentesco e terra. Não são fixas, ao contrário, são dinâmicas territoriais que se exprimem como mobilidade, e, como tal, são enunciadas – afirmadas ou negadas situacionalmente – em alguns discursos.

Os interesses pelas terras, as divisões políticas territoriais, a exclusão das minorias, estes processos sociais tem estigmatizado ainda mais a população indígena. A localização do lixo dentro da comunidade indígena ressalta ainda mais esse processo de exclusão dessa minoria, pois suas relações com o meio ambiente, com a fauna, a flora e a devastação do meio ambiente, destrói a relação do índio com seu meio de vida.

Para tanto, as discussões relacionadas a este e outros termos serão estudados e discutidos ao longo da pesquisa, e principalmente a definição dos elementos importantes para as análises futuras do objeto deste trabalho de investigação, para que se possibilite a dimensão atual do impacto socioambiental causado pelo lixo na região da comunidade indígena Ouro Preto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa estará investigando os impactos socioambientais ocasionados pelo manejo inadequado do lixo em uma região muito peculiar, pois é uma divisa entre dois países Brasil e Venezuela. O lixo despejado está sendo grande causador de diversos impactos na região, principalmente na comunidade indígena Ouro Preto, que é a região que está sendo utilizado no final da cidade para despejo do lixo, tendo em vista que Pacaraima está em uma região rodeada de comunidades indígenas e a FUNAI ainda não disponibilizou um local autorizado para o despejo do lixo. Este trabalho ainda está em fase inicial e será desenvolvido ao longo do Curso de Doutorado em Recursos Naturais do Programa de Pós Graduação em Recursos Naturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mônica Cavalcante. **As pressões ambientais da estrutura da indústria**. Mônica Cavalcante Sá de Abreu, Gregório Jean Varvakis Rados, Hugo Santana de Figueiredo Júnior RAE-eletrônica, v. 3, n. 2, Art. 17, jul./dez. 2004.

ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; LINS NETO, E.M.F. Seleção dos participantes da pesquisa. In: ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; CUNHA, L.V.F.C. (Org.). **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. Recife-PE: NUPEEA, 2010. (Col. Estudos & avanços).

ALMEIDA, Paulo Santos. **Resíduos Sólidos Urbanos: Aterro Sustentável para Municípios de Pequeno Porte**. Revista EACH, São Paulo, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT – **Resíduos sólidos: classificação**. Rio de Janeiro. ABNT, 1987. (NBR 10004)

BOURDIEU, Pierre. **A identidade e a representação**. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região e A força do Direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico In O poder Simbólico. Lisboa/Rio de Janeiro. DIFEL/ Bertrand Brasil, 1989.

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

BRASIL. **Decreto nº 8.065 de 7 de agosto de 2013**. Dispõe sobre a aprovação da Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Saúde e remaneja cargos em comissão.

BRASIL. **Decreto nº 6.938 de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Conselho Nacional do Meio Ambiente. CONAMA. **RESOLUÇÃO CONAMA No 357, DE 17 DE MARÇO DE 2005** Publicada no DOU nº 053, de 18/03/2005, págs. 58-63.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed – São Paulo: Atlas, 2002.

DEL RIO, V. Cidade da mente, cidade real: percepção ambiental e revitalização na área portuária do Rio de Janeiro. In: **Percepção Ambiental: a experiência brasileira**. São Carlos: Studio Nobel: Universidade Federal de São Carlos, 1999, p. 3-22.

LEOPOLD, L.B.; et al. **A procedure for evaluating environmental impact**. Washington: U. S. Geological Survey, 1971.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 1998. **Uma etnologia dos índios misturados?** Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. Mana, 1(4).

PAOLIELLO, Renata. **Etnicidade, conservação ambiental e direitos territoriais em áreas de incidência de programas de desenvolvimento social e sustentável**. Raízes, v. 32, n. 2, jul-dez/2012

PREFEITURA MUNICIPAL DE PACARAIMA. **Portal da Prefeitura de Pacaraima.** Histórico do Município. Apresenta informações gerais dos aspectos sociais e demográficos do município. Disponível em: www.pacaraima.rr.gov. Acesso em: 08 de junho de 2013.

SÁNCHEZ, Luis Enrique. **Avaliação de impacto ambiental:** conceitos e métodos. 2 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** – 22ed. Ver e amp, n, l. De acordo com a ABNT – São Paulo; Cortez, 2002.

“DIÁLOGO DE SABERES AMBIENTALES: UNA MIRADA LATINOAMERICANA”

Marianela Laura Quisbert
mar.laura.quisbert@gmail.com
UFPA

*“¿Dónde está el conocimiento que perdemos con la información?
¿Dónde está sabiduría que perdemos con el conocimiento?”*
T. S. Eliot

*“El conocimiento entra primero en el corazón y luego llega al
cerebro y se expresa como palabra en la sabiduría”*
Inga, Investigador indígena

RESUMO: São as crises ambientais e as crises de conhecimentos, as que estão gerando o problema atual de não encontrar uma resposta na ciência para muitos questionamentos colocados pela atual situação ambiental com respeito sobre a relação homem-natureza. A isto em suma a uma crise civilizatória onde uma modernidade levantada buscando um "desenvolvimento" está desgastando ao ser humano que tende a uma individualidade e a incapacidade de diálogo. O objetivo desta investigação bibliográfica é fazer uma revisão documental sobre as grandes discussões (teóricas e conceituais) em torno dos diálogos de conhecimentos ambientais, e fazer um trajeto de algumas experiências práticas para mencionar sua contribuição sobre a relação entre a sociedade e a natureza. Utilizando a metodologia de revisão da bibliográfica com uma delimitação espaço temporal de publicações latino-americanas no período de 2000 a 2010. O compreensão do diálogo de saberes no contexto colombiano e latino-americano necessita de políticas para transformar o conceito de ciência, que a diversidade de conhecimento oferece a sociedade, saberes que, segundo estudiosos e pesquisadores sociais e ambientais, devem ser avaliados. As tendências modernas da globalização afetam a região e o mundo, onde um conhecimento diálogos ambientais tende a ser uma forma de atenuar os seus efeitos que podem conduzir a uma sociedade esquecida e sem respostas a suas questões ambientais locais.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo de saberes, conhecimentos ambientais, America Latina.

Introducción – Antecedentes

Es desde el siglo XV, con el renacimiento y los descubrimientos científicos, cuando se toma la naturaleza como un objeto de estudio exterior a él, que puede medir, dominar y pasa a asumirse como dueño de ella. Esta actitud de superioridad ha enfrentado al ser humano a la grave crisis ambiental y social que hoy vive: calentamiento global, pérdida de la biodiversidad, desertificación de los suelos, contaminación de aire y agua, sumada a pobreza, desigualdad social y guerra. No es una crisis ecológica pues no proviene de una historia natural como lo afirma Enrique Leff¹ (2006), sino es provocada por el actuar humano que le

ha llevado a reconsiderar su comportamiento y proponer nuevas formas de pensar que dejen de negar a la naturaleza, promoviendo una reflexión sobre el ser, las cosas y sus esencias.

En este proceso America Latina y el mundo buscan respuestas en la interdisciplinareidad y el diálogo de saberes a sus cuestionamientos actuales, donde se aprecian nuevos saberes, como lo explica Carlos Delgado (2010, p.29), “Entre los elementos básicos del saber nuevo se encuentran el reconocimiento de la necesidad de un diálogo entre científicos y no científicos; entre el saber científico y otros saberes; la urgencia del cambio en el objeto de la ciencia”. El experimentar el diálogo entre distintas formas de conocimiento científico y los saberes ancestrales, locales y comunitarios puede ser una herramienta valiosa para construir pensamientos y actitudes significativas para sus actores, así permitir la construcción de una realidad diferente a la actual, eso frente a la necesidad urgente de este cambio.

Una de las propuestas de la educomunicación es la creación de contenidos educativos que puedan difundir y facilitar el acercamiento e intercambio de información entre los actores de este diálogo; usando las herramientas de las nuevas tecnologías de información y comunicación que en la actualidad unen a las personas que buscan objetivos comunes para lograr finalmente un movimiento social y cambio de actitud colectiva, donde los límites no son las fronteras físicas pues el internet ha vencido estas barreras.

Son la crisis ambiental y la crisis de conocimiento, las que están generando el problema actual de no encontrar una respuesta en la ciencia para muchos cuestionamientos que plantea la actual situación ambiental con respecto a la relación hombre-naturaleza. A esto se le suma una crisis civilizatoria donde una modernidad planteada buscando un “desarrollo” está desgastando al ser humano que tiende a una individualización y la incapacidad de diálogo.

El problema que se aborda está relacionado con la crisis ambiental y la crisis en la educación, que actualmente son claras y han traído consecuencias visibles y hasta catastróficas, los seres humanos se han ocupado más en buscar ese “desarrollo económico” que un “desarrollo humano” donde la naturaleza y la educación gradualmente dejaron de ser respetadas y concebidas como un derecho humano para convertirse en un medio privilegiado y satisfacer las necesidades de los mercados que exigen mano de obra para la producción y el “consumo”.

La Educación viene siendo despojada de su profundo contenido político y, particularmente, de su potencial para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden económico y social diferente, de superar lo

complejo de las profundas crisis que vivimos. (FORO SOCIAL TEMÁTICO, 2012)

Existe además un problema en la acción comunicativa, pues la ciencia ha establecido jerarquías de conocimiento y propone una comunicación vertical ignorando otros saberes empíricos que muestran ser valederos de acuerdo al contexto. Este problema pone al ser humano a realizar una revisión de su comportamiento, le pone a reflexionar sobre sus actitudes y reformular muchos de sus pensamientos, donde el diálogo de saberes plantea una comunicación horizontal que permite visualizar un futuro diferente.

El objetivo de esta investigación bibliográfica es hacer una revisión documental sobre las grandes discusiones (teóricas y conceptuales) alrededor de los diálogos de saberes ambientales, y hacer un recorrido de algunas experiencias prácticas para mencionar su aporte con respecto a la relación sociedad-naturaleza. Así conocer algunas de las principales posturas alrededor del diálogo de saberes ambientales para seguir profundizando en su comprensión y plantear nuevas aplicaciones en los procesos educacionales.

¿Por qué diálogo de saberes?

El diálogo de saberes forma parte de una educación transformadora, según Paulo Freire (1973), permite transformar así la realidad, es por ello considerado por muchos investigadores como un mecanismo transformador y dependiendo de su contexto realizan diferentes reflexiones. El diálogo de saberes plantea un cambio de actitud, un cambio de pensamiento, para que el nuevo accionar como humanidad sea coherente y no como hasta ahora, es necesario compartir, saber que nada somos sin los demás y nada seríamos sin la tierra que pisamos.

Se plantea una “revolución en el pensamiento humano” como lo afirma Sergio Vilar (1997, p. 55) más que un cambio, el ser humano necesita nuevas estrategias inteligentes para que los fenómenos de mundialización que lleven a una nueva civilización donde el principio de la humildad sea la base para un nuevo pensamiento y nueva actitud. Esto implica una reforma a la educación.

La historia sobre la educación en América Latina, muestra que “desde la colonia hasta nuestros días el carácter de la educación que se imparte a todos los niveles y en todos los estamentos no ha cambiado mucho; a pesar de las reformas y de las buenas intenciones, aún conservamos una enseñanza antropocéntrica, individual, competitiva y desintegrada” (Mamani, 2010, p. 8)

Así lo afirma Carlos Delgado⁶, cuando propone una reforma en el pensamiento y la enseñanza en América Latina:

La aparición de nuevas fuerzas sociales –los movimientos sociales en el sentido más amplio, y la emergencia política de los pobladores originarios y su cultura– han recolocado la problemática educativa y hacen urgente el diálogo de saberes [...] El pensamiento contemporáneo es diverso, crítico, rico en matices. Y cuando, de su diversidad, podemos encontrar puntos importantes de coincidencia en asuntos epistémicos fundamentales, entonces el diálogo de saberes se potencia. (Delgado C. , 2010, p.39)

¿Por qué diálogo de saberes ambientales?

La necesidad de “recrear nuestra relación con el medio ambiente, el medio de vida [...] y generar un saber-ser, un saber-hacer, o un saber-vivir-juntos solidariamente” como lo afirma Orellana (2011), es la razón de indagar sobre el diálogo de saberes ambientales.

Es a través de un diálogo de saberes ambientales, que el ser humano aprende a entender, asimilar y apropiarse la problemática ambiental pues junto a los otros seres vivos, el hombre es parte del escenario de la naturaleza por lo tanto necesita valorar y respetar lo que le rodea, su ambiente.

Entre los investigadores más reconocidos en este campo está Enrique Leff², que define un saber ambiental:

Saber sobre un ambiente que no es la realidad visible de la polución, sino el concepto de la complejidad emergente donde se reencuentran el pensamiento y el mundo, la sociedad y la naturaleza, la biología y la tecnología, la vida y el lenguaje. (LEFF, 2004)

Entonces, se va construyendo en un diálogo de saberes ambientales en un intercambio interdisciplinario de conocimientos, lo que influiría en una reforma a la educación, como lo propone Enrique Leff:

Educar para formar un pensamiento crítico, creativo prospectivo, capaz de analizar las complejas relaciones entre procesos naturales y sociales, para actuar en el ambiente con una perspectiva global, pero diferenciada por las diferentes condiciones naturales y culturales que lo definen (LEFF, 2004)

¿Para qué le sirve a la sociedad un adecuado diálogo de saberes ambientales?

“La sociedad contemporánea defiende un racionalismo científico y la sociedad moderna aún niega la generación de conocimientos a través de métodos que no sean los

científicos” (Unsupported source type (Misc) for source Sam09.) y esto ha acarreado una exclusión y falta de participación que deja el destino de todos en manos de los que tienen poder.

Una transformación en la sociedad es una tarea necesaria, donde se respete y valore la diversidad cultural y se pueda contar con el saber mutuo y la voluntad de comprensión pues “sin la aceptación del otro junto a uno no hay socialización y sin socialización no hay humanidad” (MATURANA, 1990).

Dialogar sobre saberes ambientales, le da al ciudadano el papel de actor y autor de su desarrollo, permitiéndole formar parte de una “comunicación franca y abierta para acercarse a la problemática ambiental desde sus propias concepciones sobre el entorno, su articulación con el diario vivir y la cosmovisión” como lo expresa Olga María Bermúdez³ (2005, p.5) y así mejorar la relación sociedad-naturaleza.

¿Qué relación existe entre un diálogo de saberes y la educomunicación?

En un diálogo de saberes viene implícita tanto una comunicación horizontal como la educación pues tanto el proceso educativo de formación interrelacionado con el proceso comunicativo de transmitir, mostrar, intercambiar y difundir mensajes, pensamientos, sentimientos, emociones, etc.

La educomunicación promueve una educación crítica que enseñe a respetar los derechos humanos y todos los derechos de una comunidad de vida a la que el hombre pertenece. Para ello, es de considerar que un proceso comunicativo precisa de una retroalimentación para serlo, de un ir y venir de mensajes entre los actores enmarcados en sus contextos, como lo defiende Humberto Eco (1979, p. 205) cuando señala cómo “vaca” no era lo mismo para un argentino que para un hindú, porque el sentido se obtiene en contextos específicos y es eso lo que le da verdadero significado a sus actores generándoles una reflexión sobre su realidad.

García Canclini (2002) por su parte, muestra la intersección de lo “culto con lo popular” y es esta la relación que trata de establecer un diálogo de saberes, que a través de todas sus experiencias en diferentes contextos va construyendo una relación entre estos dos entes, la ciencia y lo tradicional, el conocimiento y el saber, buscando una reflexión entre lo práctico y lo teórico.

La educomunicación propone superar la concepción instrumental, como uso de tecnologías para dinamizar la labor pedagógica o sólo como medios de apoyo; propone un mirar crítico, hacia una educación permanente y hacia una comunicación dialógica como defiende Mario Kaplún, citado por Valenzuela, “sobre la base del legado freireano, proporciona reflexiones clave, de innegable vigencia, acerca de la comunicación educativa y su carácter dialógico, cualidad que la convierte, de acuerdo con el escritor uruguayo, en una alternativa de formación caracterizada esencialmente por superar el papel instrumental” (VALENZUELA, 2010)

La metodología que se utiliza para ésta investigación es la de revisión bibliográfica cuyo concepto ha sido considerado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como:

La UNESCO define el artículo de revisión como uno de los métodos inherentes al trabajo de la ciencia, cuya finalidad esencial es la de comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna. Al mismo tiempo, dicha organización considera los estudios recapitulativos como investigaciones realizadas sobre un tema determinado (CUÉ, DÍAZ, *et al.*, 1996).

Una revisión bibliográfica es útil en todo trabajo investigativo pues debido al del número de publicaciones científicas sobre un tema, no es posible abarcarlas todas, por ello este trabajo servirá como un apoyo a la comunidad de investigadores que deseen abordar el tema de Diálogos de Saberes Ambientales.

Existen muchos trabajos que refieren, explican o aplican un diálogo de saberes que generan prácticas sociales para diferentes temas relacionados con el medio ambiente, por ello se precisa de una estrategia que permita una adecuada búsqueda de información para luego clasificarla y mostrarla de manera clara. La información recopilada abarca libros, artículos de revistas de investigación, ponencias de congresos que tocan el tema de Diálogo de Saberes relacionados con el medio ambiente y algunas entrevistas logradas con autores de dichos documentos.

Comenzando en el contexto Colombiano, se mostrar la importancia de lo que se está haciendo a nivel Latino Americano, para luego dar una mirada a lo que está pasando en el resto del mundo respecto al diálogo de saberes ambientales desde diferentes puntos de vista.

Ya dada una delimitación en el espacio también se delimitará el tiempo de la recopilación de la información, se propone los últimos diez años de investigación pues la

problemática ambiental ha venido cambiando constantemente y sus temáticas se han ido presentando de acuerdo a las necesidades.

Se tendrá en cuenta la información publicada en Colombia, en estos años del tema de diálogo de saberes en torno a la problemática ambiental que haya sido abordado desde la academia con la búsqueda en las base de datos de las Bibliotecas de universidades como la Uniminuto, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Javeriana. También las bibliotecas públicas de Biblored y Luis Ángel Arango son incluidas en la estrategia de recopilación.

Lo que pasa en con respecto al diálogo de saberes ambientales en Latinoamérica.

Se abarcará las publicaciones más importantes y recientes de las bases de datos, “Dialnet” que es un portal de difusión de la producción científica hispana que inició su funcionamiento en el año 2001 especializado en ciencias sociales y la “Ebsco” que es una base de datos que ofrece textos completos, índices y publicaciones periódicas académicas que cubren diferentes áreas de las ciencias y las humanidades.

La estrategia de búsqueda de información con respecto a la perspectiva de la visión indígena respecto al tema abordado en esta investigación es buscar las publicaciones que tocan el tema del diálogo de saberes intercultural e intergeneracional, su relación con la naturaleza y el medio ambiente. Se procurarán publicaciones recientes y entrevistas sobre la visión propuesta últimamente del Buen Vivir o Vivir Bien, que está cobrando importancia a nivel latinoamericano.

El propósito de esta investigación es describir y comparar lo que se ha venido exponiendo con respecto al Diálogo de Saberes Ambientales; para este cometido primero se realizó la recopilación de información, luego se la organizó siguiendo la metodología descrita en el anterior capítulo. Se realiza una categorización permite resaltar las propuestas y las respuestas que los autores han dado para resolver el problema de investigación, desde sus contextos y realidades.

Existen varios estudios alrededor del Diálogo de Saberes Ambientales, algunos más teóricos que prácticos y otros que muestran resultados del diálogo de saberes ambientales aplicado a diferentes contextos, en los primeros encontramos el planteamiento epistemológico de los autores que intentan justificar lo que están haciendo recurriendo a la teoría: saber, saberes, sabiduría, diálogo, educación, etc.

En Latinoamérica, Enrique Leff es el principal representante del desarrollo de este tema con libros, artículos y ponencias hechas en “este momento histórico” como describe Leff, de lo que se está viviendo en Latinoamérica y propone un pensamiento “en la otredad de las miradas, en el diálogo de saberes [...] que es un encuentro de otredades”, donde el futuro es un “porvenir, es como la poesía, donde se vislumbran otros mundos más allá de las palabras” y que “volver el conocimiento hacia la vida” es la necesario para una transición (Leff, 2007).

La investigaciones teóricas aportan muchos elementos a este estudio, son las escritas por Enrique Leff (2007), que en sus diferentes publicaciones y ponencias define lo que es un saber ambiental y su relación con el diálogo, proponiéndolo como un medio para un “encuentro entre lo real y lo simbólico” para que la sociedad pueda “apropiarse de la naturaleza” pues el ser humano forma parte de ella.

Carlos Walter Porto-Gonçalves⁸ (2004) plantea una retórica crítica sobre cómo el diálogo de saberes ambientales clarifica la relación sociedades-naturaleza, ¿quién establece los límites de intervención humana en la naturaleza?, esto nos alerta con la idea de una contradicción en la actual sociedad y su actuar.

Carlos Galano (2010) en su ponencia, trata de una realidad latinoamericana que está en una época de cambios donde la democracia y participación permiten valorar saberes ignorados que enriquecen la concepción de la educación ambiental.

Por otro lado las experiencias prácticas son enriquecedoras con resultados diversos, pues el Diálogo de Saberes es un “Cómo hacer, pues todos los seres humanos tienen algo para compartir”, y en esta comunicación horizontal es posible mejorar relaciones entre hombres y en específico la relación hombre-naturaleza. En estas experiencias vemos cómo se va construyendo sentidos a través de una interacción entre investigadores de la academia, investigadores indígenas, campesinos, comunidad de niños, jóvenes, mujeres donde todos tienen un saber y están dispuestos a este emprendimiento que por lo visto es un proceso de altibajos, donde el tiempo espacio no es aquel que han establecido los hasta ahora imponen sus saberes.

En los congresos se están dando los primeros pasos para recorrer el camino hacia el encuentro de experiencias, que buscan en la comunicación el medio para visibilizar las problemáticas medioambientales, cuyo efecto es también social pues incluye actores como la academia, instituciones, la comunidad indígena y comunidad local, todos con una disponibilidad al diálogo que se plasma en diferentes experiencias de investigaciones

ambientales, en educación ambiental, agroecología, conservación biodiversidad, restauración ecológica, soberanía alimentaria, etc.

Desde la perspectiva de la visión indígena, se fomenta un diálogo de saberes ambientales principalmente en su relación hombre-naturaleza, en un respeto y reconocimiento a la vida, este es un aporte a la educación ambiental donde es necesaria la protección y conservación de la naturaleza que los indígenas tienen implícita en su identidad.

Análisis y discusión de la información – Categorías

A continuación se mencionan las categorías generales como concepciones teóricas y prácticas del Diálogo de Saberes Ambientales, pues la clara diferencia entre estas dos tendencias define el qué es un Dialogo de Saberes Ambientales, y cómo se ha ido aplicando en proyectos ambientales.

Entre la información encontrada, los estudios más bien teóricos que prácticos son los que llevan en su contenido la definición de Diálogo de Saberes enriqueciendo su mirada conceptual, que permite una subcategorización que se aborda en este punto.

En Colombia, la academia ha venido trabajando la idea de conocimiento y su relación con la sociedad en lo que han denominado “un tipo de pacto social entre ciencia y sociedad, particularmente centrado en el caso colombiano y en especial referido a la estrategia metodológica de diálogo de saberes” (TOCANCIPÁ-FALLA e OSPINA, 2009), se propone un “desarrollo de la ciencia”, defendiendo que éste es un viejo proyecto de la modernidad que trata de cobrar actualidad.

Colciencias, como institución nacional de Colombia apoya desde finales de los años noventa investigaciones colaborativas y/o de diálogo de saberes como lo afirman Tocancipá-Falla y Ospina⁴ (2009), desde entonces se dio importancia a la interacción de la sociedad e investigadores aunque no se definió completamente el cómo. Aquí surgen preguntas como: “¿Cuánto tiempo es suficiente para definir y poner en práctica el diálogo de saberes? ¿Son los procesos de largo alcance los que deberían facilitar un argumentación conceptual y práctica acerca de cómo consolidar este tipo de experiencias?” (Tocancipá-Falla & Ospina, 2009, p. 31)

Estos interrogantes son respondidos en parte la misma experiencia y los análisis de estudiosos van definiendo directivas conceptuales. En muchas experiencias prácticas el diálogo de saberes es tomado como una metodología de investigación que permite enriquecer los conocimientos de la ciencia, aunque existen quienes exigen a la ciencia una

transformación como los señala Samanamud⁷ (2012) para quien la denominación de “saber” aún no está bien interpretada, y si la ciencia se “apodera” de una sabiduría que no es producto de sus estudios, se estaría hablando “una vez más de otro tipo de colonización” como alerta Enrique Leff (2004).

Considerado como un medio, un “puente” para establecer políticas

El nombre de esta categorización, es inspirado en el significado que tiene un “puente”, que es un medio que une dos estados, dos realidades, como podemos ver en la siguiente cita:

El puente recolecta la tierra como comarca en torno al río, es él quien permite al hombre caminar de una a otra orilla, pasar al otro lado, atravesar ríos y precipicios, él no une solamente las orillas existentes sino que permite destacarlas y hacerlas visibles. De esta forma el puente no llega a estar primero en un lugar, sino que permite que con él se capte o se perciba ese lugar. (HEIDEGGER, 1993)

Un diálogo de saberes implica un encuentro entre identidades, donde cada una tiene su forma de ver la vida fruto de lo vivido, de su historia, de su contexto, como lo afirma Leff (2007):

La interdisciplinariedad se abre así hacia un diálogo de saberes en el encuentro de identidades conformadas por racionalidades e imaginarios que configuran los referentes, los deseos y las voluntades que movilizan a actores sociales; que desbordan a la relación teórica entre el concepto y los procesos materiales hacia un encuentro entre lo real y lo simbólico y un diálogo de saberes en una relación de otredad y en una política de la diferencia en la reapropiación social de la naturaleza. (Leff, Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Hacia una pedagogía ambiental, 2007, p. 48)

El cómo influye el diálogo de saberes ambientales en la sociedad puede darnos pistas para responder las interrogantes sobre la relación sociedad-naturaleza, y cuáles son los actores, cuáles los límites, cómo son establecidos, si realmente son los correctos hasta ahora, observando las consecuencias que han acarreado el accionar humano y cómo puede influir éste en la realidad.

No hay límites imperativos en la relación de las sociedades con la naturaleza. Esos límites, necesariamente, deberán ser construidos entre hombres y mujeres de carne y hueso por medio del diálogo de saberes entre modalidades distintas de producción de conocimiento, ya sea al interior *de una misma cultura o entre culturas distintas. ¡La especie humana deberá autolimitarse.* Los límites son, ante todo, políticos! (Porto-Gonçalves, 2004, p. 26)

Una política está orientada a la toma de decisiones de un grupo de personas, que en forma ideológica rige su comportamiento como sociedad y sus relaciones con la naturaleza. Las políticas que se han ido adoptando, alertan una contradicción de consecuencias no deseables para la humanidad, así lo afirma Carlos Porto-Gonçalves:

No nos extrañemos, pues, cuando sucesivos acuerdos y tratados diplomáticos que hablan de transferencia de tecnología no pasan de ser un gasto de tinta y papel, sin ninguna consecuencia práctica [...] estamos inmersos aquí en una contradicción profunda de la sociedad moderno-colonial actual y, de ese modo, de producción de conocimiento que se dio —y se da— negando al otro, al diferente, así como a la idea de producción de conocimiento —de ahí que se hable libremente, de transferencia de conocimiento y no de diálogo entre matrices de racionalidades distintas. (Porto-Gonçalves, 2004, p. 86)

Ahora bien, son las políticas con las que el mundo ha funcionado hasta ahora que desconocen lo que no proviene de la ciencia y ello ha llevado a una forma de desigualdad y desequilibrio que se ve reflejado en la actual condición de la sociedad que no reconoce los conocimientos locales y al contrario se apropia de ellos sin consideración alguna.

Tal como dijo Galileo Galilei, como cita Carlos Porto-Gonçalves (2004), que el mundo se mueve y el conocimiento local, ya sea campesino, nativo, aborigen, indígena, autóctono o cualquier otro nombre que se le atribuya, continua siendo producido y, la realidad difícil de aceptar sin embargo ya asumida, es la apropiación sin reconocimientos por las grandes corporaciones que son extremadamente celosas de la propiedad cuando es propia y no ajena, eso causa indignación en muchos estudiosos y sociedad crítica en general.

Considerado como un concepto implícito en la visión indígena

El trabajo realizado por el Instituto de Estudios Ambientales, IDEA, “El diálogo de saberes y la Educación Ambiental” de la Universidad Nacional de Colombia publicado el año 2005, donde un grupo interdisciplinario e intercultural de investigadores experimentaron el diálogo de saberes entre culturas ancestrales y la ciencia ambiental, refleja una comprensión y valoración de otras culturas:

El diálogo de saberes y la Educación Ambiental, sus autores, tres estudiantes indígenas pertenecientes a las comunidades Iku(Sierra Nevada de Santa Marta), Wayuu(Guajira)e Inga (Putumayo) y, dos profesoras de la universidad [...] establecen una comunicación abierta y franca para

acercarse a la problemática ambiental [...] dar a conocer imágenes de la cosmovisión de estos grupos étnicos recatadas de la memoria de los autores, las cuales hacen parte de una sabiduría colectiva transmitida a través de generaciones”. (BERMUDEZ, 2005)

Desde la perspectiva indígena el Diálogo de Saberes Ambientales se presenta con una propuesta valiosa, que tiene una profundidad que provoca admiración, donde existen instituciones que valoran estos saberes como el Instituto Alexander von Humboldt:

De la naturaleza se toma lo necesario para la vida. Se toma también el conocimiento. Y a la naturaleza debe devolverse lo que de ella se toma. Este es un pensamiento indígena muy importante. La gente no indígena muchas veces toma las cosas de la naturaleza y nada lo devuelve. (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE RECURSOS BIOLÓGICOS ALEXANDER VON HUMBOLDT, 2006)

En este acercamiento a la utópica armonía naturaleza-hombre, llegamos al principio aymara del Vivir Bien o Buen Vivir, no vivir mejor que es como se busca vivir en el actual sistema, Esther Balboa (2012) da una definición acerca de esta propuesta de vida:

Es una reflexión filosófica acerca de una Actitud o modo de comportarse andina (en lo andino incluyo a los pueblos de la amazonia). Tanto en idioma aymara como en quechua hay tres formas de ESTAR BIEN: walej, allin, sumaj. La primera se refiere a la apariencia, la segunda a la vida espiritual y a la salud y la tercera se refiere a la conducta: "hacer lo correcto", "seguir el camino del buen ejemplo". Muchos autores se refieren a "vivir en armonía", pero este concepto no existe en nuestro pueblo como una meta, sino como una consecuencia de un "hacer correctamente las cosas". Cuando se dice: SUMA QAMAÑA o SUMAJ KAWSAY es ante todo un propósito en el aquí y el ahora. Yo creo que es precisamente en este punto donde se instaura el DIÁLOGO DE SABERES. (BALBOA, 2012)

El significado de Vivir Bien es definido desde el año 2010 cuando ya dos países: Ecuador y Bolivia, estaban con un horizonte muy claro respecto a este tema anteponiéndolo al “desarrollo occidental”, lo que es reflejado en su definición: “Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (MAMANI, 2010).

Esta reflexión filosófica defiende que el sentido de las cosas es lo que importa. Jiovanny Samanamud (2012) propone la necesidad de una nueva ciencia que valore todos los saberes a diferencia de aquella que ha venido buscando un “desarrollo” sin sentido.

La ciencia misma es una abstracción, abstrae lo más importante, ... abstrae la vida. La ciencia no nos permite conocer, sino manipular. ¿En qué medida, construimos un

conocimiento relacionado con la vida? ... porque la vida va más allá, la posibilidad de abstraer la vida de la realidad es lo que nos ha llevado a una realidad fragmentada. (SAMANAMUD, 2012)

Experiencias del Diálogo de Saberes Ambientales

Existen muchas experiencias tanto en contexto colombiano, como en Latino América que reflejan un diálogo de saberes, ya sea considerado como una metodología, como un “puente” para proponer políticas para el cambio de perspectivas o desde una visión indígena.

Experiencia en la educación ambiental

La educación ambiental, cumple un papel fundamental en la sociedad y existen muchos críticos que la han aludido, alertando a la sociedad una “necesidad de nuevas miradas de entender y transformar el rol de la educación ambiental y diálogo de saberes” como lo afirma Carlos Jimenez⁵ (2009, p. 39), o como afirma Carlos Porto- Gonçalves en su libro “El desafío ambiental”:

Si educar es proyectarse hacia el futuro entendiendo el pasado y el presente [...] la Educación Ambiental tiene entre sus prioridades la de formar ciudadanos conscientes y críticos del mundo que habitan, de su realidad y de su entorno; de sus mundos de vida, de su colectividad y del proceso de globalización. (Porto-Gonçalves, 2004, p. 9)

La experiencia más clara, que deja ver nuevas concepciones de trabajo colectivo es la que el Instituto de Estudios Ambientales propone a través del grupo interdisciplinario y intercultural, sobre etnias y medio ambiente, en palabras de la coordinadora de investigación, muestra que la experiencia del Dialogo de Saberes en Educación Ambiental fue enriquecedora:

Una vez concluida la investigación, hemos comprendido que al consolidar mediante este trabajo el equipo interdisciplinario e intercultural participamos en igualdad de condiciones, tanto los egresados y estudiantes indígenas como las profesoras de la Universidad, como investigadores, dando el suficiente valor a sus aportes, en la construcción del conocimiento ambiental, hemos logrado hacer realidad y concretar en la práctica el “diálogo de saberes”. (Bermudez, 2005, p. 133)

Entre los resultados de diálogos de saberes para una restauración ecológica es rescatable el proyecto de “Participación de niños y jóvenes en la investigación para la restauración de bosques” presentado en el Simposio de restauración Ecológica con participación comunitaria el año 2011, donde las investigadoras Zoraida Calle, Eudaly

Giraldo y Lorena Piedrahita, quienes compartieron con dos comunidades de la cordillera occidental colombiana, y su artículo resume el proceso metodológico de este proyecto:

Existen dos fuentes principales de conocimiento para emprender esta tarea. Por una parte está el marco conceptual y metodológico que ofrece la restauración ecológica, ... y por otra parte está el conocimiento ecológico tradicional, basado en las observaciones empíricas de la naturaleza hechos por varias generaciones de hombres y mujeres. (Calle, Giraldo, & Piedrahita, 2011, p.560)

Las investigadoras valoran el entusiasmo de la comunidad en general especialmente de los niños, jóvenes y docentes rurales, donde sus conocimientos sobre plantas nativas y su aplicación en la restauración ecológica de los bosques ha sido importante y permite “replicar esta experiencia de diálogo de saberes entre investigadores científicos y las personas que custodian el conocimiento ecológico tradicional, en diferentes contextos biofísicos y sociales” en palabras de las investigadoras de este emprendimiento.

Las comunidades requieren una oportunidad para participar en proceso de investigación y contribuir al desarrollo del conocimiento de biodiversidad colombiana, y una institución que trabaja en ello es Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt que ha venido realizando proyectos que valoran los saberes locales:

Los materiales de trabajo contienen información sobre la discusión que se viene dando acerca del tema del reconocimiento y la protección del conocimiento tradicional indígena relaciona con los recursos biológicos, para así fortalecer la capacidad de acción y respuesta de las organizaciones y comunidades en el tema. (GARCÍA, SANCHEZ e CHAVES, 2005, p. 5)

Se puede observar como resultado de esta experiencia, que se ha llegado a valorar saberes tradicionales e indígenas, valiosos para el cuidado de la biodiversidad, como defienden los investigadores, pues “existen diferentes maneras de conocer, aprovechar, conservar y transformar la biodiversidad y cada pueblo, cada cultura tiene su forma de conocer y manejar la naturaleza”.

Experiencias de un diálogo de saberes ambientales aplicados a la agroecología son muchas en Latinoamérica entre ellas Víctor M. Toledo (2012) expone su trabajo: “La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales” en el Curso Taller de Etnobiología, “Diálogo de Saberes en la actualidad Nacional y América Latina” impartido este año.

Toledo, además de presentar sus experiencias prácticas aplicando el diálogo de saberes en la ruralidad mexicana, muestra que existen dos ecologías “la del saber y la del conocer”:

El planteamiento remite al reconocimiento de la existencia de dos tradiciones intelectuales, cada una con orígenes, rasgos y capacidades diferentes. Si la modernidad gestó formas de comprensión y de articulación de y con la naturaleza, cuyo origen se remonta apenas al del inicio de la revolución industrial, en la mayor parte del mundo existen de manera paralela otras modalidades de relación con la naturaleza que, originadas hace varios miles de años, se encuentran aún presentes en el mundo contemporáneo.

Con esta investigación Toledo (2012) muestra cómo se le da importancia a la memoria de la especie humana a través de la etnobiología. Y en la realidad del contexto actual colombiano, existen personas que han ido buscando en sus propias experiencias y vivencias, un desarrollo humano comprendiendo un acercamiento que permite vislumbrar el camino a seguir en la utopía de una armónica relación naturaleza-hombre. Uno de estos proyectos es En el año de 2011, el proyecto de Tierra Verde participó del “1 de Congreso de Desarrollo Rural” del Centro de Investigaciones agropecuarias Marengo, Universidad Nacional Colombia, esta experiencia ha generado un aprendizaje fruto del diálogo de saberes, como lo expresa en sus propias palabras Constanza Gonzalez, agricultora orgánica de Tenjo que toma como escenario de gestión su huerta y afirma:

Las pautas a seguir están en la misma naturaleza, las cuales emiten el orden de configuración del sistema natural, de esa armonía [...] organizar una sociedad considerando este principio de orden natural [...] En ese contexto de humanidad natural, recuperar un pensamiento holístico, que es el que asume este orden y tiene en cuenta la relación de las partes con el todo. Si la meta es construir un nuevo comportamiento humano allí es dónde debemos buscarlo. **(Unsupported source type (Interview) for source Con12.)**

Aquí es donde se instaura un diálogo de saberes agroecológicos entre humanos, pero además un dialogo ente hombre-naturaleza, lo cual es un punto culminante de esta investigación y genera un estudio en perspectiva, con resultados ya visibles.

Experiencia en educación virtual

Actualmente, con las nuevas tecnologías de información y comunicación se han ido creando nuevos escenarios de formación, denominados virtuales. Donde la comunicación según estudiosos se ha tornado más horizontal y cercana donde estos instrumentos proveen un canal de comunicación valioso.

El diálogo debiera ser una constante en un proceso edu-comunicativo y “a partir de la Web 2.0, los participantes en el ciberespacio permiten establecer una relación entre iguales

que están en interacción constante,[...] la educación 2.0 nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basada en el diálogo, en la participación que no requiere sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones” ¿Se puede medir la calidad de su educación por la calidad de su comunicación? responder a esta pregunta es un reto para la educación presencial y la virtual. Prácticas de colaboración en la Red pueden ser fruto de una experiencia en escenarios reales y viceversa pues, “no se trata sólo de una cuestión tecnológica sino, sobre todo, de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica” (APARICI, 2012)

El dialogo de saberes ambientales a través de espacios virtuales de comunicación, es aún un campo poco explorado, una de las propuestas es la que se encuentra en el repositorio Virtual Educa 2012 Inclusión digital educativa para la cohesión social y el desarrollo sostenible. “Un Dialogo De Saberes Ambientales A Través De Comunidades De Aprendizaje Virtuales - Educando Para Acercar Culturas – Conservar La Biodiversidad – Promover La Soberanía Alimentaria – Cuidar Nuestro Medio Ambiente” que es una propuesta que muestra un espacio cooperativo, colaborativo y participativo en la Inclusión digital educativa para la cohesión social y el desarrollo sostenible. Que ha sido considerado como un aporte relevante para que los saberes “como la de convertirse en un difusor de nuestro propio desarrollo hacia el mundo. Difundir nuestros saberes, para que el mundo globalizado los conozca, los aproveche, los aprenda y los valore”. (2012)

Conclusiones

Con todo lo abordado, se concluye que la comprensión del diálogo de saberes en el contexto colombiano y latinoamericano se ha venido trabajando y son necesarias las políticas para transformar el concepto de ciencia y encontrar respuestas que realmente resuelvan problemas con la diversidad de conocimiento que ofrece la sociedad, saberes que, según estudiosos e investigadores sociales y ambientales, deben ser valorados.

Latinoamérica está despertando del choque relativamente reciente del mal llamado “descubrimiento de América”, la confusión y violencia con la cual la cultura occidental, con su bandera de civilización, moral y ciencia, aplacó la sabiduría construida por siglos de los aborígenes americanos, está renaciendo al evidenciarse la crisis ambiental provocada por este pensamiento cientificista y que ha hecho aceptar a indígenas y occidentales el valioso conocimiento que esconden estos saberes contruidos por siglos de la mano con la naturaleza.

En Colombia, según la información analizada existen dos tendencias una que apoya y otra que no cree en el Diálogo de Saberes Ambientales, la tendencia a nivel científico ha sido a partir política de Colciencias de valorar los saberes locales, a partir de la Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico adoptada por la Conferencia mundial sobre la ciencia el 1º de julio 1999.

Es necesario entender la relación entre sabiduría y ciencia, la definición de temporalidad en ésta, en función a esta perspectiva es que se están haciendo propuestas en Latinoamérica y el mundo, con propuestas que mejoren su enfoque y generen políticas sociales que sirvan para construir una realidad donde la relación hombre-naturaleza sea considerada.

En Colombia se encuentra espacios de diálogo de Saberes Ambientes sin embargo hace falta las instituciones que le den seguimiento e implementación a los hallazgos y conclusiones que se derivan de estos diálogos de saberes, son necesarias políticas, pues se perciben que existen iniciativas es necesario inventariarlas y sistematizarlas.

Cuando se habla de diálogo de saberes ambientales eso es técnica y cuando habla de Buen Vivir, es epistemología⁹. Pero además, los autores aún no han presentado claramente el proceso que los ha llevado a concluir en esta teoría, es decir las palabras generadoras; se quiere justificar una teoría revolucionaria, bajo una revolución que supuestamente ocurrió en Bolivia, pero se está repitiendo lo que ya Freire enuncio en los años 70: “no se puede hacer teoría sin practica”.

La revisión bibliográfica relacionada con el tema de Dialogo de Saberes Ambientales, dio lugar a interrogantes que pueden ser origen de nuevas investigaciones, como los que se plantean en este punto.

Primero, solamente un diálogo del hombre con la naturaleza, permite tomar conciencia de su accionar y del daño que esta falta de comunicación provoca ¿cómo se genera este dialogo entre hombre-naturaleza?

Segundo, teniendo en cuenta el dialogo de saberes ambientales existentes ¿se puede abordar, desde la educomunicación ambiental, una estrategia capaz de conseguir cambios sociales e individuales hacia la sostenibilidad?

Tercero, ¿la falta políticas y de una corresponsabilidad entre lo científico y lo técnico impide que el dialogo de saberes ambientales sea una respuesta efectiva proambiental?

Para terminar, ¿de qué manera la virtualidad contribuye a generar espacios que posibiliten el diálogo de saberes ambientales, desde la educomunicación?

REFERENCIAS

ALBARRACÍN, G. P. **Bases Epistemológicas de la Educomunicación**. Quito: Autoedición, 2000.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ DC. **Trueque de Saberes y Sabidurías**. Bogotá: Construcción Colectiva de la Política Pública de Mujer y Géneros en Bogotá Distrito Capital Construcción Colectiva de la Política Pública de Mujer y Géneros en Bogotá Distrito Capital, 2005.

BALBOA, E. Reflexiones y comentarios en torno al marco filosófico del diálogo intra, intercultural e intercientífico. In: VARIOS **Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios**. Cochabamba: AGRUCO - COMPAS, 2006. p. 61-.

BERMUDEZ, O. **El diálogo de saberes y la educación ambiental**. Bogotá: UNAL - Instituto de Estudios Ambientales, 2005.

CALLE, Z.; GIRALDO, E.; PIEDRAHITA, L. **Participación de niños y jóvenes en la investigación para la restauración de bosques**. I Congreso Colombiano de Restauración Ecológica & II Simposio Nacional de Experiencias en Restauración Ecológica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2011. p. 599 - 609.

COOLABORADORES WIKIPEDIA. Wikipedia, 7 Febrero 2012. Disponible en: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Educomunicaci%C3%B3n>>. Acceso en: 17 agosto 2012.

CUÉ, M. et al. El artículo de revisión. **RESUMED**, p. 86-94, 1996.

DELGADO, C. Dialogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire. **Estudios 93, vol VIII**, p. 23-44, 2010.

DELGADO, F.; ESCÓBAR, C. **Dialogo Intercultural e Intercientífico para el Fortalecimiento de la Ciencia de los pueblos indígenas originarios**. Cochabamba: AGRUCO - COMPAS, 2006.

DELGADO, K.; CÁRDENAS, G. **Aprendizaje Eficaz y recuperación de saberes**. Bogotá: Magisterio, 2004.

ECO, H. ¿El público perjudica la televisión? In: (COMP.), M. D. M. **Sociología de la Comunicación en Masas**. Madrid: Gustavo Gili, 1979.

ESCHENHAGEN, M. L. Aproximaciones al pensamiento ambiental de Enrique Leff, un desafío y una aventura que enriquece el sentido de la vida. **ISEE Publicación Ocasional No. 4**, p. 1-7, 2008.

FORO SOCIAL TEMÁTICO. **Otro futuro es posible**. Rio de Janeiro. 2012.

FREIRE, P. **¿Extensión o Comunicación? la conciencia en el medio rural**. Mexico: Siglo XXI Editores, 1973-1998.

FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. México: Siglo XXI, 1982.

FUENTE, M. E. Nueva ruralidad comunitaria y sustentabilidad contribuciones al campo emergente de la economía-ecológica. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, p. 41-55, 2008.

GABIÑA, J. **Prospectiva y planificación territorial**. Macombo, Bogotá: Alfaomega, 1999.
GARCÍA, P.; SANCHEZ, E.; CHAVES, J. Cuaderno 1: Conocimiento Tradicional y Biodiversidad. In: GARCÍA, P.; SANCHEZ, E.; CHAVES, J. **Materiales de trabajo para comunidades y Organizaciones Indígenas**. Bogotá: Instituto Alexander Von Humboldt, 2005.

GARCIA-CANCLINI, N. **Culturas populares en el capitalismo**. Mexico: Grijalbo, 2002.

GUEVARA, F. G. L. D. Aportes para una caracterización de las ciencias ambientales. In: RCFA, R. C. D. F. A. **Las ciencias ambientales una nueva área del conocimiento**. Bogotá: RCFA, 2007. p. 29-39.

HEIDEGGER, M. **Ciencia y técnica**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE RECURSOS BIOLÓGICOS ALEXANDER VON HUMBOLDT. **Conocimiento Tradicional y Biodiversidad**. Bogotá: Fundación Tropenbos Internacional Colombia, 2006.

JIMENEZ, C. I. El dialogo de saberes, Transdisciplinariedad y Educación Ambiental. In: VARIOS **Dialogo entre saberes, ciencias e Ideologías en Torno a lo Ambiental**. Pereira: Publiprint Ltda., 2009. p. 14-62.

LEFF, E. **Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza**. Mexico: Siglo XXI editores, 2004.

LEFF, E. **Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza**. Mexico: Siglo XXI editores, 2004.

LEFF, E. **Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes**: Hacia una pedagogía ambiental. V Congreso Ibero-Americano de Educación Ambiental - Brasil. Mexico DF: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. 2007. p. 45-60.

MALAGÓN, L. A. **Las ideas pedagógicas de Paulo Freire Pedagogía, política y sociedad**. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO, 2010.

MAMANI, F. H. **Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. Lima: Minkandina, 2010.

MARÍN, L. F. La Noción de Paradigma. In: VARIOS **Dialogo de Saberes**. Bogotá: Univ. Javeriana, 2007. p. 34-44.

MARIÑO, G. El diálogo en educación: Recapitulación sobre la construcción de una propuesta pedagógica. In: INVESTIGACIÓN, P. I. D. P. D. **Territorios pedagógicos: Espacios, Saberes y Sujetos**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006. p. 89 - 116.

MARTIN-BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones**. Bogotá: Convenio Andres Bello, 2003.

MATURANA, H. **El árbol del conocimiento**. Madrid: Debate, 1990.

MATUS, C. **Planificación Estratégica Situacional**. Santiago: Fundación , 2009.

N.J. SMITH-SEBASTO, P. D. Educación Ambiental en Republica Dominicana. **Environmental Issues Information Sheet EI-2**, Septiembre 1997. Disponible em: <<http://www.jmarcano.com/educa/njsmith.html>>. Acceso em: 18 Agosto 2012.

PÉREZ, T. Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y tecnología. **Educacao e Pesquisa**, p. 243-260, 2010.

PNUD CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO HUMANO. **Habitat y desarrollo humano**. Bogotá: PNUD, 2004.

POLÍTICA Digital 2008, 31 Mayo 2012. Disponible em: <<http://www.politicadigital.com.mx/?P=leernoticiaprint&Article=21446>>. Acceso em: 5 Agosto 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **El desafío ambiental**. Rio de Janeiro: Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, 2004.

RAMIREZ, G. A. **Psicopedagogía para un Ecología de la Mente**. Bogota: Magisterio, 2000.

SAMANAMUD, J. **Diálogo ciencia y sabiduría desde la perspectiva del Buen Vivir**. Quito: Fedaeaps. 11 Enero 2012.

SAMANAMUD, J. **Diálogo ciencia y sabiduría desde la perspectiva del Buen Vivir**. "Conocimientos, tecnologías y saberes en las estrategias de cambio de América Latina". Quito: Fedaeaps. 11 Enero 2012.

SATIZABAL, C. E. Dialogo de Saberes y Cultura Minera. In: "CONSORNOC", C. N. S. R. N. D. C. **Cuadernos PNUD - MPS Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia**. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Ministerio de la Protección Social de Colombia, 2004. p. 19-69.

SEN, A. **Desarrollo y libertad**. Buenos Aires: Planeta, 2000.

TOCANCIPÁ-FALLA, J.; OSPINA, G. Dialogo de sabere en cuestion. Consideraciones sobre la renovación de una estrategia metodológica en el Sistema Investigativo Nacional. In:

VARIOS **Dialogo entre Saberes, Ciencias e Ideologías en torno a lo ambiental**. Pereira: Publiprint, Dosquedardas, Risaralda, 2009. p. 29 -40.

URANGA, W. **La prospectiva estrategica en la Comunicación**. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2008.

VALENZUELA, C. **Educomunicación más allá del 2.0**. Bogotá: Gedisa, 2010.

VICTOR M. TOLEDO, N. -B. **La Memoria Biocultural La importancia ecologica de las sabiduría tradicionales**. Barcelona: Icaria Editorial, 2009.

VILAR, S. **La nueva racionalidad**. Barcelona: Kairós, 1997.

VILLOR, L. **Creer, Saber, Conocer**. Mexico: Siglo XXI Editores, 1982.

Virtual Educa 2012, 5 Septiembre 2012. Disponivel em: <<http://www.virtualeduca.info/fveduca/pt/tematica-2012/72-inclusion-digital-educativa-para-la-cohesion-/406-un-dialogo-de-saberes-ambientales-a-traves-de-comunidades-de-aprendizaje-virtuales-educando-para-acercar-culturas--conservar-la-biodiversidad--promo>>.

NOTAS

^{1.} Enrique Leff nació en México. “Doctorado en Economía del Desarrollo en París, Francia en 1975. Trabaja en los campos de la Epistemología, la Economía Política, y la Educación Ambiental. Desde 1986 es Coordinador de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe en el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Ha sido investigador titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Es miembro del Consejo Editorial de las revistas *Capitalism, Nature, Socialism* (USA); *Ecología Política* (España); *Theomai* (Argentina); *Ambiente & Sociedade* (Brasil), *Desenvolvimento e Meio Ambiente* y *Sociedade em Debate* (Brasil); *Ideas Ambientales* (Colombia); *Ciencias Ambientales* (Costa Rica); *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica* (Ecuador); *Gaceta Ecológica* y *Quivera* (México). (ESCHENHAGEN, 2008)

^{2.} Olga María Bermúdez Guerrero, Master en Educación Ambiental, coordinadora del grupo interdisciplinario e intercultural sobre etnias y medio ambiente del Instituto del Estudios Ambientales, IDEA, en la línea de investigación sobre Cultura y Ambiente. Instituto de Investigaciones Ecológicas

^{3.} Guillermo A. Ospina, es antropólogo, miembro del grupo de estudios sociales Comparativos (GESOC) desde 1998 y profesor ocasional del Departamento de Antropología de la Universidad del Cauca entre 2003 y 2007. Msc. de Desarrollo Sustentable Universidad del Valle/Tulane University 2008.

^{4.} Carlos I. Jiménez, profesor de Ciencias Ambientales Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciado en Química y Biología de la Universidad de Caldas con Especialización en Educación Ambiental de la Universidad del Quindío.

^{5.} Carlos Delgado, profesor de la Universidad de la Habana. Forma parte del Consejo Académico Internacional de Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.

6. Jiovanny Samanamud Ávila. Sociólogo y epistemólogo boliviano que ha trabajado temas como la Descolonización y el Vivir Bien. Responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
7. Carlos Walter Porto-Gonçalves es uno de los máximos exponentes de la ecología política y de la geografía ambiental en Brasil y en América Latina. Geógrafo humano brasileiro, autor de libros sobre geografía social, presidente de la Asociación de Geógrafos Brasileiro desde el año 1998 hasta 2000. Sus libros más impactantes son: “El desafío ambiental” y “La globalización de la naturaleza y la naturaleza de la globalización”.
8. Toda teoría es una expresión de las categorías de pensamiento que subyacen a esa teoría y estas a su vez están relacionadas con factores culturales y tradiciones de pensamiento. **(Unsupported source type (Interview) for source Est12.)**

EDUCADORES AMBIENTAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE PORTO VELHO

Clarides Henrich de Barba⁵⁴⁹
Suzy Mara Aidar Pereira⁵⁵⁰

RESUMO: Este artigo analisa abordagem a respeito do Educador ambiental no subprojeto interdisciplinar “O ensino da educação ambiental e sua relação com a Educação dos direitos humanos: a inserção dos valores éticos, políticos e da cidadania” realizado em três escolas: I.E.E. Carmela Dutra, E.E.E.F.M. Murilo Braga, E.E.F.M. Manaus, localizadas no município de Porto Velho - Rondônia com acadêmicos de diferentes cursos da Universidade Federal de Rondônia, Professores supervisores e alunos do Ensino Fundamental e Médio. O objetivo é descrever como os educadores ambientais contribuíram com o seu processo formativo e com a formação de acadêmicos que desenvolvem a educação ambiental na Escola. O enfoque utilizado foi a Fenomenologia com uma abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas com perguntas abertas e fechadas e observações com os professores supervisores. Os resultados apontam para a ampliação do mundo de conhecimentos e práticas de alunos e professores e demonstram a contribuição no desenvolvimento do Estudo da Educação Ambiental e dos Direitos Humanos.

Palavras-Chave: Educação ambiental. Docência. Direitos Humanos. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A dimensão interdisciplinar implica em desenvolver conteúdos e práticas educativas ambientais responsáveis voltadas para a resolução de problemas concretos diante das relações e atividades escolares. Neste caso, o papel do educador é fundamental para a inserção da EA nos currículos escolares, pois proporciona a melhoria de atitudes e comportamentos dos educandos voltados para uma formação ética diante dos problemas ambientais do mundo contemporâneo, sobretudo os relacionados com a Amazônia.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa do Governo Federal com a finalidade de desenvolver ações teóricas e práticas envolvendo licenciandos em Escolas Públicas, desde o início de sua formação promovendo o incentivo e a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação docente da educação básica. Atualmente, na Universidade Federal de Rondônia, o programa foi implantado desde 2014, e atualmente possui 16 programas nos Campus de Porto Velho, Guajará Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena.

⁵⁴⁹ Doutor em Educação Escolar, Professor Associado II - Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia, clarides@unir.br.

⁵⁵⁰ Mestre em Ciências da Saúde, Professora Assistente II do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia, suzymara.aidar@gmail.com.

Deste modo, escolhemos o Subprojeto Interdisciplinar denominado “O ensino da educação ambiental e sua relação com a Educação dos direitos humanos: a inserção dos valores éticos, políticos e da cidadania” para descrever como o educador ambiental desenvolve as ações de formação com os alunos dentro da temática ambiental nas escolas investigadas e do mesmo modo avaliar os valores na temática ambiental.

2 Delineamento da Pesquisa

A metodologia utilizada foi a Fenomenologia baseada na abordagem qualitativa com o foco no sujeito educador ambiental baseado nos temas relacionados à formação de licenciados com a temática ambiental. Os estudos de caráter fenomenológico enfatizam a compreensão dos fenômenos partindo-se de seu acontecer histórico, sendo, o particular, considerado uma instância da totalidade social.

Inicialmente, desenvolveu-se a coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica com autores que embasam a teoria do *habitus* com Bourdieu (2007) e, alguns comentadores que evidenciam a prática do *habitus* relacionadas ao educador ambiental. Assim, escolheram-se autores que abordam a educação ambiental de modo crítico demonstrando as abordagens relacionadas ao educador ambiental.

Foram analisadas as questões que dizem respeito ao educador ambiental relacionadas ao contexto escolar e em especial as salas de aulas com foco em práticas de ensino relativas às diferentes áreas. Utilizou-se de observações das atividades práticas realizadas pelos professores supervisores com os acadêmicos, utilizando das fotografias como ferramenta necessária para o registro de informações. Observou-se as práticas pedagógicas diferenciadas nas Escolas como as narrativas orais, as oficinas educativas, bem como as inserções dos professores aos acadêmicos nas salas de aula. Do mesmo modo, foram entrevistados 5 (cinco) professores, considerados como educadores ambientais. As perguntas abertas foram relacionadas às práticas educativas dos professores e alunos. Os Professores entrevistados possuem a seguinte formação:

Quadro 1- Sujeitos entrevistados

Sujeitos	Sexo	Formação	Formação
1	Fem.	Biologia, Mestre em Biologia Experimental	Educadora ambiental, Professora estadual da rede pública
2	Fem.	Letras Espanhol, Especialista em Língua Espanhola e Literatura Hispano Americana	Educadora ambiental, Professora estadual da rede pública
3	Masc.	Educação Física, Mestre em Educação	Educador ambiental, Professor Federal da rede pública
4	Fem.	Biologia e Letras, Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Ciência no Processo Educativo	Educadora ambiental, Professora estadual da rede pública
5	Fem.	Geografia, Especialista em Educação Ambiental	Educadora ambiental, Professora estadual da rede pública, Coordenadora do Programa Mais Educação e da Com-Vida

Fonte: Coleta de Dados, 2015.

Verifica-se no Quadro 1 a qualificação dos professores entrevistados com a finalidade de identificar os educadores que trabalham com a educação ambiental, destacando os aspectos qualitativos das práticas educativas. Nesse contexto, observa-se que existe uma boa qualificação em cada educador busca a valorização do seu trabalho e da sua formação que participam de cursos e atualizações em Educação ambiental.

3 A Concepção do *habitus* no educador ambiental

A educação ambiental no viés da ética, da política e da cidadania ambiental é fundamental na formação dos educadores e educandos frente às transformações do saber e do fazer no contexto escolar. Em seu art. 1 das Políticas Públicas da Educação Ambiental, a educação ambiental é assim definida:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

Observa-se que a Educação ambiental é fundamental na formação crítica dos educandos diante das problemáticas ambientais, e deve ter uma natureza ética, política e da cidadania. A este respeito, Carvalho (2006b) compreende que o educador é um agente reflexivo pertencente a uma condição existencial na Escola e na Universidade, e se constituem como agentes transformadores do conhecimento. A constituição do ser educador e ser educando constituem-se no compromisso em ensinar de modo que as práticas evidenciam a realidade, enquanto um *habitus* ambiental.

A respeito do *habitus*, Bordieu (1989, p. 61) afirma:

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada quase postural -, mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o “primado da razão pratica” de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas teses sobre Feuerbach “o lado ativo” do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do “reflexo”, tinha abandonado.

O *habitus* está presente nas relações econômicas, simbólicas, religiosas, enfim, é nele que compõe o capital cultural e que pertence ao estado da própria pessoa. Ele orienta a ação enquanto um produto das relações entre indivíduo e sociedade, referindo-se a um grupo ou classe representando a ação prática das pessoas no contexto da realidade cognitiva, afetiva e social diante do seu *ethos*, pertence a esta condição, o campo da realidade cultural, conforme afirma

Assim, a caracterização da noção de *habitus*, como uma condição de sua existência em que ele é um “conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada”. (BOURDIEU, 2011, p. XLII.)

Neste caso, o *habitus* do educador, implica na realização de muitas tarefas que exigem muitas horas de trabalho além da sala de aula, desafiando a reconstrução da competência de novos paradigmas em uma prática que possibilite a formação de valores éticos e sociais.

O *habitus* é um capital pessoal identificado pelas tradições hereditárias, educativas estabelecidas pelas condições históricas como componente cultural e social, que segundo Bordieu (1998) “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (p. 75).

Para compreender o *habitus*, deve-se compreender a noção de campo, sendo esta caracterizada pelas ações individuais e coletivas “definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros” (CHARTIER, 2002, p. 140).

Deste modo, os espaços que ocorrem nos conflitos representam as redes das relações ou de oposições demonstradas pelos riscos psicológicos que de fato ocorrem em sala de aula, tais como o stress ou mal-estar docente, o esgotamento, a depressão, as reações neuróticas provenientes da sensação e da frustração psicológica ou física são decorrentes das condições

precárias do trabalho pela falta da valorização social e muitas vezes da crise da identidade profissional docente (TARDIF E LESARD, 2007, p. 31).

Ora, é o professor que está neste contexto e que possui uma identidade docente, caracterizada por Tardif e Raymond (2000, p. 212) passam pelas condições existentes, sociais e pragmáticas:

Ele é um sujeito existencial no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é um “ser-no-mundo”, um Dasein (Heidegger, 1927), uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social que lhe proporciona um lastro de certezas e partir das quais ele compreende e interpreta novas situações que o afetam e constrói por meio de suas próprias ações a continuação de sua história (grifo no original).

A condição existencial envolve as condições existenciais que determinam a formação docente e constituição do ensino nas escolas, Universidades e outras Instituições. Do mesmo modo, Tardif e Lesard (2007, p. 31) ressaltam os vários elementos que são formados a partir da constituição do ser humano na sociedade e na Escola e afirmam: “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (grifo no original). Na construção da identidade docente, os saberes são formados a partir da constituição da sua vida social, cultural e econômica, ambiental que compõem o capital cultural e o *habitus* diante do campo em que ele exerce sua profissão.

A noção de campo ambiental está relacionada com um espaço autônomo das relações que são constituídos em relação aos valores e ao modo de comportamento que inclui aos processos constitutivos em relação às práticas educativas diante do trabalho educativo.

A respeito do trabalho educativo, Saviani (2011) afirma:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13)

A afirmativa de Saviani (2011) reflete bem o papel do professor dado a sua condição histórica de vida em sociedade. Assim, no contexto da educação ambiental, o educador deve estar aberto ao trabalho sócio-cultural que se caracteriza pelo desenvolvimento dos valores éticos, políticos e do conhecimento reconhecendo através das mediações nas relações das práticas educativas. Do mesmo modo, entendemos que o trabalho educativo proposto por

Saviani (2011) se identifica que o educador ambiental como agente reflexivo enquanto condição das ações que compõem a sua própria história é uma condição existencial para o desenvolvimento da educação ambiental, formada pela consciência histórica frente ao mundo contemporâneo.

Guimarães (2007) entende que o educador deve ter uma postura crítica em relação às questões política, econômica e social no que se refere ao lucro capitalista, intrinsecamente voltado ao individualismo, ao consumismo, a formação de classes e grupos sociais, e a aquisição de valores socioeconômicos:

Para tanto é desejável a criação, por nós educadores, de um ambiente educativo que propicie a oportunidade de conhecer, sentir, experimentar; ou seja, vivenciar aspectos outros aos que predominam na constituição da atual realidade socioambiental. Isso poderá potencializar uma prática diferenciada que, pelo incentivo à ação cidadã em sua dimensão política, repercuta em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental (p. 91)

Assim, ao posicionarem-se de modo crítico, os educadores podem construir diferentes situações sociais para a tomada de decisões coletivas. O trabalho do educador ambiental permite que os educados conheçam a realidade do Brasil de modo que percebam as dimensões sociais, materiais e culturais para a construção da noção de identidade relacionada ao sentimento de pertencimento, tal como Leff (2001) se refere como saber ambiental.

Deste modo, ao conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, o educador ambiental deve buscar elementos transformadores voltados para as diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais capazes de gerar a melhoria do meio ambiente.

Segundo Morales (2012), a formação ambiental começa a ganhar força diante dos problemas ambientais e pode ser observada quando o currículo de um curso venha a ter caminhos formativos visando à realização do conhecimento. Nessa compreensão, a educação ambiental crítica representa uma ação educativa que possibilita a aprendizagem de modo que podem ser refletidos os conhecimentos, as atitudes e os valores para formação de novos hábitos educativos.

Neste caso, o trabalho pedagógico caracteriza-se pelo ato de pensar reflexivamente diante das relações que se interagem no contexto do homem, sociedade e natureza, capaz de fortalecer os instrumentos pedagógicos para o ato de aprender. A este respeito Reigota (2002,

p. 123) entende que o educador precisa saber como ensinar e contribuir para a formação de princípios voltados a conservação ambiental:

O desafio do processo pedagógico é fazer com que as várias leituras e interpretações de um problema ambiental possibilite a instauração de uma troca dialógica, com o objetivo de se chegar a um consenso mínimo sobre tal problema. Consenso esse que permite as pessoas se aglutinarem em buscas de alternativas e possibilidades de soluções do problema.

Neste contexto, a reflexão a respeito da importância do educador no contexto pedagógico é o de promover a discussão que leve a compreensão do problema por parte do educando. O trabalho inicial deve obedecer a um critério de conscientização dos educadores em formação inicial e continuada visando à conscientização e sensibilização da comunidade na conservação e preservação do meio ambiente que é o principal objetivo da EA em desenvolver as responsabilidades sociais, a promoção e a conscientização a respeito dos problemas mundiais, relacionado com suas atitudes:

O educador ambiental compartilha o desafio gerado pela complexidade das questões ambientais. Isso implica atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe (CARVALHO, 2006b, p. 130).

Assim, os educadores ambientais devem estimular a participação de todos para que ocorra uma promoção do meio ambiente. Para isso, podem-se usar os exemplos como: o jogar lixo no lugar correto, o de não deixar água parada, o de apagar a luz quando sair, não deixar a torneira aberta, além de outros fatores que são determinantes para que ocorra um ambiente sustentável. É necessário, pois, que os educadores ambientais possam incluir educandos em ações participativas nas escolas (LAYRARGUES, 2002).

4. OLHARES DOS EDUCADORES AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS

O Projeto Interdisciplinar de Iniciação à Docência, “O ensino da educação ambiental e sua relação com a Educação dos direitos humanos: a inserção dos valores éticos, políticos e da cidadania” implantando em 2014 na UNIR, foi escolhido para analisar a teoria e a prática da Educação Ambiental e sua relação com os direitos humanos e teve uma participação efetiva

dos docentes supervisores com o objetivo de desenvolver a consciência ética, política em educandos de Escolas públicas municipais e estaduais de Porto Velho.

As ações foram realizadas nas Escolas: Instituto Estadual de Ensino Carmela Dutra, Escola de Ensino Fundamental e Médio Murilo Braga, Escola de Ensino Fundamental e Médio Manaus com acadêmicos participantes do PIBID/UNIR e alunos do ensino fundamental e Médio por meio de uma metodologia dialógica:

As atividades realizadas semanalmente nestas escolas, em uma ação conjunta de acadêmicos, supervisora e de outros colaboradores ocorreram por meio da inserção da temática ambiental

a) desenvolvimento do lúdico: produção de brinquedos por meio de atividades de reciclagem;

b) construção dos projetos e diversas metodologias aplicadas, como a “Árvore dos Sonhos”,

c) atividades voltadas ao diagnóstico dos problemas socioambientais da escola e comunidade por meio da percepção ambiental dos alunos da Escola. Os acadêmicos utilizaram de fotografias, anotações e diálogos com a comunidade para apreender os prováveis problemas socioambientais existentes;

d) oficinas de reciclagem e de atividades com os acadêmicos e alunos utilizando o jardim e a horta, o “Eco Ponto” de coleta de lixo eletrônico na escola, o projeto Verde Perto, entre outros, projetos estes que beneficiam a escola e a comunidade.

e) leituras e discussões sobre Educação ambiental relacionados com a temática dos Direitos Humanos com os acadêmicos que participam do PIBID. Os acadêmicos desenvolveram a leitura e o debate com textos, e com isso foi possível produzir textos para serem apresentados em seminários e congressos relacionados com a Educação ambiental.

As ações trabalhadas estiveram relacionadas aos temas ambientais, tais como: a educação ambiental, os resíduos sólidos, os impactos ambientais por ele gerados, a coleta seletiva, que foram gerados no meio ambiente, o uso de agrotóxicos e a criação de um espaço verde. Do mesmo modo, na escola utilizou-se a criação de hortas, jardinagens, e a organização dos espaços para o desenvolvimento das ações educativas.

As perguntas elaboradas tiveram a finalidade de conhecer o que pensam os professores a respeito do ser educador ambiental e o modo como evidenciam as suas práticas. Ao ser perguntado do que é ser Educador ambiental, os professores afirmaram:

- É ser um educador que tenha participação na Escola. O educador deve estar comprometido com a Escola, fazendo com que as ações possam ser desenvolvidas de modo significativo e eficaz (P1);
- É ser comprometida com o espaço educador em que se está, é buscar conhecer, o espaço físico, o espaço de convivência, para compreender o hoje e assim planejar um amanhã melhor para as futuras gerações (P 2)
- A princípio corroborar com a política do meio ambiente, ou seja, mostrar para a comunidade o que é e como se faz a preservação e cuidados com o meio em que vivemos (P 3);
- Ser um educador ambiental é compreender o meio ambiente onde está inserido, respeitá-lo e passar para seus educandos a importância de amar o meio ambiente para termos chances de existência no futuro, nós e as demais espécies do planeta, juntamente com os recursos naturais, recursos que se esgotarão se a população deixar de lado a Educação Ambiental (P 4);
- É ser um educador comprometido com os valores, com o conhecimento. Desde que eu fui trabalhar na Escola com a disciplina de Geografia, me senti comprometida com a Educação ambiental (P5).

Estas afirmativas representam a valorização do ser educador ambiental com a finalidade de evidenciar os espaços construtivos na sala de aula. Observa-se que o compromisso dos educadores no campo de atuação ambiental objetiva formar educandos comprometidos com a preservação da natureza de modo que venha se constituir como um processo valorativo no espaço em que vivemos. Assim, o campo de atuação torna-se espaço de pensar e de agir enquanto um sujeito ecológico, expressão utilizada por Carvalho (2008, p. 54) que para ela “Esta categoria denomina um tipo ideal, forjado no jogo das interpretações onde se produzem os sentidos do ambiental, levando em conta os universos da tradição (tempo de longa duração) e das experiências vividas no presente”.

O significado do educador ambiental encontra-se em outro questionamento que diz respeito “Você se considera um educador ambiental? Por quê?” ao qual responderam:

- Eu me sinto uma educadora responsável em que desenvolvo a sensibilização, com palestras, dando informações, porém nos percebemos que não estava atingindo os alunos e a comunidade da forma que pretendíamos, então verificamos a necessidade de ir mais pro lado pratico mostrar mais com atividades (P 1);
- Entendendo que tenho o compromisso com a finalidade de agir e com as formas em que estes se interagem com o meio ambiente, de forma significativa e que corresponde a intenção do pensar e do agir de modo construtivo na Escola e fora dela (P2);

- Sim, pois procuro sempre repassar informações necessárias a comunidade para que nosso planeta seja mais limpo e respeitado no sentido de dar mais garantia de saúde a toda população mundial (P 3);

- Sim, considero-me um educador ambiental, pois acredito que devemos ter costumes ecologicamente corretos, pois quando um educador acredita que a educação é o meio para ajudarmos a humanidade, que devemos instruir os cidadãos de várias idades, através de formação nas escolas e que o professor acredita no que está construindo com os educandos, e pratica (P4);

- Sim, pois entendo que o educador é aquele que inspira confiança, participa na Escola, defende os seus ideais diante da sociedade e do meio ambiente em que ele está inserido. Sou uma pessoa que luta por uma educação pública de qualidade e por um planeta melhor para deixar as futuras gerações. Ele é um ser comprometido com o ensino, pois desde que comecei a trabalhar com a Geografia, trabalho com a Educação ambiental (P 5).

Neste aspecto, a ação direta do educador na sala de aula pode ser compreendido como uma das formas de conduzir a Educação Ambiental crítica comprometida com os problemas ambientais que façam, parte da vida escolar e social.

Assim, a educação ambiental no sentido de uma construção de um sujeito ecológico na visão de Carvalho (2008), assim como em um projeto de educação crítica e emancipadora evidencia o papel do educador para desenvolver em seus alunos, os hábitos e atitudes sadias relacionadas à conservação ambiental e respeito à natureza, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente (LOUREIRO, 2007; TOZZONI-REIS, 2004). Entende-se que o compromisso apresentado pelos educadores, ocorre pelo campo de intenção, tal como Bordieu (1989) preconiza no agir e nas formas em que estes se interagem com o meio ambiente, de forma significativa de modo construtivo na Escola e fora dela.

Outro questionamento se refere a: “Você entende que o trabalho com a Educação ambiental deve ser desenvolvido nas Escolas?” com as seguintes respostas:

- Sim. E a escola está se mobilizando para que ocorra isso estamos tendo apoio tanto de outros profissionais, de outros professores como também da direção, da gestão da escola e eu vejo isso como sendo muito importante. Logo com o firmamento do projeto, pretendemos ampliá-lo ao ensino da manhã que é de ensino fundamental na proposta do Com-Vidas então a gente vai ampliar para todos os turnos (P 1).

- Sim, entendo que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida na escola, de forma que os alunos venham a desenvolver a teoria e a prática com o que já trazem da do seu conhecimento de mundo, nas palavras de Paulo Freire, a leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Assim, entendo que os alunos sabem por parte o que é degradação Ambiental e suas consequências, o que precisam é de alguém que os orientem a buscar medidas simples que mitiguem tal degradação (P 2);

- Sim, porque é na escola que encontramos uma clientela capaz de receber as informações necessárias que vão conscientizar os mais novos (crianças) no sentido de cuidar no meio em que vivemos. Através de programas específicos que tratem sobre os cuidados que devemos ter com o meio ambiente, e a escola é o foco onde esses projetos, programas e outras ações podem ser desenvolvidos (P 3);

- Entendo e defendo que a Educação ambiental deve ser desenvolvida nas escolas. Sim, as escolas desenvolvem a Educação ambiental. Atualmente, as escolas de forma interdisciplinar trabalham de diversas maneiras a educação ambiental. Com palestras, com trabalhos e textos científicos com ações dentro e fora da escola (P 4);

- Sim, a Escola deve trabalhar com a Educação Ambiental. A Escola que eu penso é a Escola sustentável caracterizada pela responsabilidade social evidenciada pelas atitudes e atividades baseadas em valores éticos e morais para minimizar os impactos negativos que as pessoas causam ao ambiente. Portanto, uma responsabilidade de todos (P 5).

As falas dos professores revelam a importância do trabalho educativo em relação a importância de incorporar os temas relacionados com a teoria e a prática da Educação ambiental. A partir destas falas, observa-se que a educação ambiental torna-se uma prática social crítica, caracterizada por Tozzoni-Reis (2004) como transformadora e emancipatória que emerge de uma pedagogia histórico-crítica, que tem seu ponto de partida a prática social inicial, problematização, instrumentalização e prática social final (SAVIANI, 2011).

A realidade sócio-histórica pode ser observada no contexto das relações sociais concretas a partir do diálogo estabelecido enquanto uma forma de pensar, refletir e de agir. O ser educador ambiental corresponde a perspectiva da condição da formação humana para a superação da alienação, na exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza.

A condição do ser educador ambiental é descrita por Loureiro (2007, p. 71) do seguinte modo:

O desafio é grande e não deve ser visto como desanimador ou angustiante. O prazer de ser educador ambiental reside não na certeza dos resultados, mas na construção permanente de novas possibilidades e reflexões que garantam o aprendizado, o respeito às múltiplas formas de vida e ao planeta e a esperança de que podemos, sim, construir um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável.

Neste caso, os educadores devem se preparar e mobilizar-se para desenvolver processos educativos que contribuam para o desenvolvimento ético e social para a preservação da vida e do meio-ambiente. Nessa ótica, a cidadania é analisada numa perspectiva que envolve os sujeitos históricos comprometidos na educação ambiental.

Para isso, foi questionado a respeito de “Como foi a sua experiência em trabalhar com os alunos do PIBID em Educação ambiental?” com as seguintes respostas:

- Desenvolvemos ações para a realização da Com-Vidas, pois podemos desenvolver os valores, a ética e a cidadania na Escola. No projeto do Com-Vidas trabalhamos com a Educação Ambiental nas escolas focado basicamente no ensino fundamental, porém, como eu e outros professores trabalhamos com alunos do ensino médio com os temas relacionados com a preservação, biodiversidade, desmatamento (P 1);
- Como supervisora no PIBID procurei envolver os acadêmicos no objetivo principal que é a iniciação a docência, busquei focar na Educação Ambiental e valores humanos, uma vez que a escola atende a muitos alunos de origem popular e está inserida em uma comunidade de periferia social, foi uma experiência impar onde pude trocar experiências com novos acadêmicos e com isso atualizar a minha formação,. Pude contribuir na formação de educados e dos alunos desenvolvendo a Com-Vida. Esta experiência fomenta um processo consistente de EA em redes, pois onde estivermos poderemos trabalhar com os mesmos preceitos e nos mesmos moldes apenas fazendo adequações (P 2);
- No principio tive alguns problemas de adaptação com relação a metodologia a ser aplicada na escola fui entendendo a necessidade de procurar melhorar as informações sobre o que queremos, e formar um grupo da Com-Vidas que é preservar e tentar evitar danos ao meio (P 3);
- Trabalhar como supervisora do PIBID foi uma experiência única de valor inestimável, com certeza, contribuiu e muito para minha formação e acredito que para a formação dos acadêmicos também. Onde estes puderam vivenciar experiências maravilhosas, que enriquecerão suas práticas docentes futuramente. Meu envolvimento como supervisora do PIBID fez com que refletisse sobre minha prática em sala de aula, e procurasse cada vez mais encantar os alunos e sensibilizar sobre a educação ambiental, a ética e a cidadania (P 4);
- Comecei a perceber que esta era a proposta da Com-Vidas que eu tanto procurava para desenvolver as ações ambientais, com o envolvimento de todos. E hoje as nossas ações vão além dos muros da escola, envolvendo não somente a comunidade escolar, mas toda a comunidade externa a ela e a família dos alunos (P5).

Nesse contexto, desde a sua forma de compreensão da vida e do mundo, o homem convive com os ambientes mais adversos, contudo, o viver em sociedade implica, sobretudo, em manter o equilíbrio da vida através das virtudes. Assim, nas falas das professoras, pode-se caracterizar a Com-Vidas com o objetivo de aprimorar o conhecimento, os valores éticos, estéticos e a participação política por meio da educação ambiental.

Ao se referir sobre a educação ambiental, percebe-se que ela desenvolve ações educativas priorizando a construção da Com-Vidas com a finalidade de realizar ações visando a construção de uma Escola sustentável, que de acordo com o MEC. A Escola sustentável

permite a condução da aprendizagem por meio de ações da Com-Vidas, evidenciando os valores ambientais:

Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade (BRASIL, 2012, p. 10).

A construção de uma racionalidade implica em buscar elementos significativos a respeito da sua formação. O processo formativo resultante das ações educativas que sejam necessárias para a construção do saber ambiental de modo significativo e participativo.

Segundo Rodrigues e Rangel (2015), o educador ambiental não se reduz a atividades sistematizadas e focadas na questão ambiental, até porque, como esta é uma esfera da totalidade, um educador de fato crítico imprime tal debate à sua prática cotidiana, entendendo a complexidade dessa problemática.

Para isso, consoante Tozzoni-Reis (2004, p. 92), o educador, cuja formação se dá em um continuum, tem uma “função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos”.

Observou-se o interesse de cuidar mais do espaço escolar, contribuindo para a permanência de espaço verde na escola, ajudando na coleta seletiva do lixo e auxiliando no desenvolvimento do conhecimento, dos valores éticos e da participação política voltada a Educação ambiental (CARVALHO, 2006a). Nesse aspecto, a ideia da ética ambiental se faz presente na Escola evidenciando os valores ambientais presente nos pressupostos e fundamentos das políticas, e da reflexão filosófica diante da crise ambiental instalada em nossa sociedade (GRÜN, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho dos educadores ambientais no PIBID na UNIR que foram desenvolvidas nas três escolas evidencia o papel da reflexão dos conteúdos das práticas educativas de modo interdisciplinar. Neste caso, o compromisso com a educação ambiental está em garantir os processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os

diferentes seres humanos relações que valorizem a vida e, que por isso se tornam humanizadoras, caracteriza essa prática social como politicamente compromissada.

De um modo geral, a interação dos acadêmicos com as educadoras supervisoras, coordenadores proporcionou um trabalho que pudesse refletir o compromisso com a formação acadêmica para o desenvolvimento de questões relacionadas ao desenvolvimento cultural, social, tecnológico na região Norte e com o desenvolvimento sócio sustentável. Neste caso, reconhece-se, pois, a importância das COM-VIDAS que possibilita a aprendizagem ambiental reconhecendo a teoria e a prática em um contexto educativo.

Portanto, observou-se a importância dos educadores ambientais no processo de formação de educandos que estão em Licenciatura na UNIR é fundamental para o exercício da docência observando os objetivos do PIBID. Neste caso, a valorização dos temas relacionados aos Direitos humanos permitiu compreender um *habitus* de educadores que estejam comprometidos com os valores do conhecimento, da ética, da estética, da participação política e da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – Ministério da Educação. **Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis:** educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. elaboração de texto: Tereza Moreira. Brasília: Secretaria, 2012. Disponível em:<www.mec.gov.br/secadi>

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 71-80.

_____. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1989.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloísa Chalmers Sisle e LOGAREZZI, Amadeu. **Consumo e resíduo:** fundamentos para o trabalho educativo. São Paulo: Edufscar, 2006a.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura; SATO, Michele (orgs.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 51-64.

CHARTIER, Roger. **Pierre Bourdieu e a história**: debate com José Sérgio Leite Lopes. Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, 30 abr. 2002.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (coord.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007, p. 85- 93.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Petrópolis, Vozes, 2001.

LAYRARGUES, PHILIPPE PORNIER. “O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental”. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. de S. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**..São Paulo: Cortez. 2002, p. 179-219.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental crítica**: contribuições e desafios. In: UNESCO. **Vamos Cuidar do Brasil**: conceitos em educação ambiental na escola. Brasília, 2007, p. 65-71.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. 2. ed., Ponta Grossa: UEPG, 2012.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. **Formação do educador ambiental**: as ideologias nas representações sociais. Pesquisa em Foco, São Luís, vol. 20, n. 2, p. 66-81. 2015.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós- moderna. 3a edição. Editora Cortez. São Paulo. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, N. 73, dez. 2000, p. 209-241

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

TOZZONI- REIS, Marília de Campos. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GT 24/25 - EDUCAÇÃO, ARTE E LINGUAGEM:

ARTES VISUAIS E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rita de Cássia Cabral Rodrigues De França
rcabral62@hotmail.com
UFMG

Wilma de Nazaré Baía Coelho
wilmacoelho@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO: Este estudo constituiu-se numa análise das Representações de Professores de Artes Visuais acerca de suas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio. Tendo como objetivo geral analisar as Representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica. A análise foi produzida a partir do conceito de Representações na perspectiva de Roger Chartier (1990; 1991; 1994): sobre prática pedagógica com Veiga (2011; 2010): sobre formação de professores: Pimenta (2009) e Coelho (2009; 2010): em Arte com Barbosa (2009; 2010) e Fusari & Ferraz (2001; 2009). Utilizamos como caminho metodológico a Análise de Conteúdo de Bardin (2010). O estudo é uma pesquisa do tipo analítico- descritiva. Utilizamos como instrumento de coleta de dados: documentos oficiais e questionário, do qual participaram 15 professores de Arte efetivos da Rede Pública Estadual do Ensino Médio. Os resultados do estudo revelaram, que acerca da prática pedagógica, os professores, em sua maioria, apesar de terem um bom tempo de serviço, demonstraram a representação de uma prática no improvisado, predominando o lado Prático/Real, e a contextualização superficial por falta de fundamentação de unidade teórica/prática. Ressaltamos ainda como aproximações conclusivas a vulnerabilidade na formação de professores de Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio – Ensino de Arte – representações - práticas

Introdução

Este estudo constituiu-se numa análise das Representações de Professores de Artes Visuais acerca de suas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio. Tendo como objetivo geral analisar as Representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica. A análise foi produzida a partir do conceito de Representações na perspectiva do conceito de Roger Chartier (1990; 1991; 1994): sobre prática pedagógica com Veiga (2011; 2010): sobre formação de professores: Pimenta (2009) e Coelho (2009; 2010): em Arte com Barbosa (2009; 2010) e Fusari & Ferraz (2001; 2009). Utilizamos como caminho metodológico a Análise de Conteúdo de Bardin (2010). O estudo é uma pesquisa do tipo analítico- descritiva.

Os conceitos de representações (CHARTIER, 1991) e de prática pedagógica (VEIGA, 2011) se coadunam com o terceiro conceito apresentado contribuindo para a fundamentação do objeto deste estudo, o de Artes Visuais. Para Barbosa (2008), as Artes Visuais são

interpretadas como uma linguagem visual, com a sintaxe própria dessa linguagem, com linhas, cores, texturas, figuras e outras. A imagem é a matéria-prima, é o texto para ser interpretado pelo espectador, ou seja, pelo aluno na arte-educação. Entretanto, da mesma forma que as representações de Chartier (1991) e a prática pedagógica na perspectiva de Veiga (2011) são inseridas e produzidas numa prática social, também as imagens, ou seja, os textos imagéticos estão eivados de mensagens significativas que expressam verdades forjadas em um contexto social.

A partir dos conceitos estruturantes para a pesquisa, o estudo das representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio torna-se relevante, pois revela em certa medida as imagens que estão sendo refletidas na prática pedagógica dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio, para compreendermos o que está naturalizado e “ausente” de nossa percepção e como esse professor desenvolve a sua prática pedagógica nas escolas públicas, a partir do recorte privilegiado, sobretudo, para preencher uma lacuna no que tange a um conhecimento epistemológico no Ensino de Arte.

A Formação de Professores e Ensino de Artes Visuais

A discussão em torno da questão da formação de professores das várias licenciaturas por conta de atender às novas demandas da geração tecnológica, está estritamente relacionada com a configuração do contexto político-econômico social e cultural da sociedade contemporânea. Necessita-se desenvolver uma formação em que o professor tenha uma visão mais profunda sobre a relação educação/sociedade com os objetivos de repensar e recriar as duas etapas teoria/prática que se complementam com a mesma importância, na tentativa de diminuir o fosso existente entre ambas (PIMENTA, 2009; COELHO e COELHO, 2010).

Para Macedo (2010), o Ensino de Arte vem nos últimos tempos evidenciando a sua mudança histórica no ensino formal e amparada pelos avanços legais:

Tem como propósito mostrar que aconteceram mudanças significativas – mesmo que ainda não incorporadas na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDB e nos próprios PCN. onde as concepções de ensino da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal. (MACEDO, 2010, p.164).

O mote argumentativo acima se reporta, portanto, aos desafios postulados para a educação escolarizada, partindo do princípio de que o nível de desempenho dos professores

na sala de aula colabora significativamente para a aprendizagem qualitativa e, para tanto, a preparação para a docência torna-se um fator determinante (SANTANA, 2010, p. 207).

O mundo mudou, a sociedade mudou. Nesse processo, acompanhando esse movimento de mudança histórico-social, está a criança, o adolescente e o jovem. Arroyo (2009), se reportando às metáforas empregadas na trajetória da formação do professor, fala que dos pedagogos e mestres ouviam-se as metáforas relacionadas aos alunos: plantinhas, massinhas, fios maleáveis... Mas nos tempos atuais, a realidade mostra que não se pode mais relacioná-los a esses românticos imaginários devido às mudanças histórico-sociais da infância, adolescência e juventude.

Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério estão quebradas, Arroyo (2009, p. 11) expressa a seguinte questão: Por que estariam perdendo seus significados? Logo em seguida, o autor responde “Porque os educandos são outros”. A resposta de Arroyo é simplória, mas carregada de intensidade. A indagação de Arroyo deve estar vinculada à concepção e à análise dos contextos históricos e relações sociais que produzem e reproduzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais imprimem significados positivos ou não a prática pedagógica. Por essa razão, torna-se fundamental uma formação que promova uma visão profícua das relações educação/sociedade com a valorização de paradigmas de formação que desencadeiem nos professores atitudes e reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas (PIMENTA, 2009; COELHO e COELHO, 20010; VEIGA, 2011).

A formação de professores de Arte enfrentou problemas desde 1973, quando vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística, com 2 anos de formação ou 4 anos, numa tentativa de suprir a carência de professores. Atualmente percebemos que “as funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (VEIGA, 2011, p. 24).

Seguindo essa linha de considerações sobre a formação, urge a necessidade de suprir eventuais lacunas na formação de professores (COELHO, 2012; COELHO e COELHO, 2010), é preciso atentar que, devido às lacunas, as críticas à educação recaem sobre o professor a despeito do não cumprimento do seu papel transformador, isso tem refletido na educação de modo negativo por meio dos resultados das “provas” encomendadas pelo governo como forma de avaliar o rendimento educacional brasileiro. Os resultados negativos do IDEB do Ensino Médio apontando o do Pará como o mais baixo da Região Norte, gera sentimento de desvalorização da educação, tanto pela sociedade quanto pelo governo.

Destarte, a formação do professor é colocada em foco (PIMENTA, 2009) – de acordo com as cobranças da sociedade contemporânea por uma educação de qualidade. Por conta dessas cobranças, entram em pauta nos debates pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a formação de professor – a inicial e a contínua (PIMENTA, 2009), sendo também motivo de investigação que se dá em diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

A situação se agrava. Com o objetivo principal de subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica, o MEC criou a prova: “tem ainda os objetivos de proporcionar parâmetros para a auto avaliação dos candidatos à docência e oferecer informações para subsidiar a formulação e a avaliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes” (BRASIL, 2011, p. 2).

Com a criação da prova pelo MEC, o professor estará sendo avaliado duplamente: primeiro para entrar em um órgão público; segundo pelo MEC se apresenta as habilidades e competências para ser professor. Entretanto, os problemas na formação independem do professor, como a precariedade em formações aligeiradas, nas estruturas, prédios deteriorados, baixos salários, falta de formação contínua, falta de material didático.

Parafraseando Veiga (2009), formar professores é uma aventura. No Brasil, nos indagamos por princípio, ao discutir esse tema, sobre a vulnerabilidade das propostas de formação de professores, pois como vimos a formação de professores de Arte, surge com a Lei nº 5.296/71 com uma formação polivalente, tendo como base a tendência tecnicista, em que “o professor é um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino” (VEIGA, 2011, p. 59). O que percebemos é a vulnerabilidade no que tange à sua capacidade de alterar as práticas de ensino e a qualidade da educação em nossas escolas.

Entretanto, não acreditamos que a “formação polivalente”, apontada como responsável por uma prática pedagógica precária (MIRANDA 2006; MAGALHÃES, 2009), seja sozinha responsável por todos os problemas na prática pedagógica. Entendemos que os problemas e dificuldades apontados também são influenciados por outros fatores como formação, planejamento, metodologia, conhecimento epistemológico do professor, falta de políticas educacionais para promover a formação inicial e contínua, entre outros.

À luz do exposto, entendemos quão relevante é a formação inicial e contínua de professores, pois o processo é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso

e autoformativo (VEIGA, 2009). Ainda na perspectiva de formação do professor, Pimenta (2011, p. 27) entende o professor como um “agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas, contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo”. E tendo uma teoria referendada nas concepções pedagógicas corroborando para um ensino de Artes Visuais que contribua para o desenvolvimento de um aluno do Ensino Médio criativo e crítico culturalmente.

Arte e Ensino Médio na Escola Pública no Pará

Na escola pública, o responsável pelo sucesso desse processo transformador é o professor de Arte. Libânio (2004, p. 78) afirma que “O professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, atua como um participante comprometido com a organização da escola e com o Projeto Político Pedagógico”. Entretanto, para isso, Ferraz e Fusari (1999, p. 105) explicam que “Sua prática-teórica artística e estética deve estar conectada a uma concepção de Arte, assim como a uma consistente proposta pedagógica. Em síntese, ele precisa saber Arte e saber ser professor de Arte”.

Esse conhecimento que o professor precisa apropriar-se, que nos é cobrado por Ferraz e Fusari, é adquirido ao longo do processo de formação de professores. Veiga (2009, p. 26), afirma que a “formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Com a opção política e epistemológica adotada pelo professor, ele constrói o seu saber pedagógico, na sua interação com o contexto escolar, na interação com outros professores, com os alunos, na prática pedagógica diariamente, ampliando ou oportunizando novos conhecimentos para os alunos e contribuindo para o seu amadurecimento pessoal. Do contrário, pensamos como Dewey (2009, p. 26), que afirma: “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa”. Se o aluno não conseguiu assimilar novas experiências é porque a educação não aconteceu.

O documento elaborado pela SEDUC em 2008, que apresenta como título: 1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas (PARÁ, 2008), apresentou o seguinte quantitativo de escolas do Ensino Médio: Os estabelecimentos de Ensino Médio no estado do Pará totalizavam 589 escolas em 2006, sendo

446 (75,7%) de competência estadual, divididas em 407 na área urbana (91,3%) e 39 na área rural (8,7%) (PARÁ, 2008, p. 16).

Com a pesquisa feita nas escolas em 2012, investigamos 15 professores de Arte concursados e lotados em nove escolas públicas do estado só na área urbana, isso porque encontramos escolas de Ensino Médio que possuem 2 (dois) professores de Arte do Ensino Médio em turnos diferentes. Diante desses dados, nos perguntamos se existiam apenas 5 (cinco) professores de Arte lotados em 2010, quem ministra aulas para o quantitativo de escolas paraenses do Ensino Médio? Se a Secretaria de Educação do Estado não tem um número do quantitativo de professores de Arte lotado, como são implementadas as formações contínuas aos professores?

No Pará, na perspectiva da política de governo, entende-se que dois aspectos são relevantes: primeiro, que para uma boa formação o “investimento na qualidade da formação desses trabalhadores da educação é condição prioritária para a democratização e melhoria do ensino na escola pública”; segundo, o outro aspecto da formação e valorização dos profissionais da educação, a formação inicial e continuada, constitui-se num dos pontos centrais na política de educação para o estado do Pará (PARÁ, 2008, p. 39). Pelo discurso, o governo reconhece a relevância do investimento e da formação inicial e contínua, o que seria a educação de qualidade com professores reflexivos da sua ação.

Sobre a formação dos professores, o estado do Pará (2008) defende que:

Trata-se de pensá-la como condição necessária para as mudanças educacionais pretendidas, como um processo permanente de construção e reconstrução de uma sólida base teórica, tanto em conhecimentos pedagógicos, formando e fortalecendo nos trabalhadores a capacidade de manejar criticamente conhecimentos, identificar modos de organização, saber reconstruí-lo em diferentes contextos de aprendizagem, além de compreender e valorizar a diversidade cultural da sociedade e usar esse conhecimento e sua atuação prática como instrumento de emancipação. (PARÁ, 2008, p. 39).

A formação de professores como política de governo pode ser analisada da seguinte forma: primeiro, já existe certo interesse pelas culturas tidas de menor valor; segundo, na perspectiva da Lei nº 11.645/2008, a apropriação de conhecimento pelo professor e como é usado em sua prática liberta-o das amarras que a sociedade lhe impõe.

Entretanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor de Artes Visuais (BRASIL, 2009), não conseguimos visualizar a intenção de se referenciar a Lei

nº 11.645/2008, pois não consta em nenhum artigo ou parágrafo a respeito da LDCN para a formação de professores de Artes Visuais (2009). A questão é, se tal assunto não entra na formação de professor de Arte, então vamos continuar com as questões Étnico-Raciais “ausente” na formação de professores (COELHO, 2009). Ausentes na formação, ausentes na prática pedagógica.

Para atender a demanda da sociedade no século XXI, faz-se necessário repensar a formação do professor inicial e contínua, pois a análise de tendências pedagógicas, de ações docentes, de projetos pedagógicos dentro do atual contexto contribui para a produção de saberes e práticas de um trabalho docente autônomo reflexivo-crítico (NÓVOA, 1997; CONTRERAS, 2002).

Conforme consta nas DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais no Art. 3º deve ensinar, como perfil do formando,

Capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (BRASIL, 2009, p. 1).

Sobre a formação de professores de Artes Visuais no Pará, de acordo com o documento: Política de Educação Básica do Estado do Pará (PARÁ, 2008, p.39), a formação inicial e continuada dos professores é essencial para a educação de qualidade, conforme assevera tal documento: “A formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação constitui-se num dos pontos centrais da Política de Educação construída coletivamente para o Estado do Pará”.

Pimenta (2009) tem investido na formação de professores, acreditando que na atualidade cada vez mais se faz necessária na construção de uma sociedade mais justa socialmente, mas se os agentes não conseguem desenvolver certo conhecimento intelectual e prático específicos é porque não os adquiriu na formação. O que pode ajudar o professor em sua prática pedagógica no Ensino Médio é a escolha correta da metodologia.

Representações de Professores de Artes Visuais no Ensino Médio

O professor capacitado, numa busca constante do conhecimento e com compromisso ético para a sua atuação profissional, é consciente da questão teoria e prática. O ideal e o real (VEIGA, 2011) não existem isolados, um não tem o resultado positivo na prática pedagógica sem o outro, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Portanto, a prática pedagógica do professor de Artes Visuais será tanto melhor quanto o professor investir em conhecimento para elaborar seu planejamento, tendo a clareza de que é fundamental a questão teoria/prática. Partindo da teoria/ideal elaborando os meios, a teoria pedagógica, a finalidade, metodologia, para se colocar em prática na prática pedagógica no real.

O quadro nº 11 foi elaborado a partir das falas dos agentes investigados neste trabalho. Apresentamos a partir da subcategoria *prática pedagógica* a distribuição percentual dos eixos temáticos identificadas nas falas dos agentes. Em nossa pesquisa, organizamos a análise de frequência de ocorrência dos eixos temáticos fazendo inferências no conteúdo da fala dos agentes, atribuindo-lhes significados (BARDIN, 2010).

Quadro nº 11 Distribuição Percentual dos Eixos Temáticos

SUBCATEGORIA	EIXO TEMÁTICO	OCORRÊNCIA	%
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Prática que o professor utiliza	04	17 %
	Ensino/ Aprendizagem	06	26 %
	Planejamento/ Um processo de ensino	06	26 %
	É o dia a dia	03	14 %
	Atividades docentes	04	17 %
TOTAL		23	100 %

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário 10/2012

Na subcategoria de prática pedagógica, o eixo temático que emerge apresentando certa relevância por ter o entendimento de prática pedagógica pelos agentes num maior percentual de frequência com 26 % é o eixo temático *ensino/aprendizagem*. E com mesmo percentual com 26%, o eixo temático apresentado no discurso dos agentes foi *planejamento/um processo de ensino*. Tomando como análise esses dois eixos temáticos, *ensino/aprendizagem* e *planejamento/um processo de ensino*, ambos representam na perspectiva de Veiga (2007),

baseado apenas em um processo de busca de meios de ensinar, elaborando as ações necessárias para o desenvolvimento de suas práticas.

Os agentes indagados sobre o que entendem como prática pedagógica repetiram com a frequência de 17% em seus discursos o eixo temático *práticas que o professor utiliza*, no mesmo percentual os agentes consideram que a prática pedagógica é composta por *atividades docentes*, aparecendo nos discursos com a frequência de 17%. Não vamos afirmar que esses dois eixos *práticas que o professor utiliza e atividades docentes* sejam sinônimos, entretanto, as duas palavras: práticas e atividades encerram em si o mesmo valor de verbo no que se refere à “ação” desenvolvida pelo professor, que é sinônimo de docente, dito de outra forma: as ações desenvolvidas pelo professor. Outro eixo temático que teve um percentual considerável de 14%, e por isso o destacamos, é *o dia a dia*; que somado com os eixos temáticos *práticas que o professor utiliza e atividades docentes* expressam as representações dos agentes sobre a prática pedagógica pensada apenas como as ações praticadas no cotidiano.

Diante dessa assertiva, recaímos na concepção de Veiga (2011) na relação da teoria/ideal e prática/real e do conceito de improviso na perspectiva indicada por Coelho e Coelho (2010). Não vamos nos repetir, todavia, concordamos com Rios (2007, p. 20-21) que “Como seres sociais, o que somos está sempre ligado ao que devemos ser, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte”, A afirmação de Rios reforça, então, as representações dos agentes sobre a prática pedagógica que espelham uma realidade que nos é imposta por conta de uma formação que ainda não desenvolve uma indissolúvel unidade entre teoria e prática. Para Chartier (1991), as representações são construções socialmente informadas, de modo que expressam intenções e constituem articulações deliberadas dos grupos sociais que as formulam.

Dito isso, apontamos duas questões. Primeira, autores como Coelho (2009), Veiga (2011), Pimenta (2009), Severino (2006), em perspectivas diferentes, apontam problemas na formação de professores da educação básica. A outra questão, lembramos que o Ensino Médio no estado do Pará nos últimos anos obteve as notas mais baixas do IDEB; apresentou um índice de evasão escolar preocupante, já que muitos jovens não concluem os estudos. Portanto, nos perguntamos a quem ou a que grupos sociais interessam uma sociedade carente de conhecimento? Claro que muitos outros aspectos e fatores são determinantes de uma prática pedagógica de sucesso. E que cabe ao professor diante de uma posição reflexiva-crítica buscar uma formação continuada para que possa sempre aprimorar a sua prática por meio de reflexões sobre seus saberes, conceitos, atitudes, e da própria prática pedagógica.

Para Barbosa (2010, p. 86):

O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva política, logo as ações que a compõem – leitura da obra de arte/contextualização/fazer artístico – não podem ser vistas dissociadas, como momento estanques ou fragmentados. O sistema triangular, pelo fato de possibilitar o acesso ao universo, como direito de todos, promove a emancipação e rompe com a “cultura do silêncio” denunciada por Paulo Freire.

O alerta sobre a proposta triangular vem da própria Barbosa (2010, p. 103): “[...] a compreensão de que a proposta é composta por partes independentes, sequenciadas e hierárquicas é um dos problemas identificados [...]”. Ainda na avaliação da prática pedagógica Barbosa (1998, p.40) advoga que “este erro é de somenos importância comparado com o engano de restringir o fazer artístico à releitura”, o que desqualifica a prática pedagógica.

O professor na escola é cobrado a desenvolver uma educação para atender às diversas questões sociais e culturais, além de ter que resolver problemas mais imediatos decorrentes da realidade em que os jovens estão inseridos no Ensino Médio, o que inclui a violência, as drogas, o sexo precoce e tantos outros. Além disso, a juventude é considerada uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem à determinada faixa etária. “Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno” (DAYRELL, 2009, p.16). Nesse sentido, dilata-se o currículo escolar, com um grande ativismo no interior das escolas, buscando enfrentar todos esses desafios.

É a formação de uma consciência política do professor em sua prática cotidiana que influencia positivamente para uma escola melhor. Professor politizado em sala de aula, alunos críticos. Pimenta (2009, p. 56-57) aponta:

[...] a importância do professor qualificado para a luta política de recuperação da escola pública, visando a sua democratização e, portanto, a um ensino de qualidade, emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente: a sala de aula dessa escola.

Destarte, a formação de professores é justamente pela demanda cobrada por conta da sociedade contemporânea, da juventude trabalhadora, tornar-se cada vez mais relevante o seu papel social (RIOS, 2007). Em uma sociedade ao mesmo tempo local-global, que vive literalmente um bombardeio de informações midiáticas (SANTANA, 2010), torna-se

necessário o seu trabalho como professor que contribui nos processos constitutivos da cidadania dos alunos para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (PIMENTA, 2009).

No documento (PARÁ, 2008, p. 41) em relação à função da escola, é citada a necessidade de se considerar as transformações sociais causadas pela dinâmica das práticas sociais. “É preciso discutir a função social da educação e da escola à luz do processo de formação dos homens, como sujeitos históricos” enfatizando o papel da organização escolar como instituição criada por esses sujeitos e seus desdobramentos na organização da sociedade.

Porém, a formação de professores do Ensino de Arte continua sendo feita de modo precário (STORI e MOSANER JR. , 2010) desarticulada tanto em relação à teoria/prática, como em relação aos conhecimentos de arte e ao conhecimento pedagógico (MAGALHÃES, 2009). As práticas pedagógicas vêm apresentando problemas de ordem conceituais e metodológicas. Como afirma Pimentel (2010, p. 181), “o conhecimento é uma construção e não uma aquisição”. Vemos a formação contínua, uma forma de construção de conhecimento para os professores; na elaboração do planejamento uma das estratégias pedagógicas para dirimir essas questões de aprendizagem, aliando o planejamento a um bom referencial teórico.

Conclusões

Como conclusão desse estudo, entendemos a escola como espaço de ensino e aprendizagem sistemática e intencional, é um dos locais onde os alunos do Ensino Médio têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos, os sociais e culturais. Por isso, é também o lugar de (des)construção de conhecimentos, de (re)interpretar as verdades cristalizadas, de produzir, de inventar e criar.

O ensino de Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses se sustenta sobre dois objetivos que justificam a presença da arte e suas linguagens nas escolas, entre outros citaremos dois: o primeiro é reconhecer a importância do estudo da imagem no ensino de arte, em particular, e na educação em geral (BARBOSA, 2009; VALENÇA e MARTINS, 2007); o segundo é o aluno se apropriar de saberes da herança artística e estética com base em seu meio ambiente, e também promovendo o acesso às chamadas culturas eruditas aos alunos do Ensino Médio.

Mas, para desenvolver as potencialidades do aluno, é necessário que o professor desenvolva competência, habilidade e sensibilidade, não no sentido de torná-los mais

“sensíveis” no sentido romântico, sem uma visão crítica, mas sim de forma a aguçar os sentidos perceptivos para olharem, lerem, ouvirem, sentirem e compararem os elementos compositivos em uma obra, o que lhes dará embasamento teórico que poderá tornar os alunos mais conscientes da sua cultura e da cultura de outros povos.

Nesse sentido, o professor especialista com formação contínua nas linguagens artísticas terá conhecimentos específicos para planejar suas aulas, para desenvolver os conteúdos, para fazer a seleção das imagens que contemple as diversas culturas, é fundamental no Ensino de Artes Visuais, pois os professores devem rejeitar a segregação cultural na educação, assim, acreditamos que poderá desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Na formação de professores de Artes Visuais no Estado do Pará, entretanto, o grande desafio é a existência de saberes a construir dentro de uma política de formação contínua. Para que possam contribuir com a construção de novos saberes por parte dos alunos, não é apenas uma construção interna, mas uma construção com interferências de várias situações externas, dentre elas as práticas sociais entre os agentes. Portanto, a partir das considerações sobre a formação de professores de Artes Visuais no Ensino Médio, passaremos a versar sobre a representação de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica nas escolas públicas no estado do Pará.

Os resultados do estudo revelaram, que acerca da prática pedagógica, os professores, em sua maioria, apesar de terem um bom tempo de serviço e pós-graduação, demonstraram a representação de uma prática no improviso, predominando o lado Prático/Real, e a contextualização superficial por falta de fundamentação de unidade teórica/prática. Ressaltamos ainda como aproximações conclusivas a vulnerabilidade na formação de professores de Arte.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da Arte:** anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva/loshepe, 2009.

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil.** 7. ed.– São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Barão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As Regras da Arte:** gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio** (PNAD – 2007).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999. 363 p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação, Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnologia – MEC; SEMTEC, 2001.

_____. Resolução nº 1, de 16 DE Janeiro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, seção 1.

_____. (Org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n. 5, p. 173-191, 1991.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p.179 – 192.

_____. **Pierre Bourdieu e a História.** *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2002, p.139 – 182.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). **Trajatória da Diversidade na Educação:** formação, patrimônio e identidade. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. – (Coleção contextos da ciência).

_____. COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. v. 2. 128p

_____. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009 ISSN 1982 – 0283.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores**: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte/educação?** 6ª. ed.– Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação**.–2. ed.– Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; ANJOS, Margarida; FERREIRA, Marina Baird. ... [et al.]. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. ver. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do ensino de Arte**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.– (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

IAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e a formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.– (Coleção Docência em Formação/Coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: Perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.161-174.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspectiva, n. 14, 2000.

MOKARZEL, Mariza. **Rios de terra e águas: navegar é preciso**. (Coord.) Janice Shirley Souza Lima; Simone de Oliveira Moura. Belém: Unama, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p. – (Pensadores & Educação, v. 4).

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. – Dom Quixote: Lisboa, 1997.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. – 2. ed. – São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época; v. 79).

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade** *Pará* todos. Belém, 2008. V. II.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Belém, 2008. v 3. 64 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio 2003 Orientações para a Implantação e a Estruturação do Modelo Curricular para o Ensino Médio**. A partir de 1999, com base nas novas Diretrizes para o Ensino Médio (MEC e Conselho Nacional de Educação). Belém, 2003.

_____. **1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e matas aprovadas**. Secretaria de Estado de Educação. SAEN/SEDUC- Belém-PA, 2008.

PENNA, Maura (coord.), **A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa - 2a etapa**. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2001. Relatório de pesquisa.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, L. G. O Ensino de Arte e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, P. 177-187.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

RICTHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam: leitura da arte na escola**. 4. ed. ver. atual. – Porto Alegre: Mediação, 2009. 144p. – (Coleção Educação e Arte; v. 2).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SCHLICHTA, Consuelo. **Mundo das ideias: arte e educação, há um lugar para arte no ensino médio?** Curitiba: Aymará, 2009.

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

SILVA, Marilena Loureiro da. **A Educação Ambiental e suas Contribuições para a Sustentabilidade da Região Amazônica: um estudo sobre as experiências desenvolvidas na floresta nacional do Tapajós**, 2005.

STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

A LEITURA POR VIR: METAMORFOSES E SENTIDOS DA LEITURA EM PROUST E NIETZSCHE

Jessé Pinto Campos
jessecampos@gmail.com
UFPA

RESUMO: A problemática da leitura tem se expressado com intensa preocupação da comunidade, sem, contudo, que tal anseio pela “apropriação” de uma cultura venha acompanhado de uma reflexão com alguma finalidade formativa. No intuito de contribuir com uma abordagem problematizadora e fruidora da leitura, por uma condição, *por vir* enquanto uma experiência formativa que se tece nos interstícios entre texto e leitor, eu e outro, rumo ao desconhecido e seus abismos, o presente texto visa não apenas estreitar o liame entre Leitura e Filosofia, mas, sobretudo, confabular sentidos outros de leitura espreitando as experiências de infância de Marcel Proust no ensaio “Sobre a leitura”, articulada à perspectiva fisiológica da leitura em Friedrich Nietzsche. Por fim, posiciona-se como abertura e convite ao leitor para entrever os enigmas da leitura e suas interfaces formativas, valorando a importância da leitura desde a tenra infância como canal de acesso ao desconhecido.

Palavras-chave: Leitura *por vir*; Sentidos; Experiências Formativas; Nietzsche; Proust.

Ressignificar a leitura

O artigo visa potencializar as relações entre Leitura e Filosofia por uma perspectiva filosófico-literária da leitura como experiência formativa singular, posicionando-se contrariamente ao arquétipo do “leitor moderno” prefigurado na contemporaneidade pela velocidade e utilidade da atividade leitora. Como procedimento deste pensar, bordeja as memórias de infância do escritor Marcel Proust e a perspectiva fisiológica da leitura do filósofo Nietzsche, cujo gesto filosófico-literário cultivado sobre a leitura visa perspectivar sentidos outros à leitura como singularidade formativa, espreitando experiências formativas capazes de desterritorializar a leitura de seu sentido usual e o sujeito moderno de seu lugar de agente de uma “cultura” e de um “saber” para arremessá-los em direção ao desconhecido e seus abismos.

Nosso itinerário teórico caminhou por entre o ensaio literário de Marcel Proust “Sobre a leitura” (2001), articulado à perspectiva fisiológica da leitura em Nietzsche (1995; 2003; 2011) e a “devoração” em Costa (2008; 2015; 2016), assim, o texto coloca em questionamento a visão utilitarista da leitura (predominante na sociedade e na educação contemporânea), levantamos algumas indagações: Que sentidos a leitura alcança em nossas atividades cotidianas? Que experiências de leitura nossas instituições formadoras têm

proporcionado aos educandos? De que forma a leitura literária se relaciona à nossa vida espiritual e educacional? Em que sentido nos dizemos “leitores competentes”? Por quais caminhos pensar a leitura enquanto experiência de sentidos? Como cultivar o encontro com o outro, com a diferença, pelo gesto da leitura? Como construir sensações, metamorfoses e experiências de sentidos no encontro com a leitura? Que caminhos e deslocamentos a visão proustiana e nietzschiana de leitura nos proporciona para perspectivar a ideia de *uma leitura por vir*?

A problemática do estudo parte da percepção de que as instituições de ensino, em geral, têm apostado na atividade da leitura como uma finalidade utilitarista para decifrar os códigos da língua, tendo em vista o direcionamento que o processo de ensino propõe. Pautadas nestes referenciais e em procedimentos instrumentais da leitura, instituições de ensino e indivíduos dos mais variados segmentos sociais migram, cada vez mais, na contemporaneidade, rumo à velocidade e à utilidade da leitura, sem se aterem aos limites deste anseio, desprezando o caráter formativo da leitura.

De tal modo, prefigura de tempos passados aos atuais o arquétipo de um “leitor moderno” ou “competente”, previamente diagnosticado por Nietzsche (2003) em suas *Conferências sobre educação e cultura* – que receberam o título de “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino” (1872) –, como um leitor ensimesmado em sua “cultura” e em seu “saber”, que caminha para uma erudição funcional, “encerrado em um quadro de resultados” (NIETZSCHE, 2003, p.33). Trata-se de um leitor “produtivo” que lê apressado, vislumbrando o próximo artigo, livro ou resenha, que toma a si e a sua cultura como privilégio e sabedoria, que não vislumbra a leitura além de uma ferramenta, emprestando-lhe um sentido usual em vez de um *sentido vivo* (LARROSA, 2004).

No *Ecce Homo* Nietzsche (1995) contesta a figura do erudito (emblema da modernidade) como um efeito perverso à busca de autenticidade do pensar no exercício da leitura:

O erudito não faz outra coisa senão revolver livros – o filólogo corrente, uns duzentos por dia –, acaba por perder íntegra e totalmente a capacidade de pensar por conta própria. Se não revolve livros, não pensa. Responde a um estímulo (um pensamento lido) quando pensa, – ao final a única coisa que faz reagir. O erudito dedica toda a sua força a dizer sim ou não, à crítica de coisas já pensadas – ele mesmo já não pensa... O instinto de autodefesa abrandou-se nele; em caso contrário, defender-se-ia contra os livros. (NIETZSCHE, 1995, p. 50)

Distanciando-nos desse arquétipo do “leitor moderno”, caminhamos rumo ao encontro com um *leitor ruminativo*, calmo e paciente, capaz de pensar enquanto lê, que se prontifica a

discutir seus posicionamentos em relação ao texto e a travar combate com seu saber e sua cultura, que experimenta o risco de viver no abismo do desconhecido bordejando o encontro com o outro.

Nietzsche é enfático quanto às qualidades daquele que julga ser o seu leitor: “O leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e a sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados” (NIETZSCHE, 2003, p. 46). Almeja a dignidade da leitura como uma *meditatio generis futuri* (uma “reflexão geradora do futuro”), em que se possa olvidar o que se leu, o seu não-saber, e seguir pensando, ruminando o pensamento, mesmo após ter fechado o livro; leitores capazes de, “com sua ação, destruí-lo e esquecê-lo!” (p. 46), legisladores do novo, criadores e destruidores de novas e velhas tábuas: “Àquele que quebra suas tábuas de valores, ao quebrador, infrator: – mas esse é o que cria” (NIETZSCHE, 2011, p. 22).

A leitura *por vir*: metamorfoses, sensações e sentidos

Uma leitura *por vir* (BLANCHOT, 2013) constitui caminha por entre veredas desconhecidas em movimento de *devir*, pois não se sabe o caminho (e nem se pretende limitar o caminho) por onde se pretende caminhar, apenas caminha por entre as sensações, metamorfoses e deslocamentos de sentidos em um horizonte que espreita abismos e incertezas.

No horizonte vislumbra o olhar de um *devir-outro* (DELEUZE, 2011) entre o admirar e pensar o movimento, um “movimento de diáspora que nunca deve ser reprimido, mas preservado e acolhido como tal [...]” (BLANCHOT, 2013, p. 345), assim, teremos um livro (leitura) “sempre em movimento, sempre no limite do esparso, será também sempre reunido em toda as direções, pela própria dispersão [...]” (BLANCHOT, 2013, pp. 345-346), um livro (leitura) que pela dispersão se renova por descolamentos e desvios, “e todo o desvio é *devir* mortal. Não há linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem” (DELEUZE, 2011. p.12), nem na leitura.

Os tons proféticos, os oráculos, o futuro... não apreende o movimento *por vir* da leitura, tons vindouros nos levam a um lugar distante ainda vago de infinito alcance, talvez. O movimento *por vir* habita os deslocamentos, os devires, ora habita ora se transfigura em mares de metamorfoses entre sensações e experiências plurais. Nosso foco aqui não é criar um perfil de “leitor ideal” ou “prática pedagógica ideal”, pelo contrário, é (re)pensar a leitura como um movimento *por vir*, tecido no limiar entre texto-leitura, entre descolamentos, para

que possamos vislumbrar a relação das sensações, metamorfoses e experiência de sentidos oriundas das ressonâncias da leitura proustiana e nietzschiana.

Uma leitura para além da hermenêutica, longe da experiência da linguagem fria e funcional para que a leitura não se torne epitáfios, necromânticos, sem renovação, assim, a leitura “*por vir*” cavalga “no *dorso da leitura*” (COSTA, 2016), pois, “cavalgar no dorso da leitura, produz, duplamente ao pensamento, euforia e embriaguez, espanto e consternação” (COSTA, prelo, p. 5) e nos enlaça por entre sensações, metamorfoses e a transfigurações dos sentidos, em um caminho outro que segue por veredas sem direção.

Os fios da trama dissolvem o caminho e nos faz perscrutar a escuridão, ouvem-se as vozes ecoarem ao longe, vozes silenciadas, inauditas talvez. Sobretudo, o caminhar transmuta cada passo dado, “mais nenhum caminho! “Apenas abismo e silêncio!” – Assim você quis! Sua vontade deixou o caminho! Agora ande, andarilho! Tenha o olhar frio e claro! Perdido estará, se acreditar no período” (NIETZSCHE, 2012, p. 29). Ande andarilho em um estado de aceitação e desejo, diga sim, a embriaguez e as possibilidades.

Ao mundo (da leitura) dançamos em ritmo feroz e da *devoração antropofágica* (COSTA, 2008), ecos canibais de um ler por apetite e seleção. A ti devora o mundo e o mundo a ti devora. Põem no mundo o novo em uma magia salutar a alma (magia tupiniquim), uma magia da *devoração* com tons seletivos, uma magia que transfigura o corpo do leitor a cada passo desse caminhar rumo ao *corpo vivo* transmutado da leitura, onde as transfigurações e metamorfoses sigam em barulho seguinte por entre vozes que só querem ecoar, sem prenúncios de certezas, sem arrogância, sem rumo, livre das gaiolas que as apreendem.

Para tanto, adentraremos em uma perspectiva fisiológica do *ler com o corpo todo*, espreitando os acenos de Nietzsche de uma *arte da leitura* como inocência, sensibilidade, coragem e maldade que há em nós. Falaremos do *corpo vivo* da leitura, guiados pelos instintos primários do ser leitor presente na leitura, interpelado pelo sabor do apetite e da fome, impulsionado por desejos e sensações (o ver, o cheirar, o ouvir, o tocar, o degustar), sentidos esses que o “leitor moderno” desaprendeu a usar por falta de tempo, ou por desprezo pela boa leitura.

O movimento fisiológico da leitura caminha por acenos de uma educação e *devoração antropofágica* oriundos do pensar de Costa (2008), foi por um pensar a educação pelo viés da *devoração* que o horizonte da leitura ressonou ao aspecto fisiológico. Deste modo, a antropofagia ganhou ritmos de desassossegos entre apetite e evacuação. A leitura bordeja um

canibalismo da leitura, na acepção de Costa (2016), por um comer seletivo, “fortificar-se e padecer no outro” (COSTA, 2016, p. 4), tendo em vista pensar a leitura *por vir* por renovação e caminho, não mais apenas um caminho, e sim, a multiplicidade do caminhar ao vir a ser da leitura em “seu espectro de inquietude e desassossego afloram desejos múltiplos e sensações desconhecidas que atraem o pensar na sua direção: desejar o outro, desejar ser outros, encontrar sua fortaleza na desordem da ilusão”. (COSTA, 2016, p. 4).

Ler, em um *canibalismo da leitura*, pressupõe um apetite que “exige (do leitor) um estômago capaz de evacuar o que não convém [...]” (LARROSA, 2002, p.22) com rapidez e alegria, além disso, exige “um estômago poderoso e valente que atreva, sem revolver-se, com alimentações ousadas e pouco comuns; [...]” (LARROSA, 2002, p.22), e também pede do leitor “um estômago que tenha uma digestão ligeira naquilo que lhe convém: que converta facilmente o ingerido como parte da própria substância, da própria força, e que seja capaz de eliminar o resto com prontidão” (LARROSA, 2002, p.22).

No jogo contínuo de apropriação seletiva e recusa, fizemos da evacuação rápida o caminho para não sossegar, um caminho para que a fome do saber nunca se esgote e nunca se limite. O “leitor moderno” que se tornou *compulsivo*, que nada seleciona a um estômago facilmente saciável, está preso ao gosto da inércia e do conformismo, saciado pelo que leu e pelo sentido que alcançou com a ingestão.

Tendo em vista os vestígios de um pensamento antropofágico, veremos que a *arte da devoração* (COSTA, 2008), o desejo do outro, a abertura ao pensar, requer outros procedimentos de ingestão:

Pensar pelo modo pergunta-problema (apetite, devoração) e não pelo modo resposta-solução (ingestão das formas). É disso que se trata, caros confrades! Sim, mais vale um pensamento perplexo do que um pensamento apaziguado, um pensamento faminto do que um pensamento saciado. Importante é não desperdiçar a força de ter fome com o comer imediato e sem apetite. Não fazer dessa força viva que é o desejo uma preocupação grosseiramente digestiva em prol de si mesmo. E quanto a isso todos concordam! (COSTA, 2008, p.17)

A arte da leitura conflui com o sentido do gosto e com a saúde da digestão. “Ler bem é comer bem” (LARROSA, 2002). Ler bem é apurar os sentidos e deslocá-los, é opor-se às ideias doutrinárias, é pertencer à fome e não bastar-se ao conforto do “tudo comer, tudo saber nesse vasto universo do conhecimento” (COSTA, 2008), pois, “o importante é não desperdiçar a força viva de ter fome com o comer imediato e sem apetite” (COSTA, 2008), o importante é não sossegar, achar que encontrou tudo que o texto mostra, é sentir-se inquieto

na busca do sentido e do sem-sentido, guiado pela força insaciável do desejo e dos apetites latentes que anseiam o outro como abismo e sedução.

O *leitor ruminativo* de Nietzsche é um leitor capaz de se afetar pelos signos do texto, identificar seus atributos artísticos, sua carga fisiológica (nervos e entranhas), é um leitor sensível aos signos do mundo; é o que espreita os pensamentos, o dia e a noite, que celebra e canta as vitórias sobre si mesmo após ter pacientemente ingerido e ruminados os pensamentos e ter sentido vagarosamente todo o sumo e o sabor das sensações do que leu, com lentidão e paciência: “Ruminando me pergunto, paciente como uma vaca: quais foram, afinal, tuas dez superações?” (NIETZSCHE, 2011, p. 30). Ler com lentidão exige do leitor o ato de pensar enquanto lê sem destino, sem ideias prontas, sem anexar sentido de outras leituras; ler que esbarra em um diálogo silencioso entre leitor e livro, autor e leitor, *eu* e *outro*; uma conversação por onde os sentidos se dispersam rumo ao incompreensível, por onde olhares múltiplos irão retorcer e vozes que nunca ecoaram nascerão, mas é pelo sentir, pelo silêncio e pela incerteza que ruminar é preciso:

Ruminar é preciso! Ruminar os pensamentos, as ações, o dia e a noite. De boca aberta, degustar e sentir fome pelo que se fez e pelo que ainda não se fez. De olhos abertos, elevar os pensamentos à prova do alto e do baixo, com leveza e gravidade. Espreitar os pensamentos e, junto deles, seus atos de bravura e coragem, de fraqueza e lassidão. Ruminar é preciso! “Ruminando, eu me pergunto, paciente como uma vaca: quais foram, afinal, as dez vitórias sobre mim mesmo?” (NIETZSCHE, 2000a, p.55). O importante é manter os olhos, a boca e os ouvidos apurados, “juntar o libertino com o libertário, o desejo com a rebeldia” (TADEU, 2005), deixar o pensamento alçar voos mirabolantes em suas rajadas de criação. Romper a comodidade do pensamento para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu, mas que pode vir a nascer dessa inusitada agitação. (COSTA, 2008, p.17)

A essa inspiração *antropofágica* do gesto da leitura (COSTA, 2008; 2016) se articula a figura do leitor que Nietzsche aspira, não como novo arquétipo, mas envolto por uma *arte da ruminação*, que se reconhece não como aquele que lê as partes “altas” das faculdades privilegiadas dos sentidos, os olhos e a mente, mas como aquele que lê com o corpo inteiro, alma e entranhas; é reconhecido pelo estado de sua jovialidade resultante de um *tempo do metabolismo* saudável por ter uma *barriga jovial* (NIETZSCHE, 1995), sendo capaz de entrar e sair do texto sem ausências ou ressentimentos. Nessa arte da ruminação, “a mobilidade ou a lentidão dos pés do espírito” (NIETZSCHE, 1995) são os termômetros de uma *inércia intestinal* ou de uma *barriga jovial*, condição para seguir o seu próprio *pathos*, o seu próprio caminho. Zaratustra adverte: “Afastai-vos de mim e defendei-vos de Zaratustra! E, melhor

ainda: Envergonhai-vos dele! (...) Agora vos mando me perderdes e vos encontrardes; e somente quando me tiverdes todos renegado, eu retornarei a vós...” (NIETZSCHE, 2011, p. 105).

Talvez seja este ler com paciência e atenção que urge em meio ao tempo que se instaura, devemos então, “topar” pela forma que o ler apresenta-se, para que possamos ensinar o “ler” do *por vir*, o ler orientado ao ensinar o sentido do gosto, para que se possa “formar um critério de eleição suficientemente delicado para aceitar o que é bom e refutar o resto” (LARROSA, 2002, p.34), para que se possa dedilhar a leitura com toques suaves ou dissecá-la, inclusive utilizando “ajuda de martelos e bisturis” (LARROSA, 2002, p.31).

Larrosa (2002) nos auxilia a enxergar algumas importantes características presentes na perspectiva fisiológica da leitura em Nietzsche, que precisam ser cultivadas nos espaços do educar e do aprender: aprender a ver as coisas, aprender a cheirar as palavras, aprender a ouvir os timbres, aprender a tocar os livros, aprender a comer com apetite. Para cada uma destas aprendizagens necessitamos espreitar os abismos dos sentidos para: contemplar com a devida calma os signos do mundo, captar e sentir seus aromas e odores, saber ouvir o timbre de cada espírito, ter a delicadeza ou os punhos firmes para tocar nos livros ou nas coisas, ter um gosto apurado e a saúde da digestão para escolher livros que lhe agradem e esquecer o resto.

E quanto maior for o número de palavras que nos falem aos olhos, olfatos, ouvidos, tato, boca... tanto mais podemos expressar nossas impressões sobre dada coisa, tendo a possibilidade de decidir, “querer” ou “não querer”, em refutar o determinismo da decisão do outro ou de si próprio, perseverando nos sentidos múltiplos e multifacetados da arte da leitura como abertura ao *desconhecido*. Daí a colocação enfática de Nietzsche sobre o valor dos signos que inquietam o pensar: “Nossas primeiras perguntas, quanto ao valor de um livro, uma pessoa, uma composição musical, são: “É capaz de andar? Mais ainda, é capaz de dançar?” (NIETZSCHE, 2001, aforismo 366, p. 267).

Pela leitura, o corpo leitor sente e reage aos instintos e aos signos do mundo, não se pode negar a impregnação do homem às suas necessidades fisiológicas, corpo e espírito, e a essas necessidades se associam o instinto de autodefesa, um desejo seletivo, com gosto apurado, pois, uma debilidade das nossas defesas nos “obriga a esbanjar o tempo e a energia em finalidades negativas e reativas [...]” (LARROSA, 2002, p.34). Ler como autodefesa obriga-nos a metamorfosearmos-nos em ouriços, pois a autodefesa nasce da seleção intrínseca do gosto que reage na leitura com o seu *corpo vivo*, dando a ler pela liberdade ao

desconhecido, um leitor que não fica no limite da interpretação, nem da sua própria ideia construída, um leitor que não vai até a leitura para simples apropriação, que vai ao texto com as mãos e os sentidos abertos, que sente fome, desejo, afeição, náusea, dor, contentamento, que mantém seu esquecimento natural em dia, um leitor que não crê em máximas, que não carrega consigo as verdades absolutas de tudo, talvez, a nudez, o desapego da *devoração* de quem vive na tentativa da renovação dos sentidos.

Eis a fórmula de Nietzsche contra os assombros do ideal ascético e suas doenças do ressentimento: “Minha fórmula para a grandeza no homem é *amor fati*: nada querer diferente, seja para trás, seja para a frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo – todo idealismo é mendacidade ante o necessário – mas *amá-lo...*” (NIETZSCHE, 1995, p. 51). É preciso corpo e espírito, calma e coragem, *amor fati* para apostar na singularidade de uma leitura *por vir*. Nasça!

O “tempo perdido” da leitura: memórias proustianas

“Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido” (PROUST, 2011, p. 9), dias, que o silêncio gravou em nossa face resquícios do passado, transportando-nos à memória, assim, divagaremos entre presente e passado ao encontro do sentido.

Desta ideia de leitura como “tempo perdido”, há quem prefira caminhar por entre campos verdes, desenvolver atividades práticas com fins específicos, ou correr por entre o mundo físico sem rumo, a vontade de preencher seu tempo move-os. Todavia, para os amantes da leitura, o convite emana dos livros, como a aventura a ser vivida, pertencida em outros lugares, em outras viagens. O corpo envolve-se com a leitura em um ler mergulhado que o leitor ama habitar, esses momentos de leitura geram no leitor sensações, experiências e memórias. Trataremos aqui das memórias proustianas nascidas na infância como construção formativa do leitor.

Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezássemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou mudar de lugar, a merenda que nos obrigavam a levar e que deixávamos de lado intocada sobre o banco, enquanto sobre nossa cabeça o sol empalidecia no céu azul. (PROUST, 2011, p.9)

Qualquer presença que nos force a submergir da leitura incomoda, interrompe o ato de amor profundo com o livro, ainda se, nesses dias a visão do outro nos julgue procrastinar: diriam que somos vazios das “grandes atividades” desenvolvidas por eles, como que o sentido de “tempo aproveitado” estivesse no mundo real, deste modo, somos e seremos transgressores dessa razão coletiva, que com o amor aos livros, amamos, em liberdade e desejo no observar íntimo. Frutos das leituras da infância que o discurso proustiano elenca e valora, “Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilas e invioláveis para abrigá-las” (PROUST, 2011, p. 10) em seu deleite supremo; repousar ao encontro da curiosidade típica da infância e da disposição do interesse, uma sensação complacente com prazer algoz, que não se notava o transcorrer das horas, e nem tínhamos horas, mas tínhamos apenas vontade:

De manhã, voltando do parque, quando todos “tinham ido fazer um passeio”, eu me metia na sala de jantar, onde, até a ainda distante hora do almoço, ninguém, senão a velha Félicie, relativamente silenciosa, entraria, e onde não teria como companheiros de leitura mais do que os pratos coloridos pendendo nas paredes, o calendário cuja folha da véspera havia sido há pouco arrancada, o pêndulo e o fogo que falam sem pudor que se lhes responda, e cujos suaves propósitos vazios de sentido não substituem – com as palavras dos homens – o sentido das palavras que se leem. (PROUST, 2011, p.10)

Das memórias descritas no imaginário proustiano podemos reconstruir nossa própria experiência de leitura, dando a pensar as nuances minuciosamente descritas. Este cenário que aqui nasce pelo convite da leitura se eterniza na fala do autor; o convite a regressar à infância nos faz ressonar sensações presentes no *sentido vivo* da leitura, por entre as interjeições que interpelam o movimento de leitura, tornando as memórias presentes, sentidos sensoriais que constroem conceitos. Os detalhes gravados habitam nesse “pertencer” um momento regresso, estamos aqui então lendo, eis aqui nosso lugar, nosso conforto, o que ecoa por entre ação de leitura são as vozes que flutuam do livro ao encontro da realidade, os sentidos também flutuam aqui por uma *alteridade constitutiva da linguagem*, o que com outro, e pelo outro, a conversa segue em silêncio eternizando na memória entre as sensações e experiências construídas na relação com o livro.

De tempos em tempos, ouvia-se o barulho da bomba que fazia a água correr e também levantar olhos e olhá-la através dos vidros fechados da janela, ali, bem perto, na única aleia do jardimzinho que margeava com tijolos e faianças em meias-luas suas platibandas de amores-perfeitos: amores-perfeitos colhidos, parece, nesses céus tão bonitos, esses céus versicolores e como que refletidos dos vitrais da igreja que se viam às vezes entre os tetos da vila,

céus tristes que apareciam antes tempestades, ou depois, já bastante tarde, quando o dia estava prestes a terminar. (PROUST, 2011, p.11)

As experiências e sentidos de leitura em Proust continuam sendo exaladas, são concomitantes, as horas que o contato com a leitura perdura, a cisão do elo invisível da leitura se interrompe pela imposição das convenções sociais, esse incômodo nos força a voltar à realidade, e nos nega a leitura no cerne mergulhado, em períodos interruptos o leitor se volta à realidade e guarda o olhar distraído, olhar dadivoso, transmutado, observa tudo como um expectador distante desse mundo real, pois seu estado de embriaguez o faz ver o sentido fluido entre a plenitude e o vazio, seu admirar sensitivo perpetua nesse lugar que não se pode carregar, nessas memórias que nascem distraídas, que vão aos encontros da eternidade do ser leitor; sentidos e sensações vagam através do leitor que valora o admirar e imerge no mundo sensitivo, dando ao sentido um lugar que não se pode perpetuar, uma imagem de renovação, uma imagem descontraída.

As memórias que construímos ao longo da leitura pertencem a essa experiência que nos vem de longe, que nos afasta da realidade, que nos leva à aproximação do íntimo da leitura, destas horas, que o tempo é um mero espectador, que as convenções sociais são incômodas. A paixão entre Proust e a leitura continua ressonando nas suas memórias enquanto leitor. O tempo passava em uma relatividade surpreendente, simplesmente não parecia acompanhar a sua vontade de ler, “não fazia muito tempo que lia no quarto e já era preciso ir ao parque” (PROUST, 2011, p. 25) para cumprir suas atividades obrigatórias, o livro acompanhava com certa proibição, entretanto, havia jeitos de abreviar a atividade e se direcionar a leitura.

Eu deixava os outros terminarem de lanchar na parte baixa do parque, à margem dos cisnes, e subia correndo no labirinto até uma alameda onde eu sentava, impossível de ser encontrado, recostado nos nogueirais podados, olhando os aspargos, a cercadura dos pés de morango, o lago, onde certos dias, os cavalos faziam a água subir de nível andando à sua volta, a porteira branca que estava acima, no “fim do parque” e, além, os campos de centráureas-azuis e de papoulas. (PROUST, 2011, p. 23)

Em profundo silêncio, e seguro das possíveis interrupções, continuava a leitura, em seu estado de fuga, em seu estado de paz, as horas que transcorriam pareciam impiedosas, seu corpo guardava os cenários e as sensações. Tenro é lembrar as horas de leitura em que a única companhia era os livros e o silêncio. Em silêncio e embriagado, Proust lia, o tempo sempre o trairia, distante de tudo, e todos, só tinha horas quando os sinos da igreja anunciavam o entardecer, o som doce e morno soava ao longe, regressar-se-ia para a casa onde cumpriria

seus rituais sociais. Logo após o jantar, Proust recolhia-se para o seu quarto (incontáveis cenários abrigam o quarto de Proust) onde continuaria a abrigar sua leitura, proibido era de continuar seu deleite madrugadas adentro, apenas desobedecia quando se encontrava nas páginas finais de um livro, a curiosidade e a vontade de saber o que sucederia com os personagens que relacionava com tanta paixão, o motivava a seguir até o fim, e o tão esperando anúncio acontecia “chegamos ao final da leitura!”, depois de todas as horas, de todas as expectativas, de toda a paixão, de toda submersão.

“A última página era lida, o livro tinha acabado, era preciso parar a corrida desvairada dos olhos e da voz que seguia sem ruídos, para apenas tomar fôlego, num suspiro profundo” (PROUST, 2011, p. 25), era preciso se recompor, era preciso “dar aos tumultos há muito desencadeados em mim, outros movimentos para se aclamarem” (PROUST, 2011, p. 25), assim, caminhava aflito por entre seu quarto, em um estado de transtorno eminente, seu corpo reagia, e seus “olhos ainda fixos em algum ponto que, em vão, se buscava em meu quarto ou fora dele, porque ele não estava situado senão numa distância de alma, dessas distâncias que não se medem por metros e por léguas como elas quando se olham os olhos “distantes” dos que pensam “em outra coisa” E aí? Esse livro não era senão isso?” (PROUST, 2011, p. 25)

O corpo reage às sensações, nos entorpece os sentidos, como algo que empenhamos tanta força e paixão nos deixa aqui sem respostas! Este ato final de desligamento acompanha o fim do livro, a partir desse momento não saberemos o que se sucederá na vida dos personagens que relacionamos intimamente, estas “pessoas” a quem se empenha mais atenção do que pessoas da vida “real”, “nem sempre ousando dizer o quanto a gente os amava” (PROUST, 2011, p. 25), o quanto essas pessoas significavam em nossa vida, “essas pessoas por quem se tinha suspirado e soluçado, não as veríamos jamais, jamais saberíamos alguma coisa delas” (PROUST, 2011, p. 25). O fim do livro como libertação para criarmos nossas próprias histórias, inventar as significações e torná-las memória, neste emaranhado de sensações que a leitura nos constrói.

Tal elogio à leitura não se encerra apenas nas memórias da infância, pelo contrário, se eterniza por meio delas na formação constitutiva do primeiro leitor, este que lê mergulhado, este que nasce na infância, como o pensamento proustiano nos conduziu, exaltamo-nos por meio das memórias que “as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dois dias que fazemos” (PROUST, 2011, p. 27), deixam em nós um desejo de seguir ao desconhecido, com valoroso desafio. Desta forma, nos faz pensar que precisamos incentivar o

gosto da leitura desde a tenra idade, para afirmar sua importância na formação do ser/leitor, negando assim, a repetição do modelo pragmático de ensino, onde a leitura é mera ferramenta.

Nesse desbravar a experiência formativa do leitor Proust, o escritor nos revela: “sem dúvida não fiz mais do que provar pelo tamanho e pelo caráter do desenvolvimento o que já tinha dito antes” (PROUST, 2011, p. 27), que as leituras da infância desempenham em nós um papel transformador e sinestésico, onde não esquecemos as horas nem o lugar onde as fizemos. “Mas talvez as lembranças que elas me trouxeram tenham elas mesmas sido despertadas nos leitores, conduzindo-os pouco a pouco [...] a recriar em seu espírito o ato psicológico original chamado Leitura” (PROUST, 2011, p. 27). Deste modo, com força suficiente, ela transforma o contato íntimo do leitor com reflexões que nascem a partir do que se encerra no ato de ler.

As leituras de infância de Proust carregam um caráter decisório na construção formativa do gosto do leitor, onde o contato com o livro cria uma curiosidade latente, cria desejos que tornam a leitura um instinto natural, onde nosso instinto de defesa habita, precisamos não aceitar as verdades absolutas, pois a vontade de renovação seguirá no íntimo desse *ser/leitor*, com intuito de criar nas crianças/leitores vontades e desejos através da leitura, dando a vida espiritual um prazer que não se mede, apenas se encanta, para que se consiga formar um gosto pelas grandes obras, criar um gosto que faça o leitor pensar enquanto lê, um gosto com gesto antropofágico seletivo, apreciativo, que leve o leitor a discernir o que acolheu, mas, para que esse gosto exista é preciso ler em atitude contemplativa e em um silêncio observador, é preciso acima de tudo presenciar o mundo com um olhar distraído e transformado, mas acima de tudo, é preciso ruminar:

E nisto reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros (que nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual) que para o autor poderiam chamar-se “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. (PROUST, 2011, p.33)

O desejo propicia a curiosidade e evidencia sensações, é preciso que sejamos interpelados pelas inquietações em nosso processo de leitura, querer, é algo presente dentro da formação do *ser/leitor*, promovido e ressignificado por seu desejo de plenitude, e completude do gosto, já este leitor (diferente do leitor moderno) detém suas forças em algo que “não faz sentido”, ou que não se encaixe na sua arrogância, qualquer dessas opções são simplesmente renegadas, pois o *querer* deve nos elevar a busca do desconhecido, deve nos desassossegear, a fim de resvalar pela perspectiva proustiana por entre a ideia de incitação quando o livro

encerra, assim, ler é uma *reescritura do porvir*, a leitura começa e as inquietações precisam estar presentes no íntimo do leitor, desta forma, é nesse momento que se faz necessário “topar” a leitura com uma qualidade de filólogo, buscando sempre nas entrelinhas sentidos submersos para compreender o que não se desenha em plenitude, pois é através destes desejos que

ele (o autor) não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram [...]. (PROUST, 2011, p. 34)

Inventar não deixa de ser uma razão aos sentidos que flutuam dispersos, os sentidos fazem-se submersos, mas em sua certeza mostram-se presentes em um espaço que só se constitui no limiar da leitura. Às vezes, precisaremos ir além do sentido, ou se não nos for dado um sentido, teremos que criá-lo, para que o mundo não se constitua de verdades irredutíveis, e sim, ver o mundo pela ótica da renovação das verdades, com intuito de que essas verdades não sejam um acervo de respostas prontas, negando a possibilidade de caminhar para o novo.

Talvez o que Proust nos tenha a mostrar nos entretempos de suas memórias de infância, seja o papel valorativo que estas leituras desempenham na formação constitutiva do leitor, causando, assim, no interior do leitor, uma sede pelo porvir, guiando-nos por uma curiosidade natural da infância, a fim de que não percamos nem o desejo nem a inocência da entrega ao jogo da leitura: um dar a ler as páginas para além do término do livro, pois, desta forma, o término não marcará o fim da busca de sentidos ou da multiplicação destes, pelo contrário, gerará no leitor impulso a desbravar o desconhecido. O sentido não precisa ser rapidamente formado e consumido, pois a maior certeza é pertencer à incerteza, abraçando o silêncio com um jeito distraído, o silêncio como estado de alma verdadeiro, desta infância que se desenha no esquecimento.

Linhas finais...

Nosso exercício do pensar, não pretendeu instaurar verdades ou juízos morais em torno do tema da leitura, nem dizer que este é “o caminho”, não, não queremos ser profetas, pois quem crê se prende novamente. Assim, buscou pensar no *por vir* da leitura pelas dimensões filosófica, literária, com o recorte das sensações e metamorfoses, sentidos

corpóreos, canibais, ditos e não ditos, silêncios e ruminação da leitura, desta forma, ensejamos que o gesto da leitura gere renovações dos sentidos (sentidos educacionais e de vida cotidiana), onde nosso espírito possa ser preenchido por uma experiência salutar, destarte, a alma deseja habitar uma experiência salutar, em busca do “tempo perdido”, em que as leituras excitam o desejo e a fruição “rumo ao desconhecido”, mas, antes, é preciso nos perder para nos encontrarmos, perder nossa consciência, realidade, arrogância, cultura, história, sabedoria, referenciais, ideais, enfim, nossas certezas, para que a experiência formativa de leitura seja plena e leve, despida do já sabido para mergulharmos no *por vir* do desconhecido, sem medo da pouca luz no caminho.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. **O Livro Por Vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed. São Paulo: Editora WMG Martins Fontes, 2013.

_____. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COSTA, Gilcilene Dias. **Trilogia antropofágica** [*a educação como devoração*]. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 190f.

_____. **No quarto com Proust, Nietzsche, Deleuze. Notas sobre o desaparecimento do leitor na literatura**. 2016 (capítulo de livro no prelo)

COSTA, Gilcilene. CAMPOS, Jessé. **Memórias de infância e experiências de leitura: um diálogo com Proust**. Poíesis, Tubarão. v.9, n.15, p. 191 - 206, Jan/Jun 2015.

_____. **O corpo vivo da leitura: sentidos e experiências do pensar em Nietzsche e Proust**. Revista Nuances: Presidente Prudente-SP, 2016 (prelo)

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2003.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1991.

AS FESTAS RELIGIOSAS COMO PROCESSO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MARUJADA DE TRACUATEUA/PA

Dilma Oliveira da Silva
dilmasilva@ymail.com
UEPA

Nazaré Cristina Carvalho
n_cris@uol.com.br
UEPA

RESUMO: Este estudo, focaliza as relações de saberes presentes nas práticas educativas cotidianas da Festa da Marujada de Tracuateua, no estado do Pará. O artigo discute uma educação considerando que os processos educativos analisados se desenvolvem, articuladamente, pelas práticas sociais cotidianas da referida festa. Os resultados foram obtidos por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizando-se observação participante das práticas educativas presentes na Marujada, entrevistas dos marujos e marujas. Percebeu-se a existência de uma relação de saberes vivenciados a partir do desenvolvimento dos rituais da festividade, onde circulam relações de aprendizagens por meio dos saberes vivenciados e perpassados entre os participantes. Consideramos que as práticas educativas se organizam como um processo constante de criação e recriação que necessitam ser observados, estudados e defendidos como legítimos no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Festas Religiosas; Educação; Marujada.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a relação de saberes na construção da prática educativa de uma festa religiosa na Amazônia Paraense, particularmente, no Nordeste do Estado do Pará. Discutimos uma educação considerando que os processos educativos analisados se desenvolvem, articuladamente, pelas práticas sociais cotidianas da festa, pois de acordo com Brandão (2007) em todo lugar onde exista *saber* existe formas diferenciadas de *ensinar* e para isso é necessária articulação do desenvolvimento e transmissão desses saberes. Para esse autor “tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola”, os homens desenvolvem estratégias e metodologias para ensinar e construir práticas educativas (BRANDÃO, 2007, p. 22 – 23).

Desse modo, focalizamos nesse trabalho, as práticas educativas não formais presentes no cotidiano da festa, com destaque para as relações entre os saberes que são produzidos e que circulam nessa manifestação cultural, considerando-a como espaço de construção de saberes e de práticas que educam. Em outras palavras, analisaremos que as festas religiosas, como a da marujada de Tracuateua, são espaços que possuem elementos

culturais que se fazem presentes no seu cotidiano resultantes de um “saber-fazer” dos marujos e marujas que podem ser compreendidos como educação.

Este estudo tem sentido no contexto da valorização das diferenças culturais e da afirmação da identidade desse grupo, fortemente presentes em seus rituais como princípios que exigem a construção de uma prática educativa própria da festa, as quais são desenvolvidas pelos diversos rituais que são apresentados nessa festividade.

Dessa forma, o objeto analisado aqui está relacionado as práticas educativas e como são vivenciados nas relações cotidianas da festa, dimensionando a festa religiosa como um espaço de circulação de significados, saberes e sentidos que se não forem evidenciados e analisados não podemos perceber o desenvolvimento de uma educação que se faz presente.

Os dados analisados neste texto foram levantados por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005), com uso de técnicas etnográficas. A busca de dados se deu no período de realização da festa, em janeiro de 2016, através de observação participante e entrevistas semiestruturadas para a compreensão das práticas educativas e sociais e para melhor compreender o universo simbólico dos marujos e marujas que participam dessa manifestação. O lócus do estudo é o município de Tracuateua, pertencente a mesorregião do nordeste paraense, da microrregião do salgado bragantino, estado do Pará.

Este estudo se encontra estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos um breve debate sobre a pluralidade dos sentidos e significados da festa. Num segundo ponto, discutiremos os pressupostos teóricos dos diferentes espaços de conhecimento dentro de uma perspectiva que existem outros lugares que constituem e produzem conhecimento além da escola, isto é, mostrar que os saberes culturais também se apresentam numa relação de ensino e aprendizagem. Como terceiro item, destacamos a Festa da Marujada de Tracuateua como espaço de construção e circulação de saberes; isto é, mostraremos algumas práticas educativas próprias da festa. E por final faremos nossas considerações sobre como as festas religiosas podem ser vistas como espaços que constroem práticas e processos educativos.

Festa: sentidos e significados

Com o olhar direcionado para a festa importa-nos nesse item apresentar a pluralidade das motivações, valores e interesses da festa e suas interfaces e ao mesmo tempo compreender como as festas podem ser vistas como lugares de aprendizagens.

Autores como Da Matta (1990) e Duvignaud (1983) visualizam a festa como objeto de ruptura do cotidiano. Entretanto, Brandão (1989, 2010) defende a íntima relação da vida cotidiana e as ações sociais nas festas que podem ser analisadas como espaços que desenvolvem diversas práticas e que estas podem configurar como processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente como construções educativas.

A festa para Brandão (1989, p. 02) representa uma fala, uma memória e uma mensagem que destacam inúmeros sentidos e significados para seus grupos. O autor ressalta que as práticas desenvolvidas no interior de cada festa, são carregadas de processo que expressam mensagens de um patrimônio vivo que marca o universo cultural dessas manifestações culturais. No caso da marujada, essas expressões podem ser analisadas através dos saberes expressos em tal manifestação. A festa não é mais do que uma “sequência cerimonialmente [...] de atos codificados de dar, receber, retribuir, obedecer e cumprir” e é por intermédios desses atos que podem perceber a presença dos elos educacionais. Para o autor são nesses atos que:

Troca-se o trabalho por honrarias, bens de consumo por bênçãos, danças por olhares cativos, o investimento do esforço pelo reconhecimento do poder, a fidelidade da devoção pela esperança da bênção celestial. Obedece-se ao mestre, ao festeiro, ao padre, ao chefe da torcida, ao maestro da banda. Cumprem-se promessa, votos feitos. (BRANDÃO, 1989, p. 04)

Para este autor as festas apresentam em “seus rituais mensagens que fazem circular da sociedade para ela própria significados e princípios que reforçam as estruturas da própria ordem social” nas relações de um cotidiano que simbolicamente é negada (BRANDÃO, 2010, p.26).

Roberto Da Matta (1990) em seu estudo “A casa e a rua” nos informa que a festa promove precisamente os deslocamentos de atividades cotidianas dos seus “espaços normais”, nos permitindo a sensação de um tempo louvo, àquele de enaltecer ou exaltar algo, seja ele, lento ou numa temporalidade acelerada, vibrante e invertida. Esse autor nos permite perceber que no interior das festas, são praticadas atividades que relembram o cotidiano, mas num tempo onde seus participantes comungam das mesmas ações e, no desenrolar de tais feitos, sejam eles religiosos ou não, podemos observar um aprendizado.

Duvignaud (1983) destaca que as festas ocupam um lugar central no curso da vida social, pois nesses momentos ela se manifesta com todos os seus contornos e peculiaridades. Ainda segundo Duvignaud, a compreensão de festa tem sido prejudicada pela ideia de funcionalidade, ficando toda a sua dinâmica reduzida à lógica da utilidade e, tendemos a

esquecer todos os processos de aprendizagens que circulam dentro delas. Nesta perspectiva, ela opera como uma válvula de escape, onde os excessos, ao contrário do que acontece no cotidiano, são a regra principal.

Por esse viés, a festa da marujada traz esses investimentos sociais e culturais e, por conseguinte educacionais, através das danças, gestos, orações, louvações e bênçãos que são representados nos seus rituais. Ela se caracteriza como uma festa advinda dos negros africanos vivenciada no período colonial, praticadas por meio das danças, o ritual de devoção ao santo é um de seus principais sentidos, em que tradição é reforçada por laços de parentesco e fé.

Tinhorão (2000) ao estudar as festas religiosas no período colonial brasileiro, observa que as mesmas foram concebidas de acordo com o modelo teocrático europeu, e não seriam dedicadas à fruição pessoal, e sim, dedicadas ao poder religioso ou estatal, não dando espaço, para as culturas religiosas dos índios ou dos negros escravos. No entanto, através de suas pesquisas, o autor constatou que “(...) o esquema de controle da participação popular nos eventos públicos não se efetivava, na prática, com a rigidez que se poderia imaginar. ” (TINHORÃO, 2000, p.8)

Tinhorão salienta que, nesta época da Colônia, a oportunidade de que se vivenciassem momentos de diversão estava associada ao próprio calendário oficial do Estado e da Igreja. Os dias santos e feriados oficiais do Estado corroboraram para que as populações se organizassem em festas, de acordo com seus padroeiros e datas oficiais. O autor também afirma que a música foi presença maciça nas festividades da Colônia. Em relação às festividades dos negros, Tinhorão afirma que:

[...] não era de se estranhar que houvesse também alguma indulgência por parte da sociedade em geral quando se tratava de permitir aos de pele mais escura o exercício de algum folguedo particular, passível de ser apreciado como espetáculo público. E é tal sentimento que explicava não apenas o consentimento das autoridades eclesiásticas às festas de coroação de Reis do congo (inclusive dentro de Igrejas), mas certa aceitação divertida dessa e de outras manifestações coletivas de negros, [...] (TINHORÃO, 2000, p.101)

Sabemos que as “indulgências” praticadas, também, pela da sociedade em geral, em relação às festas dos negros, no sentido de conceder a permissão para tais manifestações, se deu de maneiras diferentes, dependendo do contexto e região, além de que os negros não tiveram uma postura tão passiva como a historiografia oficial construiu (TINHORÃO, 2000). Não foram apenas permitidos a ocupar estes espaços, eles os conquistaram. O que o autor evidencia como manifestações divertidas, no entanto, muitas vezes ultrapassam o caráter

puramente lúdico. Acredito que desde então as festas já fossem vivenciadas por seus participantes como uma religiosidade profunda e permeada por inúmeros sentidos, que, por vezes, passavam despercebidos pelos seus analistas.

Rita Amaral (1998), ao estudar as festas brasileiras coloca que estas se apresentam:

[...] como mediação privilegiada entre dimensões e estruturas várias, unindo o passado ao presente, o presente ao futuro, a vida e a morte (nas festas comemorativas de eventos históricos, por exemplo), o sagrado e o profano, a fantasia e a realidade, o simbólico e o concreto, os mitos e a história, o local e o global, a natureza e a cultura. (AMARAL, 1998, p.1)

Assim, tanto as festas coloniais quanto as realizadas na atualidade, são permeadas de sentidos construídos e compartilhados por quem as realiza e delas participam. Tais festas acontecem sempre com um sentido de celebração, em torno de algum significado, seja ele devocional ou mesmo como simples divertimento. Segundo a autora:

[...] longe de constituir um fenômeno alienante, separado e distante da vida real, volta-se à resolução de problemas reais, através da organização dos grupos em nível local, visando, por exemplo, angariar fundos para a construção de escolas, asilos, creches, igrejas, fundos de auxílio às pessoas carentes. Algumas festas, mais recentes, são mesmo criadas visando fortificar a economia local de certas cidades. [...] (AMARAL, 1998, p.1-2)

Assim como Amaral (1998), Brandão (1989, p. 8) apresenta que o sentido da festa é separar o que deve ser esquecido -um silêncio não-festejado -, daquilo que “[...] deve ser resgatado da coisa ao símbolo, posto em evidência de tempos em tempos, comemorado, celebrado”. O caráter privilegiado da festa como fenômeno universal, suscita o estabelecimento de relações entre “[...] o universo do discurso sobre a festa e a realidade não verbal; entre o pensamento e as coisas, entre a significação e a não -significação.

A autora segue, ainda apresentando a festa em três dimensões: a profana; a sagrada e sacro-profana. Para esta autora a festa profana se constitui sem conteúdo sagrado de base, como os carnavais, a Oktoberfest de Blumenau (SC), as Festas de Peão Boiadeiro, o Réveillon (Ano Novo), festas cívicas, festas étnicas, festas de ritos sociais privados. E por festas sagradas ela ressalta àquelas com conteúdo mítico-religioso de base, com poucos elementos profanos, como, por exemplo, as festas do Divino Espírito Santo, as dos Reis Magos, Ramadã, Páscoa, festas de santos padroeiros, de Iemanjá entre outras. Destaca a festa com características sacro-profanas aquelas que apresentam conteúdo mítico e religioso de base”, envolve festejos profanos que ganham alta relevância na festa, como o Natal, as festas

de São João, São Pedro e Santo Antônio, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém (PA), e outras.

Tedesco e Rossetto (2007, p. 19), contribuem, também, com seus estudos enfatizando que a festa enquanto um ritual se “constitui em momentos de situações profanas e sagradas que estabelecem uma relação do passado, ou algo do passado cotidiano para serem lembradas e revividas nos grupos através de processos ritualísticos e que sempre estão atualizando suas significações.

Del Priore (2000, p. 63-64) afirma que dentro de um caráter religioso, a festa assume em seus rituais a presença do milagre, pois este é uma “espécie de unção marcando a participação do divino, onde o milagre reitera os objetivos da festa e magnifica seu aspecto religioso”. A partir dessa ideia de Del Priore, percebemos que no interior das festas religiosas, o laço que estabelece advém, também, do milagre, pois essa ação divinal estabelece uma conexão onde os participantes dessas manifestações culturais tornam-se entrelaçados nessa convicção pelo milagre.

A partir desta classificação percebe-se que a Festa da Marujada em Tracuateua/PA configura-se com características sacro-profanas, no qual a tradição da Marujada em seus rituais merece destaque aos rituais de devoção à São Benedito e São Sebastião, bem como a organização dos moradores da cidade em torno de vendas de comidas, bebidas e outros entretenimentos como os bailes dançantes.

Nesse sentido, percebe-se que as tradições religiosas afro-brasileiras, dentre elas a da marujada, de uma maneira geral, caracterizam situações de aprendizagens, nos permitindo, dessa forma, problematizar sobre os saberes presentes no seu desenvolvimento, a partir das vivências de seus participantes.

Diferentes culturas, saberes e espaços educativos: um debate sobre essa diversidade

Entendendo que existem “Culturas” e não uma única cultura e que cada uma se manifesta de acordo com seus gestos, costumes, tradições, é que discutiremos nesse tópico a importância de se compreender a diversidade cultural e que no interior dessas culturas existem diferentes saberes e estes, por sua vez, são construídos e transmitidos em diferentes lugares que, nem sempre são na escola, mas são constituídos por saberes que formam práticas educativas dando sentido as “coisas do mundo” dentro de cada contexto cultural. Entretanto, sabemos que a escola tornou-se o espaço da educação, deixando de lado outros lugares que também produzem práticas educativas.

Brandão (2002) destaca que “não há uma única forma, nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino não é sua única prática e o professor não é seu único praticante”. (p. 09). A educação para o autor é uma maneira do modo de vidas dos diversos grupos sociais que criam e recriam formando sua cultura. Sendo assim, a educação também pode ser encontrada nos diversos saberes populares perpassando por um processo de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção de que existem diferentes saberes e diferentes espaços de conhecimento entendemos que as ações educativas são desenvolvidas de forma multidisciplinar e pertencem a todos os espaços e manifestações populares que trocam experiências e desenvolvem processos educativos numa relação de troca de conhecimento. A educação, desenvolvida pelos saberes populares, se faz presente sendo utilizada como instrumento para a reprodução do saber-fazer em diferentes camadas sociais.

Nesse sentido estudo desenvolvido por Oliveira (2003) apresenta a educação possuidora de características de libertação como sujeito de adaptação ao conhecimento e da sua história, capaz de problematizar e entender sua realidade vivida. Assim, nossa perspectiva se volta, entre outros, para analisar as diferentes visões do conhecimento e dos saberes, que formam processos educativos, como fundamentais a serem abordados em toda a sociedade com diferentes culturas que não privilegie um em detrimento do outro, mas que se aceitem mutuamente segundo paradigmas estabelecidos por cada um em particular.

Na intenção de mostrar essas diferenças de conhecimento, bem como descrever, através de um olhar epistemológico, as práticas educativas no cotidiano das manifestações culturais apresentamos a Marujada de Tracuateua/PA. Uma festa de cunho religioso que apresenta características particulares da região, onde há conhecimento e saberes culturais presentes e que perpetua uma tradição cultural do povo Tracuateuense revelando sua religiosidade e que demonstra em seu interior uma grande expressão ritualística, na forma de manifestação religiosa, possuidora de práticas educativas e com grande participação de sujeitos que estão dentro de um processo de ensino e aprendizagem.

A tentativa de relacionar os Saberes da marujada com a educação significa que existe em seu cotidiano práticas educativas que representam conhecimentos com interpretações distintas de mundo. Pois toda sociedade guarda mecanismos e por meio deles transmite e recria sua cultura. Com a Marujada não é diferente.

Nesse entendimento Oliveira (2008) ressalta que os diferentes grupos sociais se pautam em seus saberes que são construídos através de seus trabalhos e que atribuem significados que são importantes para suas vidas.

Eles constroem, se inserem ou se apropriam de seus ambientes pautando-se por saberes acumulados e configurados por meio do trabalho e de outros significados simbólicos que atribuem a determinados meios e que transcendem a dimensão do trabalho. (OLIVEIRA, 2008, P. 55)

Os saberes da experiência, como os produzidos nas relações cotidianas da Marujada, posto que não se enquadram nos paradigmas modernos e dominantes, por se encontrarem no ambiente fora da escola (SANTOS, 2007), carecem, contudo, de uma base epistemológica que possibilite a compreensão de suas especificidades, bem como as relações que estabelecem com outros saberes, principalmente aqueles situados no âmbito científico.

Assim, a valorização dos saberes populares não deve passar pelo estabelecimento de uma igualdade epistemológica entre os diferentes discursos, almejando dizer qual é o falso ou o verdadeiro, tampouco devemos entender que a educação não perpassa unicamente pela escola. Devemos compreender que os diferentes saberes são construtores de conhecimento, pois perpassam por um processo educativo de transmissão desses saberes. Devemos ainda, compreender quais mecanismos intrínsecos estão nesses diferentes espaços que produzem o conhecimento.

O conceito de saber numa dimensão epistemológica, significa “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 15).

Admitindo essa pluralidade de espaços e de conhecimento, estaremos aceitando os diferentes saberes como possíveis e válidos para a construção de uma sociedade baseada em conhecimentos que perpassam diferentes classes sociais e diferentes lugares ambos com realidades diferenciadas e com objetivos a alcançar.

Partindo do princípio que os diversos saberes devem caminhar num mesmo sentido, buscando uma “intercomunicação”, onde o senso comum deve estar relacionado com o saber científico, é que entendemos que as diversas manifestações culturais perfazem dimensões entre saberes, imaginário, crenças, costumes, rituais, entre outros, que trabalhados informalmente não deixam evidentes os elos educacionais ali presentes. Assim, cultura e educação se relacionam em um processo cumulativo que forma e informa os diferentes grupos que dela participam. Para isso, Brandão (2010, p. 16), contribui ao informar que o homem

como ser que pensa e desenvolve memória e história pela capacidade de simbolização criada e recriada por ele para aprender a viver, do mesmo modo que é refletida na sua vida e depois será compartilhada, implicitamente sobre a forma de cultura.

Desse modo, partimos do entendimento que a cultura é uma criação do homem e que dentro dela se desenvolve a educação ou os processos educativos que para Brandão (2010, p. 19) representa algo específico do homem e a partir daí ele aprende saberes de acordo com seu tempo e espaço. Nisso compreendemos que o conhecimento não está, necessariamente, atribuído ao conhecimento científico, pois, a ciência precisa dos saberes do senso comum para a compreensão do mundo.

Sendo assim, qualquer tipo de conhecimento que o homem possui não é neutro ou desinteressado, mas construído sob uma relação social, política e cultural e, portanto, histórica. Isso significa dizer que à medida que o homem se relaciona com os outros homens, ele constrói visões *da e* sobre a realidade que o envolve. Neste processo de construção, o conhecimento que é produto de uma prática que se faz social e historicamente situada pode ser espontâneo ou de senso comum, científico, ambos contribuem para a construção e visões de mundo que esse indivíduo precisa para compreender a sua realidade.

Essas práticas educativas oriundas dos saberes populares direcionam seus praticantes a um processo de apropriação de valores, normas de conduta, memórias, códigos linguísticos e representações que favorecem a constituição de sua identidade étnica, social e cultural. Esse conjunto de acervos culturais, produzidos e adquiridos por processos de ensino-aprendizagem, constituem o conteúdo da educação do cotidiano, que estamos denominando de saberes cotidianos. (NETO, 2008, p. 07)

A Marujada de Tracuateua numa perspectiva educacional

A Marujada de Tracuateua se caracteriza hoje como uma tradição por ser uma festa que atravessou diferentes gerações, realizada nos dias 19 e 20 no mês de janeiro de cada ano em consonância com os rituais religiosos (rezas, ladainha, canto e devoção), mas que apresenta também seu lado profano com danças, comidas e bebidas.

A finalidade da festa é festejar e louvar São Benedito e São Sebastião, representados simbolicamente na festa pelas imagens, pelos mastros, pelas vestimentas e pelos estandartes. É uma festa realizada por homens, mulheres e crianças que concentram seus rituais no barracão, onde as marujas e marujos dançam ao som dos instrumentos como os

tambores, a rabeca, o reco-reco, a onça e o cavaquinho, e entoam ladainhas que são orações curtas e apresentadas em latim.

Para Silva (1996) a marujada apresenta em seus rituais relações de aprendizagem, constituídas na própria “trama” da organização cultural, visto que sua realização é uma forma de fazer a cultura acontecer. E esse fazer cultura, representados pelos saberes, estão contidos no relacionamento interpessoal presentes no cotidiano dos marujos e marujas ⁵⁵¹ que participam desse ritual. Assim esses saberes são adquiridos por meio da prática cultural desses agentes envolvidos na Marujada e, expressam experiências de vida contida no contexto histórico-cultural de cada indivíduo

Carvalho (2010, p. 143), compreende a Festa da marujada como “manifestação espontânea”, que pode ser definida como um ritual afro-brasileiro, verificando um “elo entre os participantes e as raízes históricos e culturais muito apreciáveis”. Compreende ainda, uma “intrínseca relação entre a marujada com religiões e cultos dos negros trazidos da África”.

Essa representação cultural se configura, então, como um rito perpassado por saberes que são transmitidos por diferentes gerações e que vão desde a oralidade até aos gestos corporais. E essa perpetuação dos saberes dos rituais da marujada se dá por meio de um processo de ensino e aprendizagem, com seus participantes, através da reatualização da festa a cada ano.

A Festividade da Marujada é um elemento significativo que expressa práticas culturais de um patrimônio vivo que marca o universo cultural dos saberes e manifestações culturais. É um elemento da identidade; uma expressão que destaca os seus saberes como práticas que contribuem para as diferentes visões de mundo. (LOBATO, 2013, p. 16).

Carvalho (2010, p. 143), compreende a marujada como “manifestação espontânea”, que pode ser definida como um ritual afro-brasileiro, verificando um “elo entre os participantes e as raízes históricos e culturais muito apreciáveis”. Compreende ainda, uma “intrínseca relação entre a marujada com religiões e cultos dos negros trazidos da África”. Essa representação cultural se configura, então, como um rito perpassado por saberes que são transmitidos de geração a geração, por elementos símbolos, que vão desde a oralidade até aos gestos corporais. E essa perpetuação dos saberes dos rituais da marujada se dá por meio de um processo de ensino e aprendizagem, com seus participantes, através da repetição.

Assim, é por intermédio da festa, que os saberes da marujada são produzidos e transmitidos e que podem ser interpretados por meio de um processo educacional e, isso nos

⁵⁵¹ Homens e mulheres promesseiros ou que participam da Festa da Marujada.

impulsiona a adentrar nesses saberes por meio da festa como um espaço que também é educado através de suas atividades e de seus rituais.

A educação não escolar segundo Rodrigues (2008, p. 3) está relacionado ao “olhar do pesquisador que se direciona para os diferentes espaços educativos existentes nas comunidades, prioritariamente destinados ao lazer, à religião, à política, ao trabalho, ao cuidar da saúde”. Os assuntos construídos e socializados pelo senso comum, não buscam comprovação científica, pelo contrário, o que importa são as relações de convivência caracterizadas pelo fazer e pelo dizer de marujos e marujas na festa da marujada, nos momentos de realização dos rituais, demonstrados nas falas da senhora (maruja, de 68 anos) Maria José:

Aqui aprendi muitas coisas. Aprendi a conviver com as pessoas. Aprendi a esperar a minha vez, porque aqui, a gente precisa deixar outras marujas também dançar. Aqui a gente é amigo, não temos inimizade, sabe? Muitas pessoas que eu conheci aqui nessa festa são meus amigos. Tem umas que parece minhas irmãs. Então a gente aprende assim, aprende muita coisa, muita coisa boa! (Entrevista concedida em janeiro de 2016).

Percebemos nesse relato os admiráveis encontros amigáveis que ultrapassam o desejo de dançar, de rezar, pois é possível perceber a educação nessas relações de afetividade entre as pessoas e, que estão presentes dentre as diversas expectativas dos participantes da marujada, pois essas relações fraternas acontecem a partir dessa festa o que consolida a convivência entre pessoas, no espaço que também é destinado a outros elementos.

Ao concordar com essa afirmativa da maruja Gregória Silva (72 anos de idade) defende que:

Pra mim essa festa não é só pra gente dançar. É também pra gente rezar, fazer amizades e conhecer pessoas. Aqui a gente nunca está sozinha. Nós temos sempre alguém pra conversar, pra rir. E eu fico feliz com isso[...]. (Entrevista concedida em janeiro de 2016).

Outro ponto a ser ressaltado está vinculado nas concepções do marujo Sebastião Oliveira (52 anos idade) ao relatar sua forma de aprender a dança, e, isso nos permite relacionar a prática da dança como um processo de ensino e aprendizagem, que para ele se dá na hora de dançar, pois:

Eu nunca dancei. Fui dançar pela primeira vez aqui na marujada. Eu nem sabia dançar. Eu aprendi aqui. Primeiro eu fiquei observando e depois o vice capitão me ensinou. Depois, devagarzinho, eu fui prendendo. Hoje eu já me garanto dançar. Foi isso que eu aprendi. (Entrevista concedida em janeiro de 2012).

O referido marujo enfatiza que a troca de informações se constitui como um exercício contínuo de ensinamentos necessários para que os participantes possam aprender os gestos corporais necessários a dança. Ele destaca que é preciso observar os movimentos apresentados nos rituais da marujada para depois demonstrar habilidades corporais e desenvolver os gestos ensinados, considerando os ensinamentos repassados pelos marujos e marujas, que normalmente são repassados pelos mais velho(a)s.

Sobre esses saberes vivenciados no cotidiano da esta Marujada, a senhora Maria José (68 anos de idade) relata,

[...] pelo menos aqui a gente tem amigos e aprende alguma coisa. Eu aprendi a dançar, porque eu não sabia dançar esses ritmos da marujada. Eu achava muito difícil. De tanto me ensinarem e de ficar olhando eu aprendi e aprendi bem rápido. Já tá colocado na minha cabeça como deve ser feito cada dança. Hoje eu danço direitinho. Então eu concordo que a marujada ensina alguma coisa para nós. (Entrevista concedida em janeiro de 2016).

É perceptível na fala da maruja Maria José que é possível aprender habilidades da dança através da observação e comunicação, pois para os marujos Sebastião e Maria José, a aprendizagem se deu por meio das orientações de outros marujos e pela observação.

A partir das falas de alguns marujos, observamos e analisamos práticas educativas que são desenvolvidas pela construção e movimentos de saberes construídos ao longo da história desse grupo social que se encontra presente nas experiências desses marujos e marujas que potencializam seus atos de aprender e ensinar em processos educativos.

Essas práticas organizam-se como um processo constante de criação e recriação que necessitam ser observados, estudados e defendidos como legítimos no contexto acadêmico. Então, consideramos as concepções de Brandão (2007) que as relações sociais e culturais podem desenvolver uma educação, pois:

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida. (BRANDÃO, 2007, p. 03)

Desse modo, constata-se que essas práticas de aprendizagens são úteis para o desenvolvimento dos rituais que acontecem no interior da festividade. Através dos saberes e da circulação dos mesmos, por meio dos ensinamentos das danças, das orações e de outros que constituem os rituais da festa, podemos dizer que a experiência e o conhecimento de outros marujos e marujas, torna a aprendizagem possível, visto que esses intérpretes chamam

para si o aprendizado e com ele vem construindo a própria forma de aprender e de ensinar, nos permitindo considerar que a festa da marujada “é um instrumento da educação”.

Assim, essa circulação de saberes que se desenvolvem na marujada de Tracuateua, são práticas educativas que evidenciam os conhecimentos adquiridos por todo um período de vida e de participação nessa festa e que ajudam na sustentação das relações de convivência entre os membros da marujada.

Considerações Finais

A ideia aqui proposta tem abertura para permitir compreender que as festas religiosas vão além das apresentações de seus rituais. Elas, se forem observadas e analisadas, podem ser vistas como lugares que possibilitam uma relação de aprendizagem e um entrelaçamento de saberes que se constituem em um processo educativo.

Nesse sentido, consideramos que na Marujada de Tracuateua, se apresentam diversos saberes culturais que foram herdados das tradições, mas que estão constantemente resinificados para que possa seguir “vivo” dentre tantas transformações que a sociedade vem apresentando. Sem falar que esses saberes vêm sendo negado por paradigmas tradicional que estão vinculados a racionalidade científica.

Em virtude dessa negação da ciência aos saberes populares, acreditamos que as festas, dentre elas a religiosa, desenvolvem saberes e, que estes devem ser válidos e considerados como construto social, cultural e educacionais que corroboram para o “saber-fazer” incluídos num processo de ensino e aprendizagem.

A Educação concebida nesta Festa da Marujada, do nordeste Paraense, assume o desafio de recriação para uma nova visão de educação; àquela que está para além de um contexto educativo e que faz valer os diversos saberes de homens e mulheres que pertencem a essas diferentes manifestações culturais.

Assim, nossas considerações sinalizam que dialogar entre essas diversidades de saberes apresentam um imenso desafio que as instituições formais de ensino devem enfrenar para abrir-se aos saberes que são construídos pelos diferentes grupos sociais.

Referências

AMARAL, Rita. **A Festa como Objeto e como Conceito**. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Educação como Cultura**. Campinas : Mercado das letras. 2002

CARVALHO, Gisele Maria de Oliveira. **A Festa do “Santo Preto”: tradição e percepção da Marujada Bragantina**. Brasília – DF. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável UNB – disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7940/1/2010_GiseleMariadeOliveiraCarvalho.pdf>. Acesso em: 27 maio 2014.

DEL PRIORE, Mary Lucy. **Festas e Utopias no Brasil Colonial**. São Paulo, Brasiliense, 2000.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**. 5ª edição, editora Guanabara, 1990.

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e Civilizações**. Tradução de L. F. Raposo Fontenelle. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983, 236 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA - NETO. João Colares. **A educação no cotidiano do terreiro: Saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2008.

SILVA, Dário Benedito R. **Os donos de São Benedito: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX**. Belém, 2006. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós – Graduação em História da Amazônia, Universidade Federal do Pará – UFPA.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS, Tânia Regina lobato dos. **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA. 2007.

TEDESCO, João Carlos. **Festas e Saberes**. Artesanato, genealogias, e memória imaterial na região colonial do Rio Grande do Sul / João Carlos Tedesco, Valter Rosseto. Passo Fundo: Méritos, 2007 – 259p

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS NA “SALA DE LEITURA CLARICE LISPECTOR”

Gilma Guimaraes Lisboa¹
gilma_guimaraes@hotmail.com
PPGEDUC/UFPA-CUNTINS

RESUMO: Partindo do reconhecimento e da importância da leitura de obras literárias em ambientes escolares para além de sua função instrumental preparatória para avaliações, este texto objetiva analisar experiências de leituras literárias com estudantes frequentadores da “Sala de Leitura Clarice Lispector” da Escola Estadual de Ensino Médio Simão Abraão Jatene, Cametá-PA. O embasamento teórico conta com as contribuições de Benedito Nunes “O dorso do tigre” (2009), Jorge Larrosa “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas” (2000), “Linguagem e educação depois de Babel” (2004) e “Tremores” (2015). O percurso teórico-metodológico iniciado na pesquisa levará em conta as considerações de Larrosa (2004), entendendo a experiência da leitura atravessada por subjetivações do sujeito-leitor em seu processo formativo. Nesse percurso, será importante potencializar os canais de acesso e incentivo à leitura de textos literários no espaço escolar, percebendo as ressonâncias do texto literário clariceano com as experiências formativas dos leitores no sentido de um pensar poético que aproxime literatura e vida. A relevância do estudo consiste em fomentar a formação de leitores no ambiente escolar e fora dele, elevando a literatura a seu valor poético e formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária; Experiência Formativa; Sujeito-leitor.

INTRODUÇÃO

No campo literário é notória a singularidade dos escritos de Clarice Lispector (1922-1970) – escritora ucraniana radicada e naturalizada no Brasil desde a tenra infância na cidade de Recife-PE. Contudo, se por um lado, a notoriedade de sua obra é visível no universo literário, por outro, suas interfaces com os meios escolares e acadêmicos não se fazem notar em seu valor poético e formativo em face das exigências mercadológicas de avaliação e dos limites ou enquadramentos em escolas/correntes literárias. Desse modo, os textos literários que circulam em atividades de leitura escolar quase sempre aparecem desconectados da experiência de fruição da leitura havendo, com isso, poucos estudos que perpassam os dramas existenciais e da linguagem na obra de Lispector.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Simão Abraão Jatene, situada na cidade de Cametá-PA, a homenagem ao legado literário de Clarice Lispector se fez por meio da criação de um espaço de leitura intitulado “Sala de Leitura Clarice Lispector”, como forma de fomentar a formação de leitores na escola para além do domínio cognitivo ou curricular das

disciplinas. Incentivar o hábito de leitura nos alunos porque eles têm dificuldade para ler, porque precisam ter o hábito da leitura como parte da vida, sempre foi uma preocupação pessoal enquanto professora de Língua Portuguesa daquela instituição.

No entanto, tinha consciência de que não poderia ficar apenas nisso, pois a experiência da leitura literária e a formação de leitores não se desenvolvem de maneira isolada das experiências cotidianas. Contudo, o tipo de leitura proposto pela escola ainda tem como objeto concreto “o livro escrito”. O lugar para a prática da leitura é a biblioteca “silenciosa”, e a mesma deve ser feita, muitas vezes, individualmente, o que não é condizente com o mundo de leitura para o qual os alunos contemporâneos estão atentos.

No ano de 2012 fui lotada com uma parte de minha carga horária na sala de leitura da Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene⁵⁵². Encontrei um espaço que servia de depósito para livros e que tinha um único objetivo: as reuniões pedagógicas da escola. Muitos alunos daquele período letivo não sabiam da existência da sala. Então, uma das minhas primeiras ações foi criar um ambiente propício para a visita dos alunos. Par tanto, distribuí os livros didáticos que ali se encontravam, cataloguei e reorganizei o pequeno acervo de livros que ali havia. Mas muito ainda precisava ser feito.

Naquele ano a escola foi contemplada com o Projeto do Instituto Unibanco, Projeto Jovem do Futuro⁵⁵³, para que fossem realizados na escola projetos de incentivo à aprendizagem. A disciplina de Língua Portuguesa foi contemplada com três projetos. Desse modo, com a parceria de mais dois colegas, elaboramos o projeto de Revitalização da Sala de Leitura (que até então não tinha um nome), O Jornal Escolar e a Rádio Escolar. Destes, só o último não foi contemplado pelo projeto.

⁵⁵² Professora Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (UFPA). Especialista em Linguística Textual (UFRJ) e Gestão Escolar (UFPA). Funcionária Pública desde o ano de 1996. Atua como professora na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene desde o ano de 2006, com as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura.

² O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos. Resultado da convergência entre a orientação estratégica do MEC para o Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, o ProEMI/JF tem como objetivo central promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, as ações do ProEMI/JF buscam colaborar o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, dos jovens na escola (Fonte: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8. Acesso em: 27 de maio de 2016).

Assim, começou o processo de revitalização da sala de leitura e alguns procedimentos foram tomados, como as compras de estantes de madeira, um computador completo, um datashow, uma televisão, um notebook, uma máquina fotográfica e alguns livros, mas ainda faltava dar vida à sala, pois as paredes estavam sujas e os livros amontoados e as visitas dos alunos eram raras. Faltava envolvimento por parte dos alunos. Como minha carga horária estava dividida entre ministrar aulas num turno e organizar a sala de leitura em outro, pensei em realizar algumas ações de leitura com os alunos do terceiro ano do ensino médio do turno da manhã.

Um dos assuntos de Literatura a ser trabalhado naquele bimestre era sobre o Modernismo. Planejei e organizei com os mesmos atividades a respeito do tema que abordasse pintura, teatro e poesia dos autores daquele período. Conversei com a professora dos terceiros ano da tarde e planejamos os nossos trabalhos voltados para a sala de leitura.

As turmas foram divididas em equipes e trabalhamos, através de aulas expositivas, explicações, filmes, slides, pesquisas, entre outros, os assuntos referentes à temática do Modernismo, desde a Semana de Arte Moderna até à Terceira Geração. Em seguida começamos as atividades práticas, todas relacionadas com o tema. O primeiro passo foi realizar a pintura da sala, então verificamos que alguns alunos tinham habilidades com pinturas de parede. Como iríamos trabalhar a obra “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, adotando a dinâmica do teatro, decidimos pintar uma parte da sala fazendo referência a algumas passagens da obra, o que serviria como cenário para a peça. Em seguida organizamos os grupos que iriam trabalhar com reproduções de telas de alguns autores do Modernismo para exposição, entre eles: Tarsila de Amaral (Abaporu, Antropofagia, Manacá, A Negra), Cândido Portinari (O Lavrador de Café) e Di Cavalcanti (Cangaceiro).

Mas faltava ainda escolher um nome para a Sala de Leitura. Conversei com os alunos e solicitei que escolhessem, dentre os autores estudados do Modernismo, o nome de quatro para que pudéssemos escolher um que daria o nome à sala de leitura. Na aula seguinte foram selecionados nomes de quatro autores: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Joao Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector. Então, expliquei a eles sobre a importância de cada autor para a literatura brasileira. Fizemos um pequeno debate para que cada grupo defendesse o nome do autor pesquisado e em seguida realizamos uma votação para a escolha do nome.

Como resultado da votação, o nome da Sala de Leitura escolhida foi “Clarice Lispector”. Assim, como a discussão transcorria em torno da terceira fase do Modernismo e especificamente sobre a prosa de Clarice Lispector, e como a mesma é reconhecida como uma

das maiores escritoras brasileiras, que publicou contos, crônicas, analogias, romances, novela, literatura infantil e que sempre foi apaixonada pela leitura, elaborei algumas atividades para que os alunos conhecessem um pouco mais sobre a autora.

Lemos alguns trechos de suas obras, dentre elas, *Laços de Família*. Um pouco de sua biografia e a obra “*Clarice de Cabeceira – Contos*”. Pois no acervo da escola poucos são os livros da autora. Escolhido o nome, os alunos fizeram um mural sobre a vida e a obra de Clarice Lispector. Um aluno da turma pintou um quadro do rosto da escritora e seu nome para que fosse colocado no alto da porta da sala de leitura e, assim, identificá-la. Todo o projeto teve culminância na apresentação da Feira Cultural da escola que ocorreu no final do ano letivo de 2012.

Assim, não apenas pela importância e a repercussão de Clarice Lispector no universo literário ou pela escolha de seu nome para a sala de leitura na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene, mas por uma expectativa de ir além da formação de leitores, que o projeto de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação e Cultura, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, propõe como tema: “O Habitar Poético da Leitura: Experiências de Leituras Literárias na “Sala de Leitura Clarice Lispector”. A pesquisa visa ressaltar o valor poético e formativo da literatura clariceana para a vida escolar e intersubjetiva do leitor, por meio de atividades de leitura a serem desenvolvidas no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene, Cametá-PA.

Contudo, estar em contato com o universo das palavras e nele encontrar uma atividade prazerosa, ao mesmo tempo que nos leva a absorver todo o conhecimento exterior, também nos conduz a uma busca de tudo que representa algo de nos mesmos nesse conhecimento que chega até nós. Em cada nova leitura, ocorre algo semelhante a uma lapidação de nossos desejos e predileções. Os livros constituem um tipo de transporte de conhecimento, pois temos a total liberdade de interpretação, o que confere o aperfeiçoamento do nosso senso crítico e o melhoramento de como nos posicionamos diante do mundo.

A literatura de modo em geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo, pois são inúmeras as possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas no mundo das palavras. Sendo assim, é possível considerar que ao ler atribuímos nossos próprios sentidos ao que foi lido, e a cada leitura, ainda que seja do mesmo texto, novos detalhes podem ser percebidos. Ressalta-se que a experiência da leitura é individual, sempre única e nova e esta transforma o olhar do leitor sobre o mundo e a forma de relacionar-se consigo e com o outro.

DIÁLOGO COM OS INTERCESSORES TEÓRICOS

Fazer com que a sala de leitura possa ser habitada poeticamente, potencializando a vida literária da obra de Clarice Lispector conectada à vida dos leitores que frequentam a sala de leitura, para que possam fruir dessa leitura. Que tenham condições de se tornarem leitores sensíveis aos dramas do mundo e de sua própria formação, contribuindo para além daquilo que é o âmbito da leitura na escola? Dessa maneira, ressignificar a leitura na vida dos alunos e ter uma sala de leitura criada para este fim é uma possibilidade de interligar o meio acadêmico com a educação básica por outro sentido da leitura na vida desses alunos e abrir caminhos para o estudo de pesquisa do mestrado por meio disto.

Diante da construção do problema de pesquisa apresentado a seguir, justificamos a necessidade de observar o panorama das produções que articulam estudos teóricos com base em autores do campo da Leitura Literária e Experiência de Leitura, como, por exemplo, Jorge Larrosa e sua “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas” (2000). A obra elabora um texto intertextual onde a interpretação é posta não como um dado a ser extraído de seu discurso, mas como uma construção pessoal do leitor.

Refletimos também com a obra “Linguagem e educação depois de Babel” (2004). Nela, a relação entre linguagem e educação é tratada de um modo explícito do ponto de vista da pluralidade, e só aqui a encarnação temporal da transmissão educativa está dobrada desde a doação e desde o talvez, quer dizer, desde a diferença e a descontinuidade.

O autor também enriquece nossa reflexão discutida na obra “Tremores” (2016). Obra que reúne cinco ensaios sobre experiência, alguns já publicados e outros inéditos em português. Entre a pedagogia, a filosofia e a literatura (mas com um olhar dirigido também às artes), Jorge Larrosa constrói uma forma de pensamento, de linguagem, de sensibilidade e de ação (porém, sobretudo, de paixão) que nos situa além dos marcos dominados pelo par paciência/técnica ou pelo par teoria/prática. O título faz alusão ao caráter de vazio, de intervalo, de indecibilidade e de imprevisibilidade da experiência, assim como a sua natureza de “categoria livre”, como afirma no prólogo:

Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece. (LARROSA, 2016, p. 10)

Também, partiremos dos estudos da Bibliografia sobre Clarice Lispector, assistiremos a documentários biográficos (produtos áudios/visuais) que fazem referência à autora, assim como em autores-comentadores da obra de Lispector relacionados à filosofia, especialmente, Benedito Nunes, cuja obra “O Dorso do Tigre” (2009) é uma das mais importantes publicações de crítica literária do autor paraense e tem papel fundamental em sua carreira crítica, nela constituindo um verdadeiro divisor de águas, já que se trata do livro que projeta o ensaísta nacionalmente. Em “O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector” (1995), trabalhando na fronteira entre a literatura e a filosofia, Benedito Nunes faz uma leitura da obra de Clarice Lispector.

A partir de uma varredura virtual realizada para o levantamento do estado da arte sobre o eixo temático que norteia nossa pesquisa, identificamos que os trabalhos publicados são apenas de natureza temática nas discussões, isto é, as obras de Clarice servem como um referencial de análise nas reflexões. Tematiza-se a mulher em *Laços de Família*; percebe-se a função da escrita de Clarice em seus escritos; analisa-se a narrativa enredada em Clarice. Podemos afirmar, a partir do exposto, que nossa pesquisa apresenta uma discussão inovadora acerca do habitar poético da leitura por meio das experiências discentes com a atividade da leitura no contexto escolar, sujeitos que diariamente povoam o imaginário literário e que, pela literatura, podem ter a oportunidade de pensar suas vidas e transformar suas visões de mundo, assim como ressignificar a atividade da leitura nas confluências com a poética de Clarice. Outrossim, salientamos que não encontramos pesquisas científicas que compreendam esse processo de fruição literária em espaços pedagógicos específicos.

No artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* de Jorge Larrosa (2011), o autor “[...] reforça que o lugar da experiência é o sujeito, contudo, de um sujeito “capaz de deixar que algo lhe passe”, pois se trata de “um sujeito aberto, sensível, vulnerável, exposto” (LARROSA, 2011, p. 7). Então, qual o sentido de experiência para nós? Nós vamos construindo as transformações que precisam acontecer em nossas vidas. Ainda com Larrosa, se “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]” (Idem, p. 21), o conceito de experiência ganha variados sentidos: é o que nos atravessa em nossa subjetividade, em nossa interioridade. É aquilo que nos transforma, o que nos modifica. É uma relação subjetiva. Ao longo de nossas vidas vamos construindo experiências. A experiência existe a partir do fazer, aliás, do feito, pois experiência é um ganho de passagem e necessita de espaço no tempo. São as situações, os episódios, as aprendizagens, tudo o que nos atravessa no tempo.

Larrosa (2011) ressalta que comumente lemos com alguma finalidade usual. Seja para adquirirmos conhecimentos, para termos acesso ao saber escolar, realizarmos uma prova, um concurso ou outra coisa qualquer. Fazemos o uso prático dessa leitura para o convívio social, a erudição. Por outro lado, esse encontro com a leitura fica prejudicado por várias situações como, por exemplo, o excesso de informação. Segundo o autor, “[...] a informação não é experiência. [...] experiência é que é necessário separá-la da informação. [...] O saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade” (LARROSA, 2011, p. 21-22). É diferente saber que a loja abre às 13 horas (informação) e saber abrir a loja (experiência). Assim, a informação é da ordem objetiva. Não é o que propriamente nos forma como uma experiência. Pois podemos ler muito. Termos conhecimentos de muitas coisas, mas o que extraímos disso? Que experiências construímos com essas leituras que temos em excesso? O que fica para a nossa constituição profissional, emocional, cultural, pessoal, social? Qual a interrelação que fazemos com todo o nosso aprendizado?

Em segundo aspecto, Larrosa afirma que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é sujeito informado que, além disso, opina. Depois da informação, vem a opinião” (Idem, p.20), uma ânsia por ter de falar mesmo sem o conhecimento, amparada na necessidade de opinar sobre tudo. O autor levanta, ainda, um terceiro aspecto: a experiência vem empobrecendo por vários fatores, como por exemplo, a falta de tempo. Nós não temos tempo para nos dedicarmos a uma leitura e possamos, por meio dela, extrair um aprendizado, uma experiência, uma transformação. De modo geral, na escola e fora dela, a experiência enquanto aquilo que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca, tem sido algo cada vez mais raro em nosso tempo. Inserida em nossa sociedade, dialogando com a cultura e forjando sua própria cultura escolar, podemos afirmar que, frequentemente, as instituições educativas comungam desta urgência de informações, da necessidade de produtividade, do imperativo de formar indivíduos bem-sucedidos social, cultural e economicamente.

O tempo, que é tão caro na escola, fica totalmente preenchido por mais tarefas, testes, saberes os mais variados possíveis, espremidos numa grade de horários que não abre espaço para a contemplação, ou para que o aluno possa ser tocado por aquilo que lhe acontece. Nesse sentido, o sujeito da escola não é o sujeito da experiência, considerando a acepção de Larrosa, mas um sujeito que precisa ser ativo, produtivo, ou numa expressão, tarefeiro.

O aluno tem que dominar uma gama de informações e conhecimentos diariamente e na maioria das vezes tais informações são esquecidas. “[...] Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2011, p. 23). A aceleração do dia a dia é um dos obstáculos para que possamos construir uma experiência. Essa, por sua vez, é interna e tem que ser processada, construída por nós. Com a leitura acontece a mesma coisa.

Assim, se nós compreendemos utilitariamente a leitura por um uso mercadológico, dificilmente ela nos afetará como uma experiência. Mas não é essa leitura que queremos. Não é esse o sentido da leitura que buscamos porque essa prática de leitura já existe na escola. Nós queremos que o leitor tenha o hábito de leitura não apenas para se informar ou para realizar uma avaliação, mas a leitura que possa tocar, transformar a vida. Pois, as experiências de leitura podem se constituir nos mais variados contextos, desde que o leitor encontre a leitura adequada, no momento certo (LARROSA, 1996), isto é, fazer com que a leitura se constitua em experiência e estão diretamente conectadas à subjetividade das experiências do leitor.

Para Larrosa (1996), a leitura como experiência vai além de uma leitura realizada para conhecer algo, que se torna uma leitura informativa, que não toca e marca a ponto de se configurar em uma experiência de leitura: “[...] Se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não tínhamos, porém nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou.” (LARROSA, 1996, p. 16).

OBJETIVOS

Dado que a circularidade do texto literário no ambiente escolar quase sempre não se faz para além dos limites de disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura, apresentamos a problemática da leitura no intuito de tensionar a presença (não tão notória) de obras literárias de escritores brasileiros (como as de Clarice Lispector) no ambiente escolar quando tomada como um instrumento preparatório para exames de avaliação ao ingresso ao ensino superior, indagando: Em que medida a leitura de textos literários interage com as demandas de leitura de estudantes frequentadores da “Sala de Leitura Clarice Lispector” da escola a ser pesquisada? Que sentidos e experiências de leitura os textos literários de Clarice Lispector podem despontar nesse espaço de interação entre texto e leitor? De que modo os dramas existenciais que perpassam a obra clariceana podem tocar os dramas de vida dessa comunidade de leitores? As experiências de leitura dos alunos, por meio das obras de Clarice Lispector, são capazes de modificar as práticas de leitura e as vivências dos alunos? De que

modo? Em que sentido o habitar poético da literatura clariceana pode transformar as experiências de leitura dos alunos do Ensino Médio?

Partindo do reconhecimento e da importância da leitura de obras literárias em ambientes escolares, para além de sua função instrumental preparatória para avaliações, a presente proposta de trabalho, em parceria com o Projeto “Sala de Leitura Clarice Lispector” da Escola Estadual de Ensino Médio Simão Abraão Jatene, objetiva, de maneira geral, analisar experiências de leitura literária com jovens frequentadores da “Sala de Leitura Clarice Lispector” da Escola Estadual de Ensino Médio Simão Abraão Jatene. Nesse ínterim, procederemos a atividades na tentativa de perceber possibilidades de leitura que ressaltem o valor poético e formativo da literatura clariceana para a vida escolar e intersubjetiva desses leitores.

Nesse percurso, será importante potencializar os canais de acesso e incentivo à leitura de textos literários clariceanos no espaço escolar, construindo pontes e experiências de sentidos entre os leitores e o universo da literatura; analisar o processo de experiência das leituras do ensino médio na dimensão literária; analisar as ressonâncias da leitura do texto clariceano às experiências formativas dos estudantes frequentadores da “Sala de leitura Clarice Lispector”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para um maior embasamento, a pesquisa contará com um aparato teórico-literário inicial, além de obras de Clarice Lispector, composto por: Benedito NUNES “O dorso do tigre” (2009), “O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector” (1995); Jorge LARROSA “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas” (2000), “Linguagem e educação depois de Babel” (2004) e “Tremores” (2015).

Todo o caminho metodológico adotado para fins desta pesquisa busca responder ao principal problema proposto: Em que medida a leitura de textos literários interage com as demandas de leitura de estudantes frequentadores da “Sala de Leitura Clarice Lispector” da escola a ser pesquisada?

Inúmeras pessoas podem ler um mesmo livro, mas o que ele poderá significar na vida de cada um certamente trará resultados diversos e complexos. Por isso adotaremos como um dos fios metodológicos condutores de nossa pesquisa o traçado por Larrosa (2003), cujo ensaio intitulado “Leitura e Metamorfose: em torno de um poema de Rilke” (2003), reflete

contra a tentativa de, enquanto leitores, nos apropriarmos e tentarmos controlar o texto a partir do que somos.

A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente, torna realidade a expressão heideggeriana: “poeticamente habita o homem nessa terra”. Mas para isso é necessário que esse “segundo ser” intermediário seja claramente diferente desse “primeiro ser” que é o mundo interpretado e administrado, o mundo em que cada um é cada um e no qual a percepção das coisas já está predeterminada por sua utilidade ou predefinida pelas estruturas que as configuram como parte do campo de nossa experiência possível (LARROSA, 2003, p. 106).

A proposta metodológica do autor nos permite entender que essa experiência da leitura implica um descolamento do que somos e uma certa inquietude. Estar em contato com o universo das palavras e nele encontrar uma atividade prazerosa, ao mesmo tempo em que nos leva a absorver todo o conhecimento exterior, também nos conduz a uma busca por nós mesmos nesse conhecimento que chega até nós.

Então, em cada nova leitura, ocorre algo semelhante a uma descoberta de determinados desejos e predileções. E a literatura é uma dimensão que deverá ser pensada por outro sentido, isto é, um sentido estético e formativo. Incentivar o aluno ao hábito da leitura para que o mesmo consiga ler por gosto e não por obrigação na escola será um desafio na busca de mudança de concepção em relação à sua formação enquanto leitor.

Ressaltamos que a Sala de Leitura Clarice Lispector, a princípio, foi criada apenas para a prática da leitura, mas compreendemos, com a leitura do projeto, que ela não poderá ser frequentada apenas com a finalidade de o aluno passar um tempo naquele espaço ou adquirir conhecimentos para um aprendizado cognitivo. É preciso que a sala de leitura ganhe vida e dê vida também aos autores na sua relação com os leitores.

Buscaremos compreender quem são esses alunos, o que eles procuram, uma vez que a sala de leitura é frequentada por várias finalidades. A questão que nos tenciona visa compreender que a leitura se dá no encontro consigo mesmo e com o outro, motivação inicial que move nossa pesquisa, visto que a partir da realização desta não seria apenas uma contribuição para que o espaço da leitura seja organizado para tal, mas ir além, ir ao encontro de inquietação entre a subjetivação e o próprio leitor. Tirar o leitor do lugar onde está, geralmente acomodado, busca uma poética que vai ressignificar o lugar onde ele habita, construindo a tríade texto x leitor x mundo.

Assim, o tema de nossa pesquisa busca analisar “O habitar poético da leitura: experiências de leitura literária na “sala de leitura Clarice Lispector”. Pretendemos que esse habitar a sala de leitura aconteça numa relação profícua, com a própria Clarice e com outros autores da literatura que por lá passarem, pois é necessário fazer com que os alunos considerem que a leitura das obras literárias está para além de ser como um veículo de circulação das histórias, que ela seja, sobretudo, um canal de acesso ao mundo capaz de inserir o leitor na própria história. Isto é, é importante que a leitura se constitua uma parte de suas vidas, assim como na vida das pessoas com as quais convivam, e que tenham sentidos de formação.

Por meio dessa pesquisa, desejamos que os jovens leitores frequentadores da “Sala de leitura Clarice Lispector” possam vivenciar a experiência de leitura a fim de extraírem dela um aprendizado e que os elementos dessa experiência sejam significativos para a vida escolar e social. Entendemos que a literatura não apenas abre a porta de acesso ao conhecimento, ela favorece uma abertura ao encontro do ser consigo e com o outro, viventes de um mundo em plena transformação. Assim percebemos suas ressonâncias com o que somos e o que nos tornamos, porque o que um escritor escreve tem muito a ver com suas vivências e percepções.

Retomando as considerações do marco metodológico adotado nesta pesquisa, Larrosa (2003, p. 25) propõe “[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. [...]”.

Isso indica que a experiência é adquirida a partir da vivência de algo, uma vez que são jovens que vêm de diferentes lugares, com condições sociais e econômicas específicas. Por esse lado, a leitura poderá ser um bálsamo⁵⁵⁴ para a vida, capaz de diminuir as dores e as dificuldades que enfrentamos no mundo.

Compreendida desta forma, a pesquisa consistirá nas seguintes etapas e/ou procedimentos metodológicos:

1ª etapa: Pesquisa de campo na escola: acesso ao Projeto “Sala de Leitura Clarice Lispector”; levantamento das demandas de leitura dos alunos; e acompanhamento de atividades de leitura por parte dos leitores frequentadores desse espaço; observações e entrevistas com sujeitos selecionados;

⁵⁵⁴ Tal expressão reforça a ideia de que certamente não encontraremos fruição literária apenas na leitura de obras literárias, mas nas experiências de vida que ganha sentido na vida diária do indivíduo. O lugar da leitura, portanto, é considerado como um bálsamo, não para fins de consolo, pois a sala de leitura inquieta, é um lugar instigante, um lugar de travessia que oportuniza fantasia, imaginação, recriação do próprio mundo.

2ª etapa: Pesquisa bibliográfica e audiovisual em torno da vida e obra de Clarice Lispector;

3ª etapa: Estudo teórico com base em autores do campo da Leitura Literária e Experiência de Leitura, bem como em autores-comentadores da obra de Lispector relacionados à filosofia, especialmente, Benedito NUNES “O dorso do tigre” (2009), “O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector” (1995); Jorge LARROSA “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas” (2000), “Linguagem e educação depois de Babel” (2004) e “Tremores” (2015).

4ª etapa: pesquisa de campo com os alunos (entrevistas, grupo focal, etc.).

5ª etapa: Elaboração do relatório parcial da pesquisa, ressaltando as análises e os resultados preliminares do estudo.

6ª etapa: Desdobramentos das análises complementares ao estudo, com base na pesquisa de campo e estudo dos autores.

7ª etapa: Sistematização do relatório final da pesquisa sob a supervisão e auxílio da professora-orientadora do projeto, com a emissão de seu parecer de avaliação e encaminhamentos aos órgãos competentes da UFPA, para ciência e divulgação necessárias.

8ª etapa: Concomitante às outras etapas, socialização dos resultados da pesquisa (parciais e finais) em diferentes momentos, especialmente por meio da participação em eventos científicos especializados, em âmbito local, regional e nacional, priorizando os campos da filosofia, literatura e educação.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Com o estudo não buscamos simplesmente criar o hábito da leitura nos estudantes para fins cognitivos e de avaliações (como comumente a literatura é utilizada no âmbito escolar), mas sobretudo para que estes possam entrar em contato com a dimensão poética da literatura clariceana, aproximar a literatura da vida e pensar na contribuição que essa literatura possa trazer para um viver digno consigo e com os outros.

Apostamos em uma ressignificação poética da leitura no espaço escolar, potencializada pelas experiências formativas no encontro com o texto literário clariceano. E por meio dos desdobramentos desse estudo no ambiente escolar, buscaremos fomentar a formação de leitores no ambiente escolar e fora dele, bem como elevar a literatura cada vez mais ao seu valor poético e formativo, potencializando os canais de acesso ao texto literário

como condição de possibilidade de nos tornarmos leitores sensíveis e atentos às tramas e aos dramas da vida.

Ressaltamos que a leitura não pode ser vista, no ambiente escolar, apenas como ato mecânico ou para obtenção de informações e notas avaliativas. Mas, como enfoca Jorge Larrosa:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. (LARROSA, 2002)

Para ele, o momento da leitura é intenso e, quando vivido em plenitude, propicia, ao leitor, uma experiência enriquecedora do entrelaçamento entre leitura e vida, da qual não há como não sair modificado. A leitura extrapola, então, a simples decodificação de sinais, amplia-se no entrelaçamento dos significados, na construção de novos sentidos, na compreensão maior do homem, da vida, do mundo.

REFERÊNCIAS

BIOGRAFIA E OBRAS DE CLARICE LISPECTOR.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. *Linguagem e educação depois de babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. 2ª ed. – São Paulo: Editora Ática S. A., 1995.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. 3ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2009.

A PRESENÇA DO IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CULTURAIS E RELIGIOSAS NA MARUJADA DE TRACUATEUA/PA

Dilma de Oliveira da Silva
dilmasilva@ymail.com
UEPA

Marcileno Nunes Lima
marcilenonunes@yahoo.com.br
UEPA

RESUMO: O presente artigo discute uma das principais manifestações de fé do catolicismo Paraense: a Festa da Marujada na cidade de Tracuateua/PA apreciando a existência do Imaginário religioso e de uma devoção que permeia a formação do sujeito no contexto dessa manifestação. Nessa discussão analisaremos o imaginário que permeia a solenidade e os rituais dessa festa, analisando as representações de devoção inerentes ao evento religioso que são constituídos por um imaginário que representa e traduz a realidade do sujeito ou de um grupo social; tradução essa, que alimenta o homem e o faz agir no seu contexto e na sua vida. Trata-se de uma leitura da festa no tempo presente por meio dos bens simbólicos, os quais constituem o imaginário dos participantes da festa. O caminho percorrido para esse estudo foi por meio de pesquisas qualitativa, com observação e entrevistas semiestruturadas.

Palavras Chave: Imaginário; Formação do sujeito; Marujada

Introdução

A partir da teoria das “Estruturas antropológicas do imaginário” Gilbert Durand observa que durante um longo tempo as ciências naturais privilegiavam o conhecimento, com domínio quase que exclusivo racional e consequente desvalorização da imagem, tida como “fautora de erros e de falsidade ou a louca da casa”.

Neste artigo, pretendemos contribuir para esse debate, acima mencionado, discutindo os limites e as potencialidades do conceito de imaginário, observando a existência de um imaginário onde a imagem e o símbolo vão além da racionalidade, possuindo um entrelaçamento de significados capazes de formar e informar os sujeitos em seus contextos. Para tanto, optamos por nos movimentar por essa temática, analisando a Festa da Marujada em Tracuateua/PA, que acontecem nos dias 19 e 20 de janeiro de cada ano. Este estudo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2010). O período para a produção de dados para esse estudo, deu-se no período de 03 a 21 de janeiro de 2016, período este que acontecem todos os rituais que constituem a referida festa.

Adotamos como técnica para a coleta de dados a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. O lócus deste estudo é o município de Tracuateua, localizado na mesorregião nordeste do estado do Pará e na microrregião bragantina.

Este estudo reconhece que a teoria do imaginário permeia não somente o político, tal como era concebido até há pouco tempo, mas também o social e o cultural. Pensamos então estudar como se desenvolvem esse imaginário nas manifestações culturais e religiosas, pelo viés da Marujada de Tracuateua/PA. Dessa forma este artigo estrutura-se da seguinte maneira: num primeiro momento, abordamos questões teóricas acerca do conceito de imaginário e como este pode contribuir para a formação do sujeito. Em seguida, nos dedicamos a apresentara um pouco do histórico da Festa da marujada e onde ela teve a origem. E em seguida mostramos, através de imagens e entrevistas com marujos e marujas, maneiras pelas quais o imaginário se expressa na vida desses e a influência que ele exerce para com eles; assim como mostraremos as diferentes fontes que lhe dão acesso; o que elas permitem ver que inova em relação a outras abordagens, usando como exemplo as fontes que dão acesso ao imaginário dos participantes da festa da marujada. E por final destacamos algumas considerações sobre esse estudo.

O imaginário: concepções e contribuições para o sujeito

Existem muitas e diferentes definições acerca do significado e aplicação do imaginário na vida do homem, apresentando concordâncias e controvérsias na perspectiva de diferentes autores. Sendo que de uma forma ou de outra ele está presente nas diferentes sociedades e nos diferentes grupos sociais. Visto que para Castoriadis (1982), por exemplo, afirma que o imaginário utiliza o simbólico para se exprimir e para existir, ao mesmo tempo em que o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, a capacidade de investir significações, seja ele “inventada” ou “absoluta” (1982: p. 154).

(...) subsiste um componente essencial e para os nossos propósitos, decisivo: é o componente imaginário de todo símbolo e de todo simbolismo, em qualquer nível que se situem. Relembramos o sentido corrente do imaginário, o qual por agora, nos bastará: falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada” – quer se trate de uma invenção “absoluta” (“uma história imaginada em todas as suas partes”), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações “normais” ou “canônicas”. (CASTORIADIS, 1982, p. 154)

Tomando a ideia do referido autor e do que já existe, o simbolismo facilita uma relação entre dois termos, de maneira que um "representa" o outro, fornecendo respostas a perguntas colocadas implicitamente pelo próprio fazer social. Temos, aqui, o imaginário como habilidade de criação/recriação própria ao ser humano, como capacidade humana para representação do mundo.

Na visão do historiador Lucian Boia (1998) atribui ao imaginário estruturas próprias - os arquétipos, tendência inata ao ser humano - o que lhe confere o caráter de regularidade. Mas essas estruturas são reelaboradas permanentemente, adaptando-se aos ritmos da história, através dos símbolos. Enquanto que para Jacques Le Goff (1994, p. 11), por sua vez, o imaginário é dimensão (1994, p. 11). Ele pertence ao campo da representação, na medida em que traduz uma realidade exterior percebida, tradução que alimenta o homem e o faz agir. Dessa maneira, para Le Goff, o que o homem considera realidade é fruto do próprio imaginário.

Muito parecido com a visão anterior Durand (1989) explicita que o ser humano é dotado de uma extensa capacidade de formar símbolos em sua vida sociocultural. E com esse pensar (Durand 1989, p.14), explicita “O imaginário, longe de ser a “epifenomenal”, a “louca da casa” a que a psicologia clássica o reduz, é, pelo contrário, a norma fundamental, a justiça suprema”, utiliza a expressão, imaginário ao invés de simbolismo, uma vez que para ele o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário.

Le Goff (1994) ressalta que a vida do homem está ligada tanto às imagens quanto às realidades mais palpáveis. As imagens que interessam ao historiador são as imagens coletivas, que, pelas vicissitudes da história, se formam, mudam e se transformam. Elas se exprimem por palavras e temas. Elas são legadas pelas tradições, emprestadas de uma civilização a outra, circulam no mundo diacrônico das classes e das sociedades humanas. Por exemplo, a imagem de Jerusalém para os cristãos na época das Cruzadas. Ademais, o imaginário alimenta e faz o homem agir, posto que é fenômeno coletivo, social e histórico. Uma história sem imaginário é uma história mutilada e desencarnada.

As realidades, mesmo as mais materiais, tem uma dimensão imaginária, que faz parte da história. Muito frequentemente, a realidade imaginária é mais importante do que qualquer outra. O imaginário não é o domínio do imóvel: ele muda, de acordo com os ritmos da história - e através destas mudanças é possível ler e apreender o funcionamento mais vasto de uma sociedade.

Pautadas nessa concepção de Jacques Le Goff compreendemos que o imaginário exprime concepções da realidade as quais são representadas pelas imagens, sendo que esse imaginário atribui um papel importante na vida do sujeito, uma vez que ele representa uma visão de mundo, e que se modifica ao longo do tempo e do espaço, isto é, ele não é imóvel, é dinâmico acompanhado pelas transformações do espaço.

Nessa perspectiva da importância do significado que o imaginário provoca na vida do homem Gaston Bachelard (1990) diz que a imagem criadora provoca um resultado que vem do coração da alma. Para o autor a imaginação, proporcionado por uma imagem, constitui no homem uma alegria múltipla e falar, atingindo assim, um resultado representativo de sua realidade. E esses resultados podem ser compartilhados com outras pessoas ou em grupos sociais.

Bachelard (1990) acredita que o poder criador do imaginário ou imaginação é sua aceitação a uma materialidade. Criamos afinidades e empatias com essa imaginação na sua forma específica de cada fazer. Os sentidos do homem produzem sentidos pela vontade de olhar para o interior das coisas, tornando a visão aguçada, penetrante, pois “para além do panorama oferecido à visão tranquila, a vontade de olhar alia-se a uma imaginação inventiva que prevê uma perspectiva do oculto, uma perspectiva das trevas interiores da matéria”. (BACHELARD, 1990, p.8). Para ele a imaginação tem o poder de dinamizar o ato de conhecer em seu a formação do homem – enquanto ser pensador e sonhador, que produz seus sonhos através de sua imaginação – um ser criador capaz de colocar em movimentos suas ideias e suas imagens para investigar e entender o real. Nesse sentido a imaginação revela-se de importância na formação e vivência do homem.

Assim, optamos por falar de um imaginário que cria e recria significados na vida do homem e que é por meio desses significados que ele – o homem – busca caminhos para sua vida destacando suas ideias, que opera sua visão de mundo e que, acima de tudo busca sentidos para “sua” vida.

Le Goff (1994) privilegia o espaço e o tempo, porque estas são categorias fundamentais para se pensar a relação entre a realidade e o imaginário. Investidas de uma carga simbólica densa, elas revelam muito acerca de uma sociedade. Para além destas categorias privilegiadas, há ainda aquilo que Le Goff chama de tema-chave do imaginário, aquele que galvaniza as atenções de uma época – que tem forte significados para àquela sociedade.

Bachelard denomina imaginação criadora aquela que se relacionam às imagens sublimadas pelos arquétipos – ar, água, fogo e terra – que cumprem a função do irreal e colocam em movimento a articulação simbólica entre o mundo interior e o mundo exterior do indivíduo.

O imaginário sob tal perspectiva revela que as imagens simbólicas possuem um grande poder de percepção e significados para o homem, pois no momento em que se

relacionam as imagens com o mundo real, busca-se aí dá sentido ao que está ao seu redor, ao “seu” mundo e ao seu contexto.

Durand (1989) explicita que o ser humano é dotado de uma extensa capacidade de formar símbolos em sua vida sociocultural. E com esse pensar que Durand (1989, p.14) explicita “O imaginário, longe de ser a epifenomenal louca da casa a que a psicologia clássica o reduz, é, pelo contrário, a norma fundamental, a justiça suprema”, utiliza a expressão, imaginário ao invés de simbolismo, uma vez que para ele o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário.

Na visão de Carvalho (2006), a ideia de imaginário de Durand e Bachelard é próxima, por defenderem uma concepção de imaginário que se afasta daquela que o considera como “desvio da razão ou fase imatura da consciência”. A autora, afirma ainda, que Durand defende um imaginário social que busca caminhar por um “caminho antropológico” por este considerar um conjunto de ciências, buscando compreender o homem “sem usar limitações, sejam elas psicológicas ou culturais”. (CARVALHO, 2006, p.59)

Esse trajeto antropológico segundo Durand pode partir tanto do natural psicológico como do cultural, considerando que a representação e o símbolo, situam-se entre esse dois marcos irreversíveis. E estaria assim, articulando entre natureza e cultura, mediadas pelo processo de simbolização. (CARVALHO, 2006, p. 49)

A partir dessa perspectiva Durraniana, percebemos que a formação do imaginário se dá pela consciência da angústia diante do tempo e do medo da morte que gera consequentes e diferentes reações: de luta (heroica), de eufemização (mística) ou ainda de conciliação entre as duas reações anteriores, ou seja: sintética/disseminatória ou dramática (ROCHA PITTA, 2005). Essa angústia estaria relacionada ao conflito vivido pelo homem (sapiens) no seu processo de vida, na tensão entre o sujeito e o mundo, um processo necessário para se adquirir uma consciência de si e uma consciência do mundo, a consciência da morte e do tempo que passa e, consequentemente, do envelhecimento.

Na abordagem de Bachelard sobre a imaginação considera dois aspectos da mesma realidade imaginativa: a imaginação formal conceitualmente estabelecida pelo racionalismo e relacionada à função do real, cujo fundamento se encontra na percepção e na memória; e a imaginação criadora, ou material que, por sua vez, “recupera o mundo como provocação concreta e como resistência, a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: o homem demiurgo, artesão, manipulador, criador, fenomenotécnico, obreiro – tanto da ciência como da arte” (PESSANHA, 1994, p. 15)

Dessa forma, percebemos que através do imaginário o homem deixa na natureza, assim como na sociedade a sua marca. Marca essa que se representa por sua resistência no mundo material, manifestando sua vontade por aquilo que acredita por meio do imaginário por sua imaginação.

O imaginário alimenta e faz o homem agir, visto que esse fenômeno do imaginário pode ser coletivo, social e histórico. Daí, acreditamos que uma história sem imaginário é uma história mutilada e desencarnada, pois as realidades vividas, estão ligadas à uma dimensão imaginária, que faz parte da história. Assim, observa-se diante dessas falas que o imaginário, não é algo imóvel. Ele muda, de acordo com os ritmos da história - e através destas mudanças é possível ler e apreender o funcionamento e acontecimentos mais vasto de uma sociedade.

O imaginário constitui assim, a essência do espírito, quer dizer, o esforço do ser para erguer uma esperança viva, diante e contra o mundo objetivo da morte. O imaginário procura na dinâmica dos acontecimentos, a origem das coisas. Ele se manifesta nas culturas humanas, através de imagens e símbolos, e o homem é o único ser da espécie animal, que possui a capacidade de simbolizar, de construir imagens. Quando procuramos dá sentido ou encontrar significado em alguma coisa, estamos caminhando rumo à dimensão do simbólico, considerando que simbolizar, significa dar sentido. (CARVALHO, 2006, p. 98)

É nesse contexto do imaginário enquanto elemento presente na vida do homem, capaz de desenvolver suas ideias, suas crenças e suas ações é que apresentamos a Marujada de Tracuateua/PA, como um movimento cultural religioso que representa uma prática cultural que também contém no seu interior o desenvolvimento de um imaginário de crenças religiosas representados por símbolos, ritos, imagens que dão sentido e significado aos participantes dessa festa.

A Marujada em Tracuateua/PA: o início da tradição

A compreensão da marujada enquanto uma manifestação cultural nesta investigação é precedida pela busca que revelou que essa festa se faz presente em algumas partes do Brasil no estado do Pará como Bragança, Tracuateua, Augusto Correa, Primavera e Quatipuru com algumas características semelhantes como os rituais das danças, a louvação aos santos e a indumentária; ou seja as vestimentas, além de aspectos que as diferenciam no significado da festa o que é constatado no estudo de Amorim (2008, p. 26), e ainda em um estudo realizado pelo Instituto de Artes do Pará, pelos autores Moraes; Aliverti e Silva (2006).

Entretanto Vieira (2008), em seu estudo de mestrado intitulado “Um estudo antropológico acerca de identidades de migrantes em uma festa para São Benedito em Ananindeua/PA.”, a existência da festa da marujada também no município de Ananindeua.

Para Amorim (2006, 26) a marujada é compreendida não somente como culto religioso, mas também como “episódio da vida marítima portuguesa, remanescente do período das grandes navegações”.

Na visão de Cascudo (2001) “as diversas manifestações culturais apresentadas no Brasil derivam do romance português chamado de “Nau Catarineta” o qual narra a travessia dos viajantes do Oceano atlântico em circunstâncias trágicas e que se organizou de duas maneiras: Chegada dos Mouros e Chegada dos Marujos. Para Amorim (2008, p.26) a primeira maneira é caracterizada “pelo embate, conquista da terra e conversão dos mouros em cristãos” já o enredo que representa “a chegada dos marujos representaria as aventuras portuguesas nas conquistas das terras”. Essa seria uma das representações históricas que caracteriza o termo “Marujos”.

Nos estudos de Silva (1981) intitulado “Contribuições ao Estudo do Folclore Amazônico na Zona Bragantina” a Marujada de Bragança, como culto religioso, está ligada a Irmandade de São Benedito no Pará, é caracterizada como festa religiosa. Ela teria seu marco histórico e sua origem, em Bragança/PA, provavelmente “no século XVIII em 1798 com a permissão dos senhores brancos aos seus escravos para exaltar e apreciar São Benedito” (Silva, 1981, p. 32). Essa permissão dada aos escravos realizaria os seus rituais em louvor à São Benedito, formando assim a organização de uma irmandade e, partir daí acontece a primeira festa e ocorre o primeiro compromisso com o Estatuto da referida irmandade.

Sobre a origem da Marujada Bragantina Silva (2002, p. 17), descreve que essa data, acima apresentada, registrou na verdade, “apenas a legalização dos Cultos e a festa à São Benedito de caráter profano”, pois acredita-se que esse ritual ao Santo já existia antes de tal legalização da irmandade. O autor nos informa ainda que a “tolerância para com a existência oficial da irmandade de negros escravizados foi decorrente do “processo de hegemonia dos dominantes, como a forma de dar “pão e circo”, a mineira encontrada pelos senhores para mantê-la fiel à ordem estabelecida e entre a sua relação com o escravo”. (SILVA, 2002, p.17).

Salles (1980, p. 5) informa que no Brasil colonial, “o governo permitiu aos escravos a criação das irmandades e confrarias, que se reuniam por motivos religiosos”. Cada irmandade reverenciava um santo “do qual possuía a imagem e o estandarte, ostentando o símbolo do seu santo acompanhados de instrumentos musicais. Completa Silva (2002, p. 13)

que a permissão dada aos escravos para criar a irmandade, faria parte de estratégia política, com o “objetivo de reter sob sua tutela e poder os negros que viessem a implementar uma estratégia de resistência [...] com os rebeldes[...]”.

A origem dessa festa é vinculada à um contexto histórico da colonização de grande concentração de quilombos que se estendiam de Bragança a Ourém, no estado do Pará. Desse contexto resultaram muitas manifestações de origens, também, negras africanas, pois em Bragança e seus arredores concentravam atividades agrícolas a qual proporcionou um fluxo de mão de obra de escravos para tal região (FERNANDES, 2011, p. 58).

A grande prosperidade da região de Bragança e entorno, ocasionada pela lavoura de produtos agrícolas, notadamente mandioca, arroz, feijão, tabaco, milho e arroz a produção de gado e peixe, propiciou um grande fluxo de escravos para a mão de obra entre os séculos XVIII e XIX. Sendo assim, a região bragantina foi notada por representar uma fronteira com a Província do Maranhão, com a entrada de escravos dali e de seus engenhos, de suas lavouras, de suas minas de ouro. É natural assim nesse contexto que as tensões entre senhores e escravos fossem mais frequentes e para controlar essas tensões existiram estratégias como as permissões de criação de irmandade entre os negros pelos seus senhores. (FERNANDES, 2011, p. 58-59)

É, portanto, neste cenário de inquietude e aflição entre senhores e escravos que surge a Festa da Marujada em Bragança/PA. Contexto no qual eram expressas grades tensões entre senhores negros escravos, sendo a legalização da irmandade de São Benedito uma permissão e forma de controlar tais inquietudes entre os escravos no período colonial.

Silva (1997) e Rosário (2000) esclarecem que foi especificamente no dia 03 de setembro de 1798, a pedido de 14 escravos, os senhores permitiram que fosse organizada a Irmandade da Marujada de São Benedito de Bragança. Em gratidão à graça alcançada, os escravos saíram às ruas de Bragança dançando em frente às casas de seus senhores, fazendo evoluções coreográficas. Tal fato repetiu-se com novos agradecimentos nos anos seguintes dando origem à Marujada, manifestação atrelada à Festa de São Benedito, comportando o sagrado popular (SILVA, 1997; ROSÁRIO, 2000).

Sendo permitida essa irmandade os negros começaram a dançar de casa em casa de seus irmãos com a imagem do Santo em comemoração a legitimidade de sua irmandade. A partir daí essa festa foi sendo repassada de geração a geração fazendo louvores ao Santo padroeiro ganhando uma nova roupagem e renovando e incluído alguns rituais sem perder, é claro sua originalidade negra e africana.

A Marujada é caracterizada como uma dança de caráter religioso, formada por homens e mulheres, chamados de marujos e marujas, que dançam em louvor ao Santo. Nesse sentido, SILVA (1988, p. 165), apresenta a Marujada como dimensão simbólica com ritual de dança apresentada na Festa de São Benedito como um momento que privilegia a construção da identidade de um grupo específico, no contexto cultural da festa e na sociedade em que esta manifestação está presente.

Silva (2013) acrescenta que a Festividade da Marujada pode ser compreendida por uma visão histórica e cultural, pois a origem dessa festa se deve à “a cultura negra” pela imagem do negro herdada de sua origem, possuidor de uma sensualidade apurada na musicalidade e na voz, na dança, no ritmo, na resistência à ordem social, nas louvações aos seus santos e na criatividade para mitificar seus deuses em imagens de homens católicos, caracterizando-se como palco de “reelaborações” dedicados a São Benedito.

Ao eleger os saberes da marujada de Tracuateua/PA como objeto de estudo desta pesquisa é necessário compreender a origem e a dimensão da marujada de Bragança para entender como iniciou-se essa manifestação na cidade de Tracuateua/PA.

Sobre a origem da marujada de Tracuateua, nos informou o presidente da Associação de São Benedito e São Sebastião de Tracuateua – AMSSSBT, que nesse município, a festa da marujada foi fundada em junho de 1946, pelo vereador e comerciante, José Olegário Pinheiro, conhecido como José Maranhense. O mesmo apreciava muito essa festa e solicitou ao presidente da Irmandade de Bragança que fosse permitido uma apresentação na época Vila de Tracuateua. Com o pedido concedido a comunidade recebeu pela primeira a primeira apresentação.

No entanto no ano seguinte a Irmandade de Bragança não enviou seus Marujos e Marujas para outra apresentação, sob alegação de falta de recursos, foi então que a comunidade Tracuateuense decidiu formar e fundar sua própria Festa da Marujada nos mesmos moldes da apresentação Bragantina com devoção a São Benedito e São Sebastião. Esse último faz parte da Festividade porque é Santo Padroeiro do Município de Tracuateua. E assim realiza-se no município as homenagens a São Benedito e São Sebastião acontecem nos dias 19 e 20 de janeiro.

É, portanto nesse contexto festivo, isto é, dessa festa, que adentraremos para conhecer e analisar a existência de uma imaginário que alimenta e faz o homem agir, pois acreditamos que a história dos marujos e marujas carregam sentido nesse imaginário, o que

representa as realidades vividas e que estão ligadas à uma dimensão imaginária, que faz parte da história.

A relevância do imaginário religioso na Marujada de Tracuateua/PA

Com base nas concepções sobre o imaginário, discutidas no primeiro item desse artigo, a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Imaginário é a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo. É o conjunto relacional de imagens que dá significado a tudo o que existe. Uma resposta à angústia existencial frente à experiência "negativa" da passagem do tempo. Durand (1989,14) define imaginário como “o conjunto das relações de imagens que constituem o capital pensado do homo-sapiens”.

Ressaltamos a presença do imaginário religioso na Marujada e como essa festa foi/é importante na construção desse imaginário, de modo que a fé reconhece “milagres” e se sucedem e se espalham com toda a celebridade para o povo desta comunidade.

Um dos símbolos dessa festa são representadas pelas imagens (figura 1) de São Benedito e São Sebastião que representam a crença e devoção. Todos os rituais que se constituem essa festividade são homenagens feitas a esses Santos. Em outras palavras, a festa da Marujada acontece com essa finalidade de louvar os Santos padroeiros e dedicar todas as suas expectativas de um milagre, ou até mesmo, de agradecer uma graça alcançada.



FIGURA 1 – Imagens de São Benedito e São Sebastião na Marujada
Fonte: Helena Aviz

Assim, essas imagens e todos os rituais compõem a festa da marujada de Tracuateua/PA, são amparadas por um imaginário religioso que traduz a realidade desses sujeitos e que faz os marujos e marujas criar e acreditar em mudanças nas suas realidades de vida que estão ligadas à uma dimensão imaginária

Pontuamos que as imagens simbólicas na marujada representam significados de poder para o povo, pois esse poder está ligado ao ato de salvação e elevação de tais imagens, de seres superiores e, por meio dessas imagens é possível alcançar uma graça ou um milagre.

Os símbolos fazem parte da vida imaginativa, eles revelam o segredo do inconsciente e conduzem a ação, eles nos acompanham por toda a vida, embora muitas vezes sem nos darmos conta disso, eles permeiam a existência, os sonhos e os nossos desejos. (CARVALHO, 2006, p.103)

A partir dessas ideias da autora acreditamos que essa simbolização das imagens na festa da Marujada conduzem os Marujos e Marujas em suas ações, de a modo a creditar que são os Santos que tem a alternativa para muitos problemas apresentados no dia a dia de suas vidas.

O conceito de imaginário aqui abordado é o que permite compreender origem e extensão de indivíduos ou grupos em perspectivas utópicas – daquilo que eles acreditam -, de cunho religioso, mediante o agenciamento de teorias, abordadas no início deste artigo, que concebem um imaginário social “útil” à vida do homem, capaz de expressar suas mais íntimas relações de fé e devoção para com àquilo que acredita.

No campo do imaginário religioso, a representação ocupa lugar sagrado, onde as imagens concebidas pelos sujeitos demarcam uma configuração religiosa que os indivíduos possuem do mundo. O imaginário religioso, em nosso entender, integra ações e manifestações religiosas de instituições que, de forma imperativa, acionam o a vez de imagens-representações na mente de sujeitos que as internalizam. Por outro lado, sujeitos religiosos vivenciam e reproduzem as configurações assimiladas como um “ethos” sagrado e verdadeiro. Nesse contexto podemos analisar a fala da Maruja Graça Gomes (64 anos de idade):

E danço muito tempo na marujada de Tracuateua. Eu danço desde de quando eu era nova. E eu danço para São Benedito. Se não fosse ele, hoje eu não andava. Eu tive um problema no meu joelho esquerdo e passei muito tempo puxando a minha perna. Bastou eu fazer uma promessa para o meu santo e, hoje eu estou curada. (ENTREVISTA CONCEDIDA EM JANEIRO/2016)

É possível perceber nos dizeres da referida maruja, uma crença ao santo padroeiro da festa que está sustentada por um imaginário religioso capaz de transforma sua realidade, pois a interprete entrevistada acredita fortemente que sua cura só foi realizada por meio de sua promessa. Por esse motivo a dimensão imaginária dá maruja se volta para àquilo que ela acredita e crê para sua vida.

Outra prática cultural e religiosa presente na marujada de Tracuateua, se concretiza pela levantação do “Mastro” é outro momento que está presente no interior e no auge da festa

que se percebe forte ligação com o imaginário religioso, pois é um momento que os participantes oferecem tudo aquilo que podem, em termos de objetos, comidas, bebidas para o Santo, numa perspectiva de que tudo que oferecerem ao Santo possam lhe voltar em dobro. Como confirma a maruja Gregória (72 anos de idade) que participa, há pelo menos 20 anos dessa festa:

Tudo que eu posso eu ofereço pro meu São Sebastião e pro meu São Benedito, porque tenho certeza que não vai me fazer falta. E se um dia faltar ele vai me dar. Meu Santos já fizeram e fazem muito por mim. Já consegui muita graça com eles. É só ter fé e pedir que depois a gente consegue. Eu nunca deixo de oferecer, alguma coisa no Mastro de São Benedito, por que ele já fez muito por mim. (ENTREVISTA REALIZADA EM JANEIRO DE 2016)

A figura 2 a seguir, mostram com exatidão as práticas religiosas que os marujos (as) realizam em torno da imaginação simbólica do ritual dos mastros.



Figura 2: Devotos carregando os mastros com suas oferendas
FONTE: Arquivo da autora/2016

Sobre essa prática religiosa que gira em torno do ritual dos mastros o vice – capitão da marujada ressalta o seguinte:

Esse momento é muito importante para nós e para a festa. Nesse ritual nós sentimos o carinho e o compromisso dos nossos marujos e marujas com nossos santos. Todos os anos os mastros recebem donativos dos marujos e eles ficam assim, cheios e bonitos. Todos nós já fomos agraciados pelos nossos santos, por isso que nós doamos sempre pra eles. (ENTREVISTA REALIZADA EM JANEIRO DE 2016)

A festa da Marujada de Tracuateua é sustentada socialmente por ser uma festividade em homenagem a São Benedito São Sebastião. Como já foi citado anteriormente, são quatro

dias de auge da festa, e nesses dias são realizadas diversas ações e rituais pelos marujos e marujos e devotos dos Santos, as quais estão ligadas ao imaginário coletivo e que são construídos pela imagem dos Santos da festa. Como podemos perceber na fala do Vice capitão da marujada ressaltando que os marujos se doam aos santos, pois os santos também olham por eles, isto é, o ato de doar objetos e alimentos aos mastros está relacionado ao ato de agradecer àquilo que foi alcançado através de suas promessas.

Percebemos a partir dessas ações do “fazer” e acreditar dos marujos e marujas, que o homem credita e desenvolve um imaginário coletivo assumida na Marujada de Tracuateua, pois nesse sentido, destacamos a análise de Rodrigues (2008, p. 60), ao descrever que Castoriadis defende uma teoria do imaginário a partir da criação do homem “em dois níveis – psíquico e o social-histórico”, sendo que o social- histórico e simbólico são indissociáveis, sendo que essa teoria do imaginário deve ser analisado numa relação com a instituição da sociedade.

Ainda que nem tudo seja simbólico, a sociedade está estruturada como uma rede simbólica onde as ações individuais e coletivas compartilham significados. A vida social representada e tecida pelo afeto e pela intenção está constituída na linguagem que expressa a especificidade de cada grupo ou sociedade, a sua visão de mundo e forma de reproduzi-lo. (RODRIGUES, 2008, p. 60 – REVISTA COCAR/UEPA, v.2, n.4)

A autora expressa a importância do simbólico para determinados grupos sociais e sua importância dentro das manifestações de cunho cultural e acrescentamos também o religioso, de modo que devemos entender que estamos numa “rede simbólica” e são também esses símbolos que nos orientam nas nossas decisões e ações da vida. Eles contribuem para a construção dos diversos saberes, pois entendermos que “os saberes são produzidos nas relações sociais, e todos os indivíduos, nos diversos aspectos por onde transitam, constituem-se como sujeitos de ensino e aprendizagem” e por isso, o reconhecimento se volta a eles – entendidos e reconhecidos como “agentes de saber”.

Geertz (2006, p. 18) ao falar da importância que as manifestações culturais representam e as ações criadas no interior delas, dentro de um aspecto de aprendizagem, – que são parte do patrimônio cultural de uma sociedade – devemos entender que através dela, também que os “indivíduos que compõem uma sociedade se expressam e expressam seus valores, suas preocupações, seus pensamentos” e, portanto suas práticas culturais e religiosas”. Pois, os estudos dessas culturas permitem compreender “como os homens pensam o que vivem e o que sentem; como eles interpretam seus próprios saber e saber-fazer”. Nesse

sentido, o dançar, o rezar, o prometer pela promessa, o receber são práticas culturais e religiosas que pertencem ao contexto da marujada sustentada pela imaginação simbólica, a qual orienta e determina a forma de viver e pensar desses sujeitos. A figura 3 a seguir, uma das práticas religiosas dessa manifestação cultural.



Figura 3: Marujas visitando as imagens de São Benedito e São Sebastião.

FONTE: Helena Aviz

A Marujada exprime a cultura e tradição do povo de Tracuateua e região do salgado, tanto pelas cerimônias festivas quanto pelos rituais religiosos. Essa celebração reafirma laços sociais e raízes que aproximam a sociedade, movimentam e resgatam lembranças e emoções dos antepassados. Essa festa popular religiosa traduz a linguagem do povo, tudo que vem dele e de sua alma e do seu imaginário.

É, portanto nesse contexto que percebemos que o conjunto dos rituais, dos símbolos e das imagens presentes na festa formam um imaginário que se explica no comportamento e nas ações dos participantes da festa, os quais deixam transparecer com muita exatidão a paixão, a crença e a devoção pelos santos homenageados no interior da festa.

Assim, acreditamos que em todo esse imaginário religioso que engloba a Marujada de Tracuateua, apresenta-se um momento importante para a comunidade, pois são nas relações construídas entre as pessoas, passando existir momentos de preocupações com o outro onde, momentos de confraternização e inclusive a firmação de identidade entre os membros da comunidade.

Dessa forma as ações que ocorrem na festividade anunciam ou denunciam formas de compreensão de homem e de mundo; são desejáveis e caminham na perspectiva de um ser

humano mais harmônico, integrado com seus pares e com a natureza refletindo, pelo imaginário, o real desejado ou é apenas o reflexo do real vivenciado pela ser.

Considerações Finais

Colocamo-nos, no início, deste estudo a seguinte pergunta: o faz o homem acreditar em um “mundo simbólico” constituídos de um imaginário capaz de buscar soluções para a vida cotidiana? Foi a partir desse questionamento que me propus a estudar um sentimento, que parte desse imaginário, tão profundo existente na festa da Marujada: a fé a devoção.

Percebemos, a partir das imagens e de algumas conversas informais que, o que move fé, a crença dessas pessoas que participam da festa é algo que está para além da visão do enxergar com “olho”. É uma fé que move o pensamento e se transforma em “imaginário coletivo”. A fé sempre será uma qualidade híbrida – divina/humana, sagrada/profana, capaz de justificar imediatamente grandes viagens em busca de algo que transcende o cotidiano”. (OLIVEIRA, 2004, p. 03).

Assim, ao analisarmos esse imaginário religioso e a devoção na marujada de Tracuateua, observamos que a festa se configuram como parte da vivencia do povo desta cidade. O registro da festividade só afirmam esse fato. Haja visto que a própria festa reconhece as imagens dos Santos como parte principal do festejo, tendo em vista que do início ao final da festa a imagem de São Benedito e São Sebastião, fazendo com que a divindade “Beneditina” e de “Sebastião” se torne parte do ritual da devoção.

Acreditamos que o registro dessa festa se faz necessário, e ajudaria a legitimar e reconhecer o caráter identitária das manifestações na Amazônia e, em especial no nordeste Paraense.

Referencias

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo**: um estudo sobre a religião popular. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOIA, Lucia. **Pour une histoire de l'imaginaire**. Paris: Les Belles Lettres, 1998.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Entre o Rio e a Floresta**: Um estudo do imaginário e da ludicidade de Crianças Ribeirinhas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em educação Física da Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1994

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

LOPES, José Rogério. **A imagética da devoção**: a iconografia popular como mediação entre o ethos religioso e a consciência da realidade. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp. Taubaté: NIPPC-Unitau, 2000.

OLIVEIRA, Cristian Dennys Monteiro de. ABC do Turismo Religioso. Pinheiros. Editora: ALEPH, 2004.

PESSANHA, Camilo. **Clepsidra**. Ed. crítica de Paulo Franchetti. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

RODRIGUES, Denise Sousa Simões. **A EDUCAÇÃO COMO PROJETO POLITICO: LIÇÕES DE AUTONOMIA EM CASTORIADIS E FREIRE**. 2008, p. 60 – REVISTA COCAR/Universidade Estadual do Pará - UEPA, v.2, n.4. Belém, Jul./Dez. 2008). Educação Superior – programa de Pós-graduação – Periódicos.

LAMPARINA ACESA: LITERATURA ACESSÍVEL – UMA EXPERIÊNCIA DO CUMA/UEPA

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins⁵⁵⁵
martins.joanac@yahoo.com.br
UEPA

Josebel Akel Fares⁵⁵⁶
belfares@uol.com.br
UEPA

RESUMO: O presente artigo versa sobre uma experiência de inclusão que acontece no Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), na UEPA, o projeto Lamparina Acesa: Literatura Acessível, cujos objetivos são: deixar acessíveis obras da Literatura Amazônica, de forma a permitir o acesso ao poético produzido na região às pessoas com deficiência visual; produzir livros falados com a Literatura Amazônica; e sensibilizar profissionais de educação à instrumentalização para o trabalho com a cegueira. A ausência da literatura de expressão amazônica em formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual ocasionou as buscas por formas de ajudar nessa acessibilidade digital. Neste artigo serão apresentadas separadamente quatro ações, sendo elas: Palestra Vivências cotidianas de interação com pessoas deficientes visuais, Oficina do Livro Falado, Oficina de Áudio-descrição, e Lamparina na Feira do Livro.

Palavras chave: Literatura acessível; Cegueira; Baixa visão; Pessoa com deficiência visual.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, ocorreu no segundo semestre de 2014 com a pesquisa sobre a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, do escritor Daniel da Rocha Leite por pessoas com deficiência visual. À medida que os estudos avançavam surgiu um projeto que começaria a caminhar paralelo à pesquisa “Lamparina Acesa: Literatura Acessível”, do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), da UEPA, e dentro de outro projeto também do CUMA, o Cartografias Poéticas da Amazônia.

Belém, a capital do Pará, é a maior cidade do Norte, e como toda cidade da região Amazônica tem seus mistérios, suas histórias. O professor da UNAMA Paulo Nunes (1998), diz que sua avó Judith lhe contou que debaixo de Belém moram duas cobras grandes. Eis a história:

No bucho da cidade – dizia ela – moravam duas imensas serpentes. Uma, no subsolo da Igreja da Sé; a outra, nas entranhas da Basílica de Nazaré, cruz credo, meu filho, se elas um dia, se encontrarem, a cidade vai abaixo, ela

⁵⁵⁵ Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e membro do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). E-mail: martins.joanac@yahoo.com.br

⁵⁵⁶ Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e coordenadora do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). E-mail: belfares@uol.com.br

desaparece! Olha bem, que esse terremoto que teve na cidade, referia-se ao tremor de terra do início da década de 70, dizem que é problema de ciência. É nada. São as duas rabudas que tão se disputando.

Essa e muitas outras histórias, que trazem o imaginário amazônico, formam uma Literatura riquíssima, cantada em prosa e versos que ressaltam os rios e florestas e, sobretudo, a vida do ribeirinho⁵⁵⁷. Mas nem todos têm acesso a essa Literatura. Os leitores com deficiência visual de Belém do Pará são excluídos de textos da Literatura Amazônica. Há tanta produção dos escritores, mas quase nada em Braille ou em outra forma acessível à pessoa com deficiência visual.

A ausência da literatura de expressão amazônica em formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual ocasionou as buscas por formas de ajudar nessa acessibilidade digital. Sabia-se que uma “lamparina” havia se acendido quando surgiu o primeiro livro falado com a literatura amazônica: *A história das crianças que plantaram um rio*. E o projeto Lamparina Acesa: Literatura Acessível veio para dar continuidade a esse trabalho e manter acesa a chama dessa lamparina⁵⁵⁸, aqui o termo lamparina é pensado enquanto recurso de acessibilidade para “iluminar”, ou seja, deixar acessível a Literatura para pessoas com deficiência visual.

Os objetivos do projeto são: deixar acessíveis obras da Literatura Amazônica, de forma a permitir o acesso ao poético produzido na região às pessoas com deficiência visual; produzir livros falados com a Literatura Amazônica; e sensibilizar profissionais de educação à instrumentalização para o trabalho com a cegueira. Optou-se por trabalhar com palestras, cursos e oficinas no período de setembro a dezembro de 2015, o projeto prosseguiu em 2016 a partilhar o fogo dessa lamparina.

Para alcançar o esperado o “Lamparina”, como é também chamado o projeto, iniciou suas ações com atividades formativas para pessoas da Academia e outras mais interessadas nos estudos na área da deficiência visual.

O projeto funciona na UEPA, campus I, no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), na sala do CUMA, e já apresenta alguns resultados. Neste artigo serão apresentadas separadamente quatro ações, sendo elas: Palestra Vivências cotidianas de interação com pessoas deficientes visuais, Oficina do Livro Falado, Oficina de Áudio-descrição, e Lamparina na Feira do Livro.

⁵⁵⁷ Morador das margens dos rios.

⁵⁵⁸ A lamparina é um instrumento usado para iluminar ambientes desde a Antiguidade. Hoje é utilizada principalmente pelos ribeirinhos no interior das regiões amazônicas.

Ao iniciar um trabalho na área da deficiência visual é imprescindível conceituar cegueira e baixa visão. Dessa forma, adota-se neste estudo a definição de BRUNO (in MARQUES E MENDES, 2014, p. 36), que leva em consideração a eficiência visual para fins educacionais de pessoas com deficiência visual. Embora Bruno se refira a crianças, as informações acerca da cegueira e baixa visão se mantêm para os adultos.

A definição educacional diz que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e escrita dar-se-á pelo sistema Braille. Entre essas crianças, há as que não podem ver nada, outras que têm apenas percepção de luz, algumas podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. A mínima percepção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência.

As crianças com baixa visão (anteriormente denominada visão parcial ou visão subnormal) são as que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever. Essas crianças se diferenciam muito nas suas possibilidades visuais. Embora necessitem aprender a utilizar a visão da melhor forma possível, podem também utilizar os outros sentidos ao mesmo tempo para aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento.

Também não poderia ficar de fora o conceito de acessibilidade, uma vez que o *Lamparina Acesa: Literatura Acessível* trabalha no sentido de produzir literaturas acessíveis. Escolheu-se tomar a definição proposta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que considera acessibilidade como:

a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, [...] de informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Para favorecer o acesso à leitura, informação e comunicação de pessoas com deficiência, a referida Lei, traz entre outros os Artigos 67 e 68, que fazem referência ao recurso da áudio-descrição e produção de livros acessíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

- I - subtítuloção por meio de legenda oculta;
- II - janela com intérprete da Libras;
- III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

2 Palestra Vivências cotidianas de interação com pessoas deficientes visuais

A palestra inicial do projeto foi “Vivências cotidianas de interação com pessoas deficientes visuais” que se deu em setembro de 2015 e teve como objetivo apresentar as temáticas: pessoa com deficiência visual, cegueira, baixa visão e como se dá a relação entre esse público e as pessoas videntes, aquelas que não têm deficiência visual. Durante a palestra foi utilizada a música “Pra quê?”, da cantora e compositora Sara Bentes, que também tem deficiência visual. A seguir a música citada:

Pra quê?

*Se quiser me ajudar, pergunte primeiro se eu preciso.
E se for me ajudar, entenda primeiro como.
Se quiser que eu te reconheça, então me diga o teu nome.
Se quiser mais poesia, então me cante tua canção.
Se for me guiar, não me empurre à tua frente.
Seja minha estrela guia abrindo o caminho para mim.
Se quiser que eu veja algo, não aponte, faça a ponte,
Com palavras, descrição, ou então me leve até lá...
Se quiser me entender, não precisa esforço, não há nada de mais!
Assim como você e todo mundo, sou diferente de todo mundo.
Sou única, sou cigana, sou do samba e sou da paz.
Se quiser entender meu problema, feche os olhos e se olha.
Veja suas ideias gastas, entenda que eu não tenho problema algum.
Tenho apenas uma maneira diferente de ver o mundo...
Me dê então um beijo daqueles que só você sabe dar.
Pra que que a gente precisa vê? Sabe lá...
Me cante aquelas canções que só você sabe cantar.
Pra que que a gente precisa vê? Sabe lá...
Quem não é diferente?
Quem não tem dificuldades?
Quem não é diferente? Me diz...
Quem não tem dificuldades? Me diz...*

A letra da música traz sugestões de como realizar uma convivência harmoniosa com pessoas com deficiência visual, inclusive com informações acerca da técnica do guia vidente, como nos trechos “Se quiser me ajudar, pergunte primeiro se eu preciso. [...] Se for me guiar, não me empurre à tua frente. Seja minha estrela guia abrindo o caminho para mim.” Também como usar o recurso da áudio-descrição, como nos trechos “Se quiser que eu veja algo, não aponte, faça a ponte, com palavras, descrição, ou então me leve até lá...”. A áudio-descrição segundo Lima (2011, p. 9),

Pode ser considerada tecnologia assistiva, visto que consiste em uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens, e é também recurso inclusivo, à medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes.

A música ainda favorece reflexões sobre atitudes de alteridade para com o outro, o empoderamento para essas pessoas ao possibilitar o acesso a informações antes inacessíveis, e contribuir para a autonomia delas. Antes da apresentação do clipe foi lido o texto das notas proemias, texto não obrigatório que antecede alguns eventos com áudio-descrição.

*Também utilizamos trechos retirados das Orientações básicas no relacionamento com pessoas cegas, de Robert Altkinson*⁵⁵⁹.

3 Oficina do livro falado

Livro falado é um tipo de livro em áudio. Segundo Jesus (2011)⁵⁶⁰,

O Livro Falado é um complemento do livro em Braille, tem um público especial e pode ser isento de restrições de direitos autorais pela lei 9.610/98 que assegura a reprodução de obras literárias para fim de educação de pessoas com deficiência visual, desde que não haja fim lucrativo. Quanto à disposição do conteúdo, existem normas de acessibilidade a serem obedecidas, incluindo a busca por uma leitura bem pontuada, clara e viva, mas não dramatizada.

O livro falado permite o acesso a literatura, daí que uma das oficinas do Lamparina foi exatamente sobre o que era e como produzir livros falados. Os objetivos foram: produzir livros falados com a literatura de expressão amazônica; conhecer mais intimamente sua voz e sua expressão vocal, podendo, assim, corrigir dificuldades de dicção e de entonação; e aprender a imprimir ao texto a velocidade e entonações adequadas, de acordo com a intenção do autor e ao respeito à pontuação utilizada segundo as normas gramaticais da Língua Portuguesa.

Trabalhou-se ainda com a leitura e discussão do artigo “A voz do ator vidente: o caminho sonoro para o ator com deficiência visual”, de Ana Lúcia Palma Gonçalves, mestre em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2009). Com destaque para a deficiência visual: habilidades e dificuldades provenientes desta condição. E os três formatos de livros adaptados: sistema Braille, sistema de voz sintetizada e livro falado.

⁵⁵⁹ Diretor do Braille Institute of America, na Califórnia.

⁵⁶⁰ <http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros> , acesso em 23/06/2016.

De acordo com (Cerqueira, 2009, in Resende Filho et all, 2014), o Braille, sistema de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual

é uma escrita em relevo, que tem por base um conjunto matricial de seis pontos, organizados em duas colunas e três linhas. Essa matriz possibilita a construção de 63 símbolos diferentes, que servem para representar todo o alfabeto, números, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais.

Na sequência ocorreu a apresentação do documentário do Projeto Livro Falado, no qual Ana Lúcia Palma Gonçalves mostra momentos da oficina do Livro Falado.

Para compreender a estrutura de um livro os participantes tiveram acesso a uma explicação das partes⁵⁶¹ do mesmo que são:

Partes externas: sobrecapa, capa, contra capa, orelhas, lombada ou dorso.

Partes internas: página, folha de guarda, falsa folha de rosto, folha de rosto, verso da folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, sumário, lista de abreviaturas, prefácio, copyright, miolo, posfácio, apêndice, anexo, glossário, índice, colofão, suplemento, errata.

Todas estas partes foram apresentadas, porém nem todos os livros trazem todas as partes. Estas informações foram de suma importância para na hora de descrever ou fazer a leitura de um livro o participante ter a precisão de qual parte do livro está se referindo.

Nessa oficina foram utilizados os textos do livro Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos volume 2, dos autores Josebel Akel Fares, Josse Fares, Paulo Nunes e Rey Vinas, produzido pela editora CEJUP, no ano de 1996. Os participantes tiveram a experiência de produção dos áudios no programa Audacity, programa gratuito de produção de áudio, que permite também correções e edição de áudios, podendo compreender as etapas necessárias na produção do livro falado. Dividiu-se entre os alunos vários exemplares do Livro Texto e Pretexto para que fizessem a escolha dos textos que leriam. O referido livro foi selecionado para a oficina por trazer textos literários de expressão amazônica.

Durante essa oficina foram oferecidos aos alunos sugestões de exercícios para o cuidado com a voz, exercícios de respiração e outros como postura para desobstruir a passagem de ar/som, relaxamento, dicção e articulação, orientados pela fonoaudióloga Suanny Martins, em mais uma parceria do projeto.

⁵⁶¹ Maiores informações no sítio <http://www.entrandonumafria.com.br/2011/10/as-partes-de-um-livro.html>

4 Oficina de áudio-descrição

Iniciou-se a oficina de Áudio-Descrição (A-D) apresentando alguns estudiosos que desenvolvem pesquisas nessa área como o Professor Dr. Francisco Lima, da Universidade de Pernambuco, a Professora Dra. Eliana Paes Cardoso Franco, da Universidade Federal da Bahia, a Professora Dra. Livia Maria Villela de Mello Motta, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e outros.

A áudio-descrição ainda é conceito novo no Brasil, iniciou nos Estados Unidos na década de 70, mas ao Brasil chegou em 1999, Campinas-SP, com o projeto “vídeo-narrado”, de Bell Machado. Trabalhou-se com vários conceitos de áudio-descrição, que serão mostrados a seguir, mas antes foi recitado o poema “Ver com palavras”, de Livia Motta (2010), no qual ela descreve a áudio-descrição.

Ver com palavras

*Quem audiodescreve vê com palavras.
Vê, observa, registra,
Transforma imagens em palavras...
Para quem não enxerga poder
Peça, filme, desenho,
Até ópera assistir...
E ver com palavras
O que a imagem quer mostrar.
Quem não enxerga
Pode saber que o moço está de preto
E a moça de amarelo...
Que o homem de barbas grisalhas
Entrou e o pacote sobre a mesa colocou...
O que, quem, como, onde e quando
Ganham cores e formas.
As palavras vão chegando
E o entendimento completando.
Um vê, o outro escuta,
E com palavras podem enxergar,
Abrir a janela e espiar...
Cultura e informação acessar.
Quem audiodescreve vê com palavras
E quem assiste também vê com palavras.*

Para Francisco Lima (2010, p. 1), a áudio-descrição é “gênero tradutório que exprime em palavras escritas ou oralizadas aquilo que é visível, e busca promover o empoderamento de pessoas com deficiência”, para a áudio-descritora Eliana Franco (2010, p. 23), áudio-descrição “consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão”.

Apresentou-se o histórico da Áudio-Descrição e depois mostrou-se roteiros e vídeos com A-D para a turma, que após o estudo de textos diversos sobre o tema puderam experimentar a construção de roteiros de A-D, primeiro em grupo e depois individualmente. Tiveram acesso à áudio-descrição de imagens estáticas e de imagens dinâmicas, bem como as regras de uso para as mesmas. Ao final da oficina foram produzidos 12 roteiros de áudio-descrição de imagens estáticas e 2 de imagens dinâmicas, o papel da consultora cega que integra o projeto foi fundamental para que os participantes “corrigissem” seus roteiros e os deixassem acessíveis.

Em complemento à oficina de Áudio-Descrição foi oferecido aos participantes o Minicurso de Áudio-Descrição com o professor Dr. Francisco Lima, referência na área de áudio-descrição no Brasil, em mais uma parceria com o Lamparina.

Iniciou-se a produção de livros falados com a Literatura de expressão amazônica, esta ação ainda está em processo. Os seis primeiros livros que serão produzidos nesse formato são: *Miguel, Miguel e A porta mágica*, de Haroldo Maranhão; *Zeus ou a menina e os óculos*, de Maria Lúcia Medeiros; *Carro dos Milagres*, de Benedito Monteiro; *Aruanda*, de Eneida de Moraes; *A cidade ilhada*, de Milton Hatoum; e *Chove nos campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir.

A seguir, a sequência em que a produção desses livros acontece:

1ª etapa - Leitura silenciosa: Apropriação, pelos participantes, dos textos dos livros a serem produzidos em livros falados pelos leitores, pessoas que leem para outras que têm deficiência visual.

2ª etapa - Gravação: gravação das leituras dos livros a serem produzidos em livros falados, assim como dos áudios de identificação do livro falado do texto.

3ª etapa – Revisão das gravações: Verificação das gravações se contém os textos na íntegra e os recursos utilizados na leitura para marcações necessárias para compreensão do texto pela pessoa com deficiência visual, exemplos: soletração de palavras estrangeiras, destaques para as aspas, notas de rodapé, etc.

4ª etapa – Revisão, crítica e sugestão de alterações necessárias na escolha tradutória do texto áudio-descrito dos áudios produzidos para o livro falado.

5ª etapa – Edição do áudio e finalização das partes do texto para o livro falado.

Vale ressaltar que durante a oficina do Livro Falado foram produzidos dois CDs com a leitura feita pelos participantes de textos selecionados do livro *Texto e Pretexto*.

5 Lamparina na Feira do Livro

O Lamparina na Feira do Livro foi mais uma ação do referido projeto. E, em parceria com alunos do curso de Letras/Libras da Uepa, ofereceu serviços de guia vidente e intérprete de Libras aos leitores com deficiência visual e com deficiência auditiva durante a XX Feira Pan-amazônica do Livro, em Belém, no ano de 2016. Esses serviços ficaram disponíveis durante 7 (sete), dos 10 (dez) dias do evento.

O objetivo com essa ação foi: oportunizar aos participantes do projeto Lamparina Acesa: Literatura Acessível a experiência de atuar como guia vidente/áudio-descritor durante a visita, de pessoas com deficiência visual, à Feira do Livro; e possibilitar aos participantes do projeto, que se comunicam em Libras, e alguns alunos do curso de Letras/Libras de atuarem como intérpretes para acompanhar os deficientes auditivos durante a visita aos estandes da Feira.

Antes do evento o projeto ofereceu aos voluntários a oficina de “Orientação e Mobilidade: técnicas do guia vidente”, e depois, uma oficina/ensaio para todos os voluntários que participariam da Feira. Foram retomadas as técnicas para o uso como guia vidente e ainda oferecidas algumas comunicações em Libras, cumprimentos e frases como “aguarde, o intérprete já vem”. Os participantes também foram “batizados” pelos voluntários surdos e receberam seus sinais em Libras.

O Lamparina também recebeu seu sinal em Libras, que é a mão esquerda com a palma para cima, o dedo polegar dobrado, próximo ao indicador, e todos os outros dedos unidos e em pé, formando a lamparina. A chama é feita com a mão direita, todos os dedos bem abertos enquanto os dedos polegar e indicador se aproximam da “lamparina” e sobem devagar aproximando as pontas e termina quando elas se tocam. E os intérpretes de Libras conheceram algumas técnicas de orientação e mobilidade para acompanhar pessoas com deficiência visual. Essa interação entre o voluntariado se fez mais forte durante o período da Feira.

O Lamparina na Feira do Livro envolveu 49 voluntários que se revezaram em escalas durante uma semana atendendo em três turnos: manhã, tarde e noite. Eles ficavam em grupo no estande da UEPA, identificados com um crachá do projeto, aguardando que pessoas com deficiência visual ou deficiência auditiva entrassem no Hangar, durante o evento da Feira do Livro para que pudessem ser oferecidos os serviços de guia vidente e de intérprete de Libras. Havia também pessoas com deficiência auditiva entre os voluntários do projeto que atuaram como apoio, saindo junto ao intérprete de Libras para acompanhar pessoas com deficiência auditiva durante a visita aos estandes da Feira.

6 Os resultados do projeto

Os resultados foram visíveis durante todos os encontros seja nas palestras, cursos ou oficinas, como podemos confirmar nos relatos de participantes:

“[...] está sendo um grande aprendizado para a minha formação, não somente para a formação acadêmica, mas também para o meu crescimento pessoal. As informações adquiridas ao longo da oficina contribuíram para ampliar meu conhecimento até então restrito sobre o público cego. A desenvoltura das atividades são desafios, que a cada oficina tenho o prazer de realizar. [...]” (THAÍS, 2015)

“Através do projeto tive contato com algumas necessidades, muitas vezes básicas, das pessoas cegas em que acabam passando despercebidas”[...] (FLÁVIA, 2015)

“[...] Sou de Biblioteconomia - Ciência da Informação e fiquei surpresa ao descobrir estas novas formas de acessibilidade, e como isso poderia mudar não só meu lado acadêmico, mas toda a minha realidade, me sinto agradecida tanto como acadêmica, como ser humano. [...]” (GEOVANA, 2015)

“[...] através do projeto descobri que quero seguir na área da educação inclusiva com total dedicação.” (HÉVILIN, 2015)

“Esta oficina foi de grande valia para mim, inclusive profissionalmente, pois a partir dela pude conhecer melhor a vida e as sensações de um deficiente visual. [...] Além de aprender técnicas específicas para incluí-los na sociedade.” (ELIANE, 2015)

“No início da oficina, não sabia ao certo sobre o que se tratava, mas com o passar do tempo, fui entendendo a finalidade da mesma e, me senti muito feliz, pois nunca havia participado de “nada” que fosse inclusivo para deficientes visuais. [...] (MICHELE, 2015)

“[...] minhas expectativas foram alcançadas. [...] Destaco ainda as atividades práticas, as gravações, foram momentos prazerosos e descontraídos que também nos ajudaram a compreender a importância deste trabalho. [...]” (ANDREZA, 2015)

“Experiência ímpar eu tive durante o trabalho realizado na última Feira Panamazônica do Livro. Iniciativa que deve favorecer verdadeiramente a acessibilidade das pessoas surdas e as pessoas com deficiência visual. O envolvimento dos jovens sedentos de conhecimento e disponíveis para a realização do trabalho ficou patente. O feliz projeto abriu precedente para sucesso estrondoso em diferentes e futuros eventos com grande número de participantes. Foi a semente. [...]” (ELAINE, 2016)

Alguns relatos de pessoas com deficiência visual que usaram os serviços do Lamparina na Feira do Livro.

“[...] O serviço do Lamparina veio preencher um vazio que existiu durante todos esses anos de Feira do Livro. Para a pessoa que é cega proporcionou a vivência da realidade da Feira. Assim simples, direto e objetivo, anteriormente a gente passava como um ilustre desconhecido, estávamos no ambiente sem saber como era esse ambiente. Seria importante que o projeto se espalhasse em outros eventos como teatro, cinemas, festas populares. [...]” (JARBAS, 2016)

“A experiência da Feira do Livro foi a minha primeira experiência. Eu sempre ouvia falar da Feira do Livro [...]. Eu sempre tinha muita vontade de ir e agora tive a oportunidade de ir e com o privilégio de ter pessoas que

iam descrevendo tim tim por tim tim o que estava acontecendo. Liam pra mim e descreviam capas de livros e estandes. [...]” (FÁTIMA, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do CUMA com a área da deficiência visual e depois com a da deficiência auditiva permite refletir sobre o processo de inclusão que está presente na sociedade, nas academias, mas ainda passa despercebido. Está nas Leis, porém ainda não acontece de fato. As ações do Lamparina Acesa: Literatura Acessível com a participação de jovens graduandos, futuros professores, são muito importantes para uma grande universidade como é a UEPA.

O fato de o projeto acontecer no CUMA, dentro da Universidade, ambiente que proporciona um leque de conhecimentos para as pessoas, é fundamental, porque nem sempre esses conhecimentos chegam ao seu destino, e isso, muitas vezes, por falta de acessibilidade. Esse projeto não só auxilia pessoas que buscam formas para acessibilizar, como ele mesmo realiza essas atividades.

As oficinas serviram de iniciação para que o projeto de acessibilidade literária amazônica saísse do papel e ganhasse força. Permitiu a ampliação dos estudos sobre as áreas da deficiência visual e da deficiência auditiva. Muitos dos participantes sequer tinham ouvido falar em livro falado ou em áudio-descrição, não sabiam das técnicas para deixar acessíveis obras literárias para pessoas com deficiência visual. Aprenderem nas vivências que não há necessidade de grande estrutura para a produção de materiais acessíveis.

O Lamparina também ajuda o currículo dos participantes, além de estar proporcionando para esses jovens a oportunidade de conhecer e de executar atividades de inclusão, apreender conceitos relativos aos deficientes e, de acordo com alguns relatos, já existem aqueles que pretendem dar continuidade aos estudos na área da inclusão, refletindo-se em projetos de conclusão de curso e na busca pela atuação na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <L13146http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>
BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Lei da Acessibilidade.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello / ROMEU FILHO, Paulo, organizadores. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

GONÇALVES, Ana Lúcia Palma. Artigo A Voz do Ator Vidente: O Caminho Sonoro para o Ator com Deficiência Visual. In: **Temas em Inclusão: Saberes e Práticas**, Coordenado pelo Núcleo de Educação Inclusiva da UNIRIO, Edição 2008 – MEC/SESU (Secretaria de Educação Superior), Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, Francisco José de / SILVA. Subsídios para a construção de um código de conduta profissional do áudio-descritor. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, América do Norte, 5, dez. 2000. Disponível em:
<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/75/116>.
Acesso em: 23 jun. 2016.

MARQUES, Lydia da Cruz & MENDES, Enicéia Gonçalves. **O aluno com deficiência visual cortical: teoria e prática**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello & ROMEU FILHO, Paulo, organizadores. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010.

NUNES, Paulo. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: notas de aula. In: **Contribuições para a conceituação e caracterização da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica**. Belém: EDUNAMA, 1998.

RESENDE FILHO, J. B. M.; FALCÃO, N. K. S. M; ARAUJO, R. C. M. QuimBraille: curso de Braille voltado para a capacitação de professores – um relato de experiência. In: **Revista do Benjamin Constant**. Ano 20, nº 57, vol. 1, jan-jun, Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

“CAPOEIRA É LUTA, É DANÇA, É ARTE, É MAGIA”: PROCESSOS EDUCATIVOS NA RODA DE CAPOEIRA

Albert Alan de Sousa Cordeiro
albertscordeiro@hotmail.com
UEPA

Nazaré Cristina Carvalho
n_cris@uol.com.br
UEPA

RESUMO: Este trabalho analisa os processos educativos presentes na prática da capoeira a partir da experiência de trabalho de Waldecy Rodrigues da Silva, conhecido na capoeiragem como professor Chocolate, membro do grupo União Capoeira, que atua no Instituto José Alvares de Azevedo, instituição de educação especial que visa o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na área da visão. Percebeu-se que o jogo da capoeira, em suas características lúdicas e estéticas, promoveu uma exitosa ação inclusiva, onde o respeito às diferenças, a adoção de estratégias diferenciadas para que as práticas pedagógicas pudessem atender aos diversos ritmos e modos de aprendizagem foram atitudes marcantes nas práticas educacionais. Essas ações educativas foram possíveis devido as características intrínsecas à capoeira, manifestação da cultura popular brasileira criada como recurso de defesa dos povos negros escravizados durante o Brasil Colonial, e que congrega um bojo de saberes e fazeres bem peculiar, arraigados na oralidade, na ancestralidade, na edificação de uma memória coletiva que enseja um grande sentimento de pertença a uma comunidade, além da musicalidade e ludicidade do jogo.

Palavras-chave: Capoeira; Educação; Inclusão.

Introdução

Este trabalho apresenta o resultado da dissertação de mestrado intitulada “Na Roda Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira”, trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade do Estado Pará, onde se investigou a experiência educativa singular protagonizada pelo professor de Capoeira Waldecy Rodrigues, conhecido na capoeiragem como Chocolate.

Chocolate ensina o jogo a pessoas cegas e com baixa visão⁵⁶² e o processo é tão exitoso que estes indivíduos conseguem realizar vários dos movimentos corporais presentes na manifestação, tocar os instrumentos e jogar nas rodas, tudo isto com uma perícia que até eles mesmos não acreditavam que seriam capazes.

³ “A baixa visão é uma condição visual complexa e heterogênea, em manifestações peculiares em cada indivíduo. Caracteriza-se pela instabilidade e pelas oscilações entre o ver e não ver, devido à interferência de múltiplos fatores orgânicos, emocionais e ambientais.” (SÁ, 2011, p.112).

Observamos o cotidiano de treinos e rodas, entrevistamos boa parte dos envolvidos no processo, como alunos cegos, o próprio professor Chocolate, alunos videntes que também frequentavam o espaço e, em síntese, após ouvir de todos que sua qualidade de vida melhorou, que a autoconfiança e a autoestima aumentaram, esta experiência se revelou plenamente inclusiva.

Grande parte dos autores que hoje defendem a inclusão de alunos com deficiência na escola regular encaram o processo inclusivo como uma mudança paradigmática, um rompimento com lógica da modernidade que marginalizou as diferenças e que segregou os deficientes, entretanto, a capoeira não é regida por essa lógica, ao contrário, surge como resistência a ela e, em seu modo de educar, não carrega seus limites e, nesta experiência com os alunos cegos, mostrou que tem muito a contribuir com este paradigma emergente.

O jogo da Capoeira possui um universo próprio de saberes, de fundamentos (usando o termo empregado pelos Capoeiras), que lhes são peculiares, arraigados na memória, na oralidade, na ludicidade, na ancestralidade e percorrer este mundo de significados com o intuito de descrevê-lo e compreendê-lo exige do pesquisador: uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2003).

Chizzotti (2003) diz que quando o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário que a análise do fenômeno investigado revele o significado que as pessoas envolvidas atribuem a ele, esta é a **pesquisa Qualitativa**.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa existentes, o **Estudo de Caso** foi escolhido como a forma mais adequada para se compreender os saberes e as práticas educativas do objeto em questão. Ludke e André (1986) apontam que sua utilização deve se dar quando se almeja estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo.

Foram observados, durante o período de três meses, os treinos realizados tanto no espaço de atendimento especializado, a Escola José Alvares de Azevedo, quanto nas demais academias em que o professor Chocolate leciona, porém sempre contando com a presença de pelo menos um aluno deficiente, o que representou onze dias de observação dos treinamentos, além das rodas e as apresentações públicas. Foi realizado o registro cursivo das observações, filmagens e fotografias, todos estes recursos foram utilizados durante as análises.

Também foram entrevistados quatro alunos do grupo União, que treinam no instituto José Alvares de Azevedo, sendo cegos ou possuindo baixa visão. Nestas entrevistas houveram

perguntas elaboradas a partir das questões de investigação da pesquisa, sendo assim, versaram sobre as práticas pedagógicas do grupo União e como elas representam processos inclusivos.

No decorrer do trabalho, tanto o professor Chocolate, quanto os demais sujeitos da pesquisa, serão tratados pelos seus respectivos apelidos de capoeira, respeitando a tradição que atravessa o tempo.

Conforme Dias (2012) o apelido tinha como objetivo camuflar a identidade do capoeira, na época em que a capoeiragem era proibida pelo código penal, evitando sua eventual perseguição por parte das autoridades.

Nos dias de hoje essa tradição se manteve, no entanto, resignificada, afirmando a dinâmica da cultura, atribuindo novos sentidos, reelaborando seus significados [...] os apelidos geralmente ressaltam alguma característica mais marcante do sujeito, ou alguma habilidade por ele demonstrada, num tom lúdico, por vezes carregado de muita malícia, evidenciando a astúcia, a manha, e a vivacidade colocadas pelos sujeitos na roda de capoeira (*ibid.*, p. 33).

O lócus da pesquisa foi o Instituto José Alvares de Azevedo que é uma Instituição de Educação Especial que visa o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, na área da visão e/ou associada(s) a outra(s) deficiência(s), havendo predominância da deficiência visual. Tem como objetivo valorizar as potencialidades da pessoa deficiente visual, oferecendo meios para desenvolvê-las ao máximo, visando à sua inserção em todos os setores da sociedade, seja escolar, profissional ou social.

Capoeira e educação inclusiva: um enfoque epistemológico

Apesar das críticas que vem recebendo e das novas formulações que a epistemologia vem consolidando, o paradigma⁵⁶³ dominante da ciência moderna continua referendando, em grande medida, o fazer científico tanto no meio acadêmico, quanto, primordialmente e que deve causar grande preocupação, os processos de escolarização. A escola tornou-se o grande ambiente da educação na cultura ocidental, e tem na ciência moderna o acervo teórico e metodológico de seu fazer.

⁵⁶³Mantoan (2003, p. 11), tendo como referências os trabalhos de Thomaz Kuhn e Edgar Morin, descreve paradigma como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento, até entrarem em crise, por que não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar.

Mantoan (2003) aponta algumas características maléficas deste modo de pensar e fazer educação, afirmando que a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Um dos elementos mais nocivos é a exclusão:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação do ensino e não cria possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que, até então, não couberam dentro dela (*ibid.*, p. 12).

A racionalidade científica compartimentou conhecimentos e formas de atendimento, o espaço escolar, por exemplo, no trato de pessoas com deficiência, dicotomizou o atendimento educacional prestado a estes sujeitos. Martins (2002), afirma que isso se deu em decorrência da visão que se tinha sobre os deficientes, tidos como doentes, incapazes de aprender como os demais alunos.

Formaram-se, então, dois sistemas separados: o regular e o especial, envolvendo pressupostos político - educacionais específicos, formas de administração e pessoal técnico - pedagógicos e orçamentos próprios, meios de transporte segregados, programas especiais, formação docente separada, e, conseqüentemente, alunos diversos [...] Tudo isso traduz, igualmente, uma atitude social bastante diferente frente aos mesmos. Assim, conforme define Little (1987), criou-se uma "teoria dos dois espaços ou das duas casas", onde as crianças ou são consideradas normais ou portadoras de excepcionalidade e a educação, por sua vez, se ajustava a um modelo comum ou a um modelo segregado, combinando com um agrupamento supostamente homogêneo de educandos (MARTINS, 2002, p. 24).

As pessoas com deficiência, por não corresponderem aos padrões do que se considerava normalidade foram vítimas da exclusão social, e segregadas a atendimentos diferenciados. Sendo assim, pormenorizados, taxados como “anormais”, as pessoas com deficiência foram deixadas a margem das relações sociais, inclusive por serem consideradas improdutivas, sem valor para o modo de produção capitalista.

Sasaki (1997, p. 31) chama de modelo médico o olhar tido sobre o deficiente, que o encara como um doente, debilitado que necessita de cuidados, incapaz de trabalhar, levando uma vida inútil. Esta perspectiva promoveu severos quadros de exclusão.

As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era a de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceita receber pessoas

deficientes nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o “boom” de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais.

O espaço escolar, segundo Mantoan (2011), por estar pautado para atender “um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador” tem dificultado a trajetória estudantil de muitos sujeitos, produzindo quadros de exclusão.

Entretanto urge a mudança paradigmática, refletida nas obras de diversos autores que apontam caminhos para uma reformulação epistemológica, onde a ciência perde a sua dogmática posição de validação dos conhecimentos e se torna parte de uma diversidade de saberes que também possuem modos de explicar e educar à vida.

Segundo Morin (2005), o conhecimento científico está em renovação desde começo do século XX e que podemos até pensar que as novas descobertas realizadas dentro das ciências físicas, biológicas e da antropologia, prepararam uma transformação no nosso modo de ver e interpretar o real. A própria ciência, em suas descobertas mais recentes, pôs em xeque os princípios mais fundamentais instituídos por seus clássicos.

A Inclusão aparece então como um elemento fundamental deste novo paradigma, rompendo com a lógica excludente e fragmentada própria da educação balizada pela modernidade científica, preconiza uma educação capaz de atender a todos os indivíduos, em suas mais diversas potencialidades e histórias de vida, segundo Mantoan:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais, etc (MANTOAN, 2003, p. 15-16).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão é elemento deste novo paradigma científico emergente, que surge das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural. Para esta autora a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois

não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades na aprendizagem, mas todos os demais, irrestritamente, para que todos obtenham sucesso educacional.

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las e isolá-las em categorias genéticas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora. Os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças, seja nas escolas comuns como nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a modernidade.” (MANTOAN, 2011, p.39).

Fávero (2011, p. 22), ressaltando a abrangência de atendimento que a inclusão escolar procura desenvolver, diz que os alunos com deficiência não os únicos que divergem dos “padrões” comuns, no que concerne os métodos e práticas de ensino adotadas, estas não contemplam as diferenças existentes em sala de aula:

Por isso, esses padrões e práticas tem que ser revistos com urgência, para o bem da educação como um todo. A solução de simplesmente deixar pra trás, ou fora da escola, aqueles que “não acompanham a turma”, é muito precária para um país que adota princípios como o da universalização do ensino.

Mazzota (2005) afirma que foi por conta da articulação entre diversos grupos em torno da causa dos deficientes que começaram a surgir políticas de inclusão desta demanda, depois de mais de cem anos de iniciativas individuais para este fim.

Sassaki (2003, p. 2) que este paradigma inclusivo tem como finalidade tornar a sociedade um lugar viável para a convivência de todas as pessoas:

Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc.

Verificar como uma manifestação da cultura popular, nascida como resistência a colonização, consegue incluir em seus processos educativos deficientes, vulneráveis, e tantos outros excluídos sociais, é uma oportunidade de por em voga outras racionalidades, outros

modos de educar, uma educação que as próprias camadas oprimidas desenvolveram dentro de suas culturas em condições desfavoráveis.

É possível que os saberes da capoeira possam auxiliar nos processos reflexivos sobre a inclusão, que a educação preconiza com vasta densidade teórica, embora ainda não tenha conseguido implementar de maneira satisfatória. Um outro olhar, com uma outra compreensão sobre o mundo, sobre a humanidade é necessário, pois como Sasaki (1997) adverte, a inclusão social é um processo que requer mudanças nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos mas também, mudança de mentalidade.

Podemos dizer que a capoeira possui um modo de educar bastante peculiar. Abib (2004, p. 11-12) procurou conhecer quais são os processos educativos que ocorrem nesta manifestação da cultura popular, chegando a seguinte conclusão:

Entendemos que os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular, pautados por uma lógica diferenciada, pressupõem práticas pedagógicas também diferenciadas, baseadas numa outra concepção de tempo e espaço, que priorizam um outro tipo de relação entre mestre e aprendiz (ou entre educador e educando), que enfatizam formas diferenciadas de sociabilidade, em que as formas simbólicas, a ritualidade e a ancestralidade têm papel fundamental e que assim privilegiam, nesse processo pedagógico, outro sistema de valores, que não aquele presente na prática educacional corrente em nossa sociedade.

As distinções entre os modos de educar da capoeira e os da escola regular não são poucas, suas finalidades também, mas é possível que o jogo da mandinga possa oferecer algumas lições importantes ao espaço escolar, principalmente no que concerne ao tema inclusão.

A Capoeira é mais que um elemento simbólico de resistência, é factual. Homens e mulheres negros (a)s desenvolveram-na para se defender perante o colonialismo europeu, se defender fisicamente, defender sua cultura e tradições, defender sua história. Usou seu próprio corpo na organização de seu sistema de defesa, se tornando um dos capítulos mais sugestivos da cultura popular (SALLES, 2004).

A capoeira é uma manifestação própria da cultura popular brasileira desenvolvida como modo de resistir à escravização que o colonialismo europeu, legitimado pelo paradigma da ciência moderna, impôs aos povos do continente africano. Certamente, seus fundamentos se distinguem bastante das características e formas de interpretar o mundo que a modernidade científica carrega, suas formas de educar também, e no que diz respeito aos processos

inclusivos desta educação os contrastes também são evidentes, e por vezes, bem mais agregadores do que os resultados encontrados no âmbito escolar.

Santos (2011) esclarece que os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. A exclusão social, o colonialismo, a escravização, foram fenômenos que a ciência fomentou, e agora precisam ser superados a partir de outros olhares, um outro olhar da ciência, um outro olhar sobre a ciência.

Portanto, sabe-se que as diversas culturas possuem seus modos peculiares de educar, as manifestações culturais contêm engendradas em seus fazeres, compreensões e saberes próprios e que, sob o olhar do paradigma emergente, são tão válidos e merecedores de respeito, quanto o conhecimento científico.

A roda de Capoeira como um espaço inclusivo

Na roda, aos pés do berimbau, não existe sexo, etnia, origem social, deficiência, o que há são pessoas, jogadores, imersos no Axé que a bateria de instrumentos rítmicos desencadeia, na energia imanente no cantar do coro, acompanhadas ou não das palmas de outros capoeiras, que observam o jogo ávidos pela sua vez de jogar.

O aluno *Corda* faz uma análise interessante sobre as características agregadoras presentes na roda da capoeira, após ser perguntado sobre porque considera a roda de capoeira um espaço inclusivo.

Eu acho que a roda é uma forma de interação em grupo, você não consegue imaginar a capoeira sozinho, pode treinar sozinho, mas aquilo não vai ficar com ele, porque assim... tem que ter música, os instrumentos, tem que ter o canto, esses são elementos que são fundamentais pra existir o jogo. Essa existência desses elementos são fundamentais, se faltar ali, algum deles, não fica a pureza que tem a capoeira, jogar um contra o outro, porque é isso que realmente é. A questão dos movimentos, mostrar o que se sabe fazer, mostrar o que eles chamam “malícia”, o movimento do jogo, tem a questão de como tu faz ali as coisas, a forma que tu consegue despertar no outro o interesse pra jogar, porque as vezes o outro tá jogando, aí tu começa a fazer certas coisas e ele começa a querer retribuir (CORDA).

Silva (2008) afirma que a Capoeira, como um instrumento educativo, traz à tona potencialidades do indivíduo, porém esse processo não pode ser percebido com uma interpretação individualista, haja vista que a Capoeira só se manifesta no jogo, e isso implica, no mínimo, a relação entre duas pessoas.

Independente de ser praticada na rua ou na academia, observa-se que o espaço de capacitação e do jogo são previamente estabelecidos pela demarcação de um círculo. Mesmo quando o capoeirista treina sozinho, esse espaço é determinado, seja de forma concreta, com um círculo riscado no chão, seja na imaginação. Portanto, o estabelecimento do círculo ou do espaço da roda ou simplesmente da roda, como é geralmente chamado na capoeira, promove a atitude inicial do capoeirista. Da criação do espaço onde ocorrem as criações do capoeirista e da própria capoeira, pode-se dizer que nascem a capoeira e o capoeirista (SILVA, 2008, p. 23).

Em sua entrevista, ao ser perguntada sobre o porquê se sentia incluída dentro da roda de capoeira, a aluna Ioiô atribui alguns valores ao fato do espaço do jogo da capoeira ser a roda, afirma que este permite harmonia, impede hierarquizações, incita o respeito:

A capoeira acontece numa roda, círculo e o círculo favorece fluir porque todo mundo está olhando pro outro. Lá não tem nivelação. “Eu sou melhor!” “Eu sou menor!” É círculo, é uma coisa que trás ideologicamente, e sem dúvida, a nossa mente pra harmonia. Não tem quina, não tem aresta, não tem cabeceira. Numa mesa retangular o mais importante senta na cabeceira. Tira a hierarquia, todo mundo é igual. Capoeira tem mais uma vantagem, a roda de conversa é feita no chão, todo mundo senta no chão (Ioiô).

A roda da capoeira, por sua própria natureza, é um espaço inclusivo, as diferenças não são negadas, entretanto, estas distinções não acarretam assimetrias nas relações, é um espaço onde as diferenças convivem de forma respeitosa. O poder simbólico de jogar, sentar, tocar e cantar na roda é agregador, o simples fato de estar na roda abre portas à inclusão.

Isso representa que todos nós somos iguais. Tira a nivelação. Continua tendo respeito, mas tira o nível. “Eu sou melhor!” “Eu sou superior!” Todo mundo está sentado, com bunda no chão. Não é assim que acontece na roda de capoeira? Aquilo favorece. E muitas pessoas, muitos componentes, naquele momento de roda de conversa trás indagações internas. Algum problema que não seja de uma ordem muito grave, alguns conflitos que estão acontecendo e as vezes alguns colegas mesmo podem resolver e isso é importante. O círculo é importante, o círculo entra na cultura de muitos (Ioiô).

A capoeira, como podemos interpretar na fala da aluna Ioiô, por sua forma diferenciada de repasse dos saberes e da peculiar relação estabelecida entre mestre e aprendiz, se aproxima bastante da perspectiva inclusiva que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas, e põem em evidência uma das limitações e dificuldades que, por exemplo, o espaço escolar encontra para implementar ações de fato inclusivas, pois este ambiente, em grande

parte de seus fazeres, continua respondendo às orientações da mesma lógica que fomentou a exclusão dos deficientes e outros grupos. Nas palavras de Mantoan (2011, p. 32):

Mudanças que estão sendo implementadas em sistemas públicos e particulares de ensino, visando à inclusão continuam, na maioria das vezes, entendendo a inclusão a partir de marcos teóricos que não conseguem superar os preceitos igualitaristas e universalistas da Modernidade. Esses marcos apregoam a disciplinarização, a padronização, a precaução contra a incoerência, a indeterminação, a indefinição e tudo mais que possa desestabilizar as escolas, insistindo em manter sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças. A orientação é incompatível com a inclusão escolar.

Chervallier e Gheebrant (2001) em seu dicionário de símbolos atribuem à roda a perfeição *sugerida pelo círculo*, que por sua vez tem como propriedades simbólicas a perfeição, homogeneidade, ausência de distinções ou de divisão. Entretanto, advertem que a roda possui certa valência de imperfeição, pois preconiza um processo de criação contínua, simbolizando ciclos, reinícios e renovações. A roda da capoeira se reinventou na busca da perfeição, ao adotar estratégias para incluir pessoas com deficiência.

A capoeira e seus processos educativos se transfiguraram no intuito de incluir um novo grupo que, em um olhar estigmatizador, jamais teria condições de acessar seus saberes e fazeres. Essa investida possibilitou que estes sujeitos tornassem-se jogadores, que na tradição da capoeira significa conhecer os movimentos, as cantigas, tocar os instrumentos, conhecer a história e as tradições.

E essas adaptações e reorganizações pedagógicas realizadas pelo grupo União são as principais demonstrações do quanto a capoeira buscou a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista que, de acordo com Mantoan (2011) ao tratar da perspectiva inclusiva dentro do espaço escolar: “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (p.37).

Ao se propor a ensinar o jogo da capoeira a pessoas cegas e com baixa visão, o professor Chocolate aceitou um desafio muito grande, tendo em vista ser este um trabalho pioneiro no estado do Pará. Novos conhecimentos tiveram que ser desenvolvidos, a partir da experiência concreta. *Cobra*, ao comentar a prática docente de seu instrutor, alega:

Ele sempre gostou de ensinar, ele sempre gostou de desafios. É uma pessoa que eu admiro muito. Com o tempo ele começou a desenvolver. Ele dizia pra gente: “eu sou professor de vocês e vocês são meus professores. Eu tô

aprendendo muita coisa com vocês. Então o desafio é esse: ensinar o que eu sei da maneira que vocês podem entender”.

“Ensinar o que eu sei da maneira que vocês podem entender”, essa fala do professor Chocolate, reproduzida pelo *Cobra*, representa muito bem o paradigma da inclusão que defendemos neste trabalho, a inclusão preconiza que a educação deve ser oferecida a todos os sujeitos, de forma que seja adaptada a todos os distintos modos de aprender:

Na perspectiva da inclusão escolar, a adaptação [...] é testemunho de emancipação intelectual e consequência de um processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (MANTOAN, 2011, p.37).

De um modo geral, foi observado que o ensino dos movimentos do jogo para alunos sem deficiência se dá a partir da reprodução dos movimentos, o professor demonstra o golpe, os alunos observam e, em seguida, tentam reproduzi-lo. Caso haja necessidade, o professor ou um aluno mais graduado se dirigem até os demais, individualmente, orientando, auxiliando para que estes aprimorem o movimento. O próximo passo é repetir o golpe exaustivamente até que este seja realizado com a perícia desejada.

No caso dos alunos cegos ou com baixa visão o ensino da capoeira requereu formas diferenciadas para que se possibilitasse o aprendizado, tendo em vista que:

No caso das crianças cegas, a faculdade de imitação fica comprometida e os outros sentidos recebem informação de modo limitado e incompleto. Em decorrência, a percepção do ambiente é restrita e o vazio do olhar precisa ser preenchido com outras modalidades de percepção e de experiências não visuais. Por isso, as crianças cegas necessitam de contato físico, da fala, de cuidados adicionais e diferentes formas de mediação para conhecer, reconhecer e atribuir significados às coisas, aos objetos, ruídos, eventos da natureza e às diversas situações do cotidiano (SÁ, 2011, p. 112).

Chocolate, compreendendo estas distinções, passou a desenvolver um modo de ensino onde o contato visual não fosse o grande determinante no processo pedagógico. Segundo o seu depoimento, ele estava convencido que aqueles alunos cegos e com baixa visão seriam tão capazes de aprender capoeira quanto os seus alunos videntes, compreensão esta que vai ao encontro à afirmação de Sá (2011, p. 113):

A cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprender. Estes alunos tem as mesmas potencialidades do que os outros e, portanto, não se deve ter uma baixa expectativa em relação a eles. As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à

informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos.

Então, para ensinar os movimentos aos alunos cegos e baixa visão, Chocolate recorreu ao uso do tato, nos depoimentos é relatado da seguinte forma:

Ele usava um método, como nós somos desprovidos de visão, não a como fazer através da imitação. Ele fazer uma demonstração e dizer “faça”. Isso não é viável. Não tem condição. Ele fazia a forma, digamos que seja um jogo, uma jogada com a perna, ele fazia com que a gente pegasse na perna dele, no pé dele que a gente fosse acompanhando como é que aquela perna ia se mexendo. Qual o posicionamento inicial e qual a posição final e qual é o percurso que aquele membro faz (IOIÔ).

Ele indicava pra gente assim de forma mais pratica, tocava assim pra saber como é que era, como era feito, ele pegava na nossa perna: “olha é mais pra cá”, “é mais pra ali”, era dessa forma que ele aplicava. A gente aprendeu a gingar essa forma, ele tateava. Ele utilizava do contato físico pra explicar, no caso existia esse contato do professor com o aluno, pra poder compreender, porque como a gente não tinha o direcionamento de como fazer, ele pegava nossa perna: “olha é dessa forma, tem que abrir mais a perna, coloca a perna mais atrás, toca com a ponta do pé”, enfim (CORDA).

Nas descrições acima podemos perceber duas formas de ensinar utilizadas pelo professor Chocolate, em que o tato é aplicado. Na primeira, narrada pela aluna Ioiô, os alunos são convidados a tocar no corpo do professor e assim percebem o posicionamento dos golpes.

Na segunda descrição, realizada pelo aluno Corda, o professor toca o corpo dos alunos e direciona-os, conduz seus membros, posiciona-os até alcançarem o modo correto de execução do movimento.

Acompanhando a descrição tátil dos golpes, a descrição oral também foi fundamental para o aprendizado dos alunos cegos e baixa visão, com ela, mesmo sem enxergar o movimento, foi possível que os capoeiras pudessem conhecer o jogo.

Percebe-se que o processo pedagógico era construído a partir das potencialidades dos alunos, os treinos estavam adaptados às necessidades próprias dos sujeitos envolvidos, traduzindo-se em uma exitosa prática inclusiva. Não se observava o sujeito a partir da deficiência, mas sim como um ser aprendente, que apenas requer outros recursos para tal, distinto dos parâmetros do que seria “normal”.

Essas formas de mediação estão relacionadas ao desenvolvimento de outros sentidos. Neste caso, faz-se necessário desenvolvê-los, além de aprender um conjunto de habilidades e de esquemas que possibilitem a formação de hábitos e de postura, a locomoção independente da capacidade de realizar, de

forma autônoma, as atividades de vida prática, a consciência corporal, a comunicação e a apropriação do conhecimento em um contexto impregnado de padrões de referências e experiências visuais (SÁ, 2011, p. 112).

Considerações Finais

A capoeira sendo ensinada a pessoas cegas e com baixa visão representa um encontro de estigmatizados. Este elemento da cultura de matriz africana no Brasil recebeu a pecha da inferioridade perante um olhar elitista e eurocêntrico que preponderou no país mesmo após sua independência, sendo subalternizada, marginalizada, e que somente foi legalizada pelo Estado Nacional quando este procurou promover o controle social das práticas culturais das camadas populares.

Negros e deficientes fazem parte do grupo que não está representado nesta redoma intelectual e que fomentou inúmeras barbáries durante a história da humanidade, estes grupos marginais há tempos reivindicam a legítima valorização dos seus saberes, potencialidades e culturas, estes clamores têm se articulado politicamente e vem acumulando vitórias em prol da construção de uma sociedade que valorize a diversidade, uma sociedade multicultural e intercultural, que saiba conviver respeitosamente com as diferenças, sendo assim, uma sociedade inclusiva.

Pesquisar os processos educativos de grupos historicamente marginalizados tem uma dimensão política, pois trazer esses saberes ao espaço acadêmico adensa as discussões sobre o campo da educação e oferece novas perspectivas dentro da própria ciência, que em certo período desconsiderou a legitimidade destes conhecimentos e, a partir de olhares mais progressistas apresentar sua validade epistemológica.

Seguindo essa lógica, o trabalho *Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira*, procurou desvendar os modos de educar da capoeira e de que maneira estes se traduzem em ações inclusivas, ainda mais na peculiaridade da experiência do professor Chocolate e seus alunos cegos e com baixa visão do Instituto José Alvares de Azevedo. A capoeira, como elemento constituído pela comunidade negra escravizada no Brasil Colonial, surgiu como resistência do cativo, e ainda hoje conserva elementos típicos dentro de seus fazeres e que se mostraram, na experiência do grupo União, plenamente inclusivos.

A inclusão adverte sobre a necessidade do respeito entre as diferenças e através da pesquisa, pelo que foi ouvido dos entrevistados, este respeito está entre as características mais marcantes da capoeira, todos os sujeitos salientaram essa dimensão e que, em nenhum

momento, se sentiram inferiorizados pelo professor Chocolate ou qualquer capoeira vidente, muito pelo contrário, expressaram o quanto suas reais potencialidades eram estimuladas.

A inclusão preconiza que os processos pedagógicos sejam realizados de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem, promovendo as adaptações necessárias para que todos os alunos sejam contemplados e tenham condições de se desenvolver. Os fazeres do grupo União vão ao encontro desta premissa, já que o professor Chocolate conseguiu ensinar o jogo aos alunos cegos e com baixa visão realizando diversas adaptações e utilizando os sentidos remanescentes do alunado, como audição e tato, sendo esta outra atribuição inclusiva, as práticas pedagógicas devem estimular os demais sentidos dos sujeitos envolvidos, ou seja, a educação precisa centrar-se nas potencialidades e não nas limitações.

Apresentar o potencial educativo e inclusivo da capoeira é contribuir no debate que visa apresentar a diversidade epistemológica do mundo, mostrando as contribuições da América Latina a este mosaico de saberes.

A educação brasileira, ainda muito fomentada na tradição científica moderna, segue paulatinamente se abrindo para outros conhecimentos, e a capoeira tem mostrado que tem muito a contribuir nas reflexões sobre os processos pedagógicos, por ser uma prática de resistência ao colonialismo, portanto regida por uma lógica distinta da ciência moderna, que também fomentou as ações coloniais, em outras palavras, a capoeira faz parte da educação do colonizado que visa romper com o modelo de educação implantado arbitrariamente pelo colonizador.

As ações da capoeira se apresentaram eminente inclusivas, uma meta almejada pelas sociedades contemporâneas, mas que ainda estão sendo respaldadas a partir da mesma lógica que desembocou na exclusão das diferenças, dentre estas, os deficientes, o paradigma inclusivo não pode estar embasado nestes mesmos marcos, e aqui se sustenta o sucesso alcançado pelo grupo União e o professor Chocolate.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo de saberes na roda*. Salvador: EDUFBA, 2004.

CHEVALIER, Jean; Gheerbrant, Alain. *Dicionário de Símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências humanas e Sociais*. VI ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- DIAS, João Carlos N. de S. N. *Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento*. São Paulo: Annablume, 2012.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: Trata-se de uma educação especial? In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão Escolar: o que é? por que? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- _____. *Inclusão Escolar: Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas*. In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 8e. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil. 2005.
- _____. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2011.
- MOTA NETO, João Colares. *A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. 2ª. ed. Petrópolis: VOZES, 2005.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968, coleção baiana.
- REIS, Letícia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- SÁ, Elizabeth Dias de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In MANTOAN, Maria Tereza Égler (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SALLES, Vicente. *O negro na formação da sociedade paraense*. Belém: Paka-tatu, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, n. 135, jan. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.
- _____. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. 5e. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Eusébio Lôbo da. *O corpo na Capoeira: Introdução ao estudo do corpo na capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008a.

_____. *O corpo na capoeira: breve panorama: estória e história da capoeira*. Campinas: Unicamp, 2008b.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA, ETNOCENOLOGIA E EDUCAÇÃO: RUMOS DE UM NOVO CAMPO INVESTIGATIVO

Ricardo Augusto Gomes Pereira
pereiraric19@gmail.com
PPGED/ICED/ UFPA

Carlos Jorge Paixão
PPGED/ ICED/UFPA

RESUMO: A etnocienologia como ciência é uma tendência que está se consolidando como uma epistemologia que encontrou espaço para além do teatro, da dança ou outras formas de arte. A problemática deste artigo tem centralidade na aproximação entre a etnocienologia e a educação são campos que estão em processo de aproximação a partir da formação de professores de arte/ dança. O objetivo do presente texto é analisar a formação do professor de dança, destacando a presença da etnocienologia a fim de compreender os rumos que estão tomando esses campos temáticos no meio acadêmico. No levantamento sobre formação do professor de dança obteve-se 30 pesquisas, sendo que só foram utilizados na análise 15 por estarem diretamente relacionadas à temática investigada. Na no que diz a etnocienologia, a verificação gerou 21 pesquisas das quais foram selecionadas 16 que se relacionavam com a dança, com manifestações espetaculares da cultura popular. As principais constatações a que se chegou com o levantamento realizado apontaram horizontes importantes para o desenvolvimento da pesquisa em torno da formação de professores de arte/dança e a utilização da etnocienologia nas práticas docentes que está em construção, pois não existem pesquisas que estabeleçam relação direta entre esses campos temáticos, mas que revelam objetos e metodologias investigativas e de estudo do cenário artístico presentes em rituais, cultos, cerimônias e interações sociais diversas.

Palavras-chave: Formação do professor de arte/ dança. Etnocienologia. Educação

1. INTRODUÇÃO

Os mapeamentos realizados em torno da formação de professores tem se tornado uma necessidade na área de educação, em especial a partir da década de 1990 com a finalidade de inventariar aspectos importantes acerca da produção acadêmica na referida área. Romanowski; Ens (2006, p.40) ao analisarem a produção de Estados da Arte no Brasil dando destaque à formação de professores, assinalam que a realização desse tipo de pesquisa permite ao pesquisador compreender “[...] a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições”.

Destaca-se que os estudos em torno de inventários desde a década de 1990 vem buscando identificar as nuances do trabalho e formação docente. Alguns pesquisadores se destacam na tarefa de mapear o referido campo temático com destaque à pesquisa sobre formação de professores realizada por Marli André, Regina Simões, Janete Carvalho e Iria Brzenzinski cujo título foi “Estado Arte da Formação de professores do Brasil” de 1999.

Nesse estudo as autoras buscaram conhecer de forma integrada a formação de professores no período de 1990 a 1996 em teses e dissertações dos cursos de Pós-graduação existentes no Brasil, como também em periódicos da área de educação no período entre 1990 a 1997 e no GT “trabalho e formação de professores” da ANPED de 1992 a 1998.

Outro trabalho que envolve Estado da Arte é o intitulado “Estado da Arte sobre formação de professores e trabalho docente” realizado por Tatiane Maia e Marcia de Souza Hobold em 2014, cujo objetivo foi apresentar um balanço da formação de professores a partir dos estudos expostos no GT 20 da ANPED sobre Psicologia da Educação entre os anos de 2000 a 2011.

No âmbito institucional, o Ministério da Educação – MEC em parceria com a Organização das Nações para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO publicaram em 2011 um Estado da Arte intitulado “Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte”, coordenado por Bernadete Gatti, Elba Sá Barreto e Marli André que teve por finalidade foi identificar e analisar políticas educativas relativas a formação inicial e continuada de professores, carreira docente, envolvendo todos os aspectos que implicam no trabalho de professores.

Joana Paulin Romanowski também realizou um Estado da Arte cujo título foi “Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate” em 2012 que objetivou analisar os estudos e investigações sobre formação de professores em grupos de pesquisa.

Esses são alguns exemplos de Estados da Arte realizados e que tem sua centralidade na formação do professor e no trabalho docente que se justificam pela oportunidade de oferecem uma ampla visão dos estudos sobre formação de professores, ou como afirmam Romanowski; Ens (2006, p.41) “[...] permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

O presente levantamento tem por objetivo analisar a formação do professor de dança, destacando a presença da etnocenologia a fim de compreender os rumos que estão tomando esses campos temáticos no meio acadêmico nos períodos de 2011-2012. Esses objetivos surgem a partir da necessidade de elucidar a relação entre educação e etnocenologia como um campo recente que está se consolidando, especialmente em relação ao ensino da arte que desde a promulgação da LDBEN 9.394 de 1996 já havia sido estabelecido que esta disciplina seria componente obrigatório e que deveria trabalhar por expressões artísticas, determinação

consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1997 e revista pela Lei 12.287 de 2010 que prevê o trabalho a partir de expressões regionais.

Destaco ainda que no que se refere à dança, enquanto linguagem da Arte a ser desenvolvida no currículo da Educação Básica, ela é atividade que pode desenvolver na criança, jovens e adultos a aptidão ao aprimoramento do movimento corporal, funcionamento e expressividade (PCN ARTE, 1997). Essa premissa, quando vistas à luz da realidade das escolas, observa-se um descompasso, já que a escola ainda prima pela afinidade lógico-racional do que a evidência à poética e reprodução da realidade no ensino da arte e isso se agrava quando se trata de dança, pois, a ausência de professores com formação específica para atuar com esta expressão ainda é carente, notando que essa ideia é nova no meio educacional brasileiro e ainda não está legislada especificamente de forma influir, por exemplo, em concursos públicos que continuam com editais generalistas para efetivação de professores de arte.

Por outro lado, A etnocenologia é considerada uma ciência ainda em desenvolvimento, uma vez que seu percurso é recente, iniciado em 1991 com os trabalhos de Jean-Marie Pradier, o qual atribui seu aparecimento como o produto do entrelaçamento de disciplinas que estudam o imaginário, a percepção, o simbólico, ressaltando que seu surgimento está associado à Antropologia estética, política, social, História, Etnolinguística e as Ciências da religião, as quais oferecem focos de análise à matérias primas, como o ritual, o imaginário, a crença que são criados e recriados no âmbito do teatro, da dança, das artes visuais, da música, entre outras linguagens (PRADIER 2007).

O contexto da etnocenologia o qual Pradier se refere está relacionado a essa ciência acontece na França que, segundo referido autor, foi no campo das artes cênicas que ela foi melhor acolhida, pois,

[...] não deve ser analisada relativamente à sua simples relação ao teatro ocidental, esse que conhecemos e praticamos, mas observando seu próprio funcionamento, principalmente com os instrumentos da etnologia, o que nós não saberíamos fazer aqui (GALLIMARD, 2006 APUD PRADIER, 2007, p. 136).

Essa citação revela o quanto temos a aprender com as culturas fora do eixo ocidental, considerando o que ainda há muito por descobrir nas manifestações culturais africanas, latinas, amazônicas e tantas outras, observando sua apartação e subalternização em função da visão eurocêntrica erudita que em muito menosprezou outras formas de cultura que hoje nos voltamos a desvendar.

Bião (2009, p.17) ao trazer essa ciência para o Brasil, aponta que a Etnocenologia se constitui em uma complexidade, pois, ao respeitar e valorizar culturas fora do eixo ocidental, esta se torna um desafio, uma vez que “Conhecer-se o que não se conhece é reconhecer-se no novo, que se busca conhecer, algo que já existe no velho e, paulatinamente, irá se transformando (o velho)”.

Essa referencia é importante por que a formação do professor de dança adentra nessa complexidade ao se configurar como diferente da maioria dos formatos de licenciatura, essa parte de dimensões artísticas, político-pedagógicas e sociais que dão ao professor visão macro do seu papel enquanto educador, não do bailarino, mas do ser humano habilidoso, sensível e acolhedor das diferenças.

2. O CONTEXTO DA TEMÁTICA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA E A ETNOCENOLOGIA

O contexto formação de professores de dança no Brasil e no Pará é um pano de fundo para que se possa iniciar o levantamento sobre a formação desses profissionais, como também justificar as poucas pesquisas em ambas as temáticas que norteiam a realização desse estudo.

As mudanças que envolvem a dança na atualidade e lhe dão novos ares e possibilidades, especialmente à prática no âmbito do ensino e da aprendizagem dessa linguagem da arte, a qual demorou a ser reconhecida como tal, particularmente, antes do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990. Antes desse período, a dança era um privilégio de poucos que tinham condições de dançar tanto em termos financeiros, como nas condições físicas das bailarinas, considerando que a mais popular das danças era o Ballet, apontada como dança exclusivamente de mulheres, mundo inclusive proibido para os homens.

O universo das danças clássicas mostravam todo o tradicionalismo que rondava a área que se desenvolvia em escolas de dança que primavam, como nas escolas formais, pelo virtuosismo, aprimoramento técnico. Não se dançava para conhecer a si mesmo ou para desenvolver a sensibilidade e o senso estético, ao contrario, a dança tinha como objetivo a exposição, a apresentação, o espetáculo.

Outra perspectiva que foi marca do momento tradicionalista da dança, foi a passagem dos movimentos artísticos de dança para se transformarem em “escolas” ou “métodos” antes vistos como modernos, se perpetuavam pelo imperativo desejo de imortalidade que a dança tinha de eternizar-se, como foi o caso de Laban com seu estudo do movimento ou como a

“Royal Academy of Dancing”, que é hoje entendido como sistema de avaliação” (MARQUES, 2011, p.51-52).

Além das críticas ao ensino tradicional de dança, é nesse contexto que é criado no Brasil a partir dos anos de 1950, o primeiro curso superior de dança em 1956 na Universidade Federal da Bahia, o qual foi reconhecido como Licenciatura e bacharelado em 1962. Para Marques (2011, p.54), a principal crítica que se pode fazer ao ensino universitário de dança no referido momento, era que esse ensino, igual à escola formal era autoritário, funcionalista e sem sentido prático para a vida dos egressos que, ao finalizar o curso, viam-se sem mercado para atuar, a não ser nas escolas de ballet clássico ou corpos de baile dos teatros, que por sinal eram e são poucos no país, as quais deveriam ser substituídas por outra lógica que valorasse “[...] a prática reflexiva que deveria ser trabalhada por essas disciplinas, a fim de pesquisar continuamente e desenvolver práticas pedagógicas significativas e problematizadoras [...]”.

Por vinte cinco anos UFBA foi a única instituição de ensino superior a manter um curso de dança. A partir das décadas de 1980 e 1990, além da UFBA, outras universidades se desafiaram a criar cursos de dança, como o Centro Universitário da Cidade (UNICIDADE) no Rio de Janeiro em 1985; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no interior de São Paulo, criado em 1985, mas reconhecido em 1992, ampliando de forma significativa o “o cenário da Dança produzida no Brasil, não só na produção acadêmica como também na produção artística” (MOLINA, 2007, p.4).

A partir desses períodos, a expansão dos cursos superiores de dança na forma de licenciaturas e bacharelados ganham incrementos regulatórios advindos da aprovação da LDBEN 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 e do Decreto 2.208 de 17 de Abril de 1997, os quais deram nova organização para formação profissional em níveis básicos, técnicos e tecnológicos que segundo Molina (2007), no caso particular dos cursos tecnológicos, a finalidade era proporcionar formação que tivesse relação com campos específicos do mercado de trabalho, como coreografia, cenógrafo de dança, bailarino, entre outros cursos.

Foi nesse contexto, depois de um largo período de informalidade que a Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA) reconhece seus cursos de teatro e dança em diversos níveis no ano de 2007. No entanto, a história registra que a UFPA, desde sua fundação em 1957 fomentava o apoio às atividades artísticas nas linguagens de teatro e dança. No ano de 1968 a instituição constitui a coordenação de dança da Universidade no âmbito do Centro de Atividades Musicais – CAM (PPC/PARFOR, 2011).

A história do curso de dança na UFPA se confunde com a da ETDUFPA, uma vez que as atividades de dança e teatro se desenvolveram simultaneamente. Em relação à dança, essa escola desenvolveu atividades de cursos de nível básico que visava a formação de bailarinos nas modalidades ballet clássico, dança moderna, contemporânea e folclórica, motivando a escolar a implantar no ano 2003, o primeiro curso técnico em nível médio de dança e em 2007 o reconhecimento da licenciatura na área, através da Resolução n. 3.602 de 10 de Setembro de 2007 (PPC/ LICENCIATURA EM DANÇA, 2011).

Esse breve histórico do desenvolvimento da dança no Estado do Pará no interior da UFPA mostra que em todo o Brasil, a tendência era a mesma, consolidar uma epistemologia que sustentasse a dança como área produtora de conhecimento científico, inversamente ao contrário do que acontecia, ensino autoritário e bancário e sem sentido para o ensino que segundo Marques (2011, p. 54), o problema das licenciaturas em dança “se veem muitas vezes impotentes frente aos anos de incorporação (trabalho prático corporal) de outros sistemas de representação do corpo, da arte, do sujeito”.

Na direção de compreender a importância das temáticas formação do professor de dança, Etnocologia e Etnocologia e educação buscou-se mapeá-las no âmbito da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação cadastradas no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, verificando resumos de pesquisas realizadas período de 2005-2015 a partir dos referidos descritores. Ressalto que, apesar dos esforços de buscar pesquisas dentro do período estabelecido, o site não ofereceu registros de resumos de pesquisas nem antes, nem depois de 2011 e 2012, anos que ricos em pesquisas que tratam desses descritores. Na busca de compreender a concentração das pesquisas nos referidos anos, Pereira; Souza (2014) justificam que, historicamente, a formação do professor de dança em nível superior remonta a década de 1950, década na qual foi criada o primeiro curso de graduação em dança na Universidade Federal da Bahia em 1956. Assinalam também que o Brasil demorou 28 anos para implantar o segundo curso de graduação em dança que ocorreu em 1984 na Faculdade de Artes do Paraná e na UNICAMP em 1986.

Neste retrospecto considera-se o surgimento dos dois mais *jovens* cursos de formação superior em dança, quais sejam: o Bacharelado e a Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criados em 2012 (PEREIRA; SOUZA, 2014, p.20).

A justificativa desses autores mostra o hiato de 24 anos até a efetiva expansão dos cursos de licenciatura e bacharelado em dança que ocorreu a partir de 2010. Malanga (2012)

aponta que atualmente no Brasil existem aproximadamente 38 cursos de graduação em dança, sendo que desses, 26 são de licenciaturas e 12 de bacharelados. Assim, foi possível compreender que os referidos anos em que a pesquisa se situou, tem relação direta com as pesquisas em torno das artes cênicas, espetaculares, poéticas e tantos outros objetos que compõe o universo da dança e do teatro.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA: CONTEXTO, PROBLEMAS, SUJEITOS, METODOLOGIAS E RESULTADOS

O resultado da busca do descritor formação do professor de dança teve 30 ocorrências, sendo que só foram utilizados na análise 15 resumos por estarem diretamente ligados ao sentido da formação do professor. Assim, analisou-se o contexto o qual as pesquisas se desenvolveram, examinando as temáticas através dos títulos das pesquisas, os problemas, seus sujeitos, os anos de realização e tipos de produção e universidades onde as pesquisas foram realizadas.

Observa-se que os campos temáticos das pesquisas sobre formação de professor se situam, pois 04 dessas pesquisas relacionavam a dança na formação do professor de educação. Outras 04 pesquisas situam-se na prática da dança na educação escolar. 06 pesquisas relacionam-se a dança enquanto processo de criação e ensino-aprendizagem, ocorrendo também 01 trabalho que tratava diretamente a formação do professor em cursos de licenciatura, sendo que 2011 foram produzidos 12 trabalhos em torno do referido descritor e em 2012 ocorreram somente 03. Dos 15 trabalhos analisados, 13 eram dissertações de mestrado e 2 eram teses de doutorado.

Os campos temáticos identificados na análise dos resumos, demonstram o processo de diversificação que envolvem a dança e a formação do professor, que ocorre na escola, mas também para além dela. Destaca-se nesse contexto a dança ainda atrelada à formação do professor de educação física, sobre a qual, Marques (2012) assinala que historicamente a dança fez parte dos conteúdos dessa disciplina na escola básica, sendo atribuído a esses profissionais, a função do ensino da dança.

Após a contextualização das pesquisas analisadas, o levantamento verificou a problemas, sujeitos, metodologias e resultados da pesquisa em torno da formação do professor de dança. As informações sistematizadas na presente análise privilegiaram o entendimento das questões que conduziram a pesquisa, os indivíduos que forneceram suas narrativas e impressões sobre os objetos das pesquisas, as formas metodológicas assumidas no desenvolvimento da investigação e seus resultados.

Os problemas evidenciados nas pesquisas desenvolveram-se em torno de eixos diversos, mas que se conectam com as temáticas estabelecidas no contexto. 6 pesquisa relacionaram-se aos saberes adquiridos na formação. 4 pesquisas tem relação com a dança nascida da experiência, 2 pesquisas foram relacionadas a práticas sociais e 3 incluídas nas práticas sociais. Strazzacappa (2012) aponta que esses problemas tem íntima relação com a formação não só do bailarino, mas também do criador, do professor e também do pesquisador.

Verificou-se que as pesquisas evidenciaram diferentes sujeitos, mas que fazem parte da dimensão formativa do professor de dança. Nesse sentido, 5 das pesquisas tinham como sujeitos os professores de dança, sendo que 3 focavam os jovens como sujeitos e 3 focavam professores em âmbito institucional. Das 15 pesquisas verificadas, 4 não tinham sujeitos identificados. Sobre essa constatação, Souza (2013, p.1.016) reflete que tal diversificação de sujeitos que compõe a dimensão de formativa do professor de dança, evidencia “os diferentes olhares e possibilidades de se pensar em um movimento contemporâneo na dança e como ele é identificado e compreendido por esses indivíduos”. Observa-se assim, que os sujeitos selecionados às pesquisas analisadas trazem um conjunto de informações importantes, não só para sua formação, mas o desenvolvimento acadêmico da dança.

Quanto as metodologias identificadas nas verificação, observou-se a predominância de pesquisas qualitativas permeadas por estudos de casos, multicasos e etnografias com 6 ocorrências cada tipo. Identificou-se também pesquisas teóricas com duas ocorrências e uma pesquisa que considerava histórias de vida de professores de dança. Destaca-se nessa verificação que as pesquisas foram permeadas por modos qualitativos de investigação, já que se tratava de pesquisas que penetrava na vida e mundos pessoais e institucionais que exigia um tratamento humanizado para os dados que foram coletados, considerando que em termos de pesquisa qualitativa, “tal compreensão poderá contribuir para o número de diferentes empenhos da pesquisa” (GASKELL, 2012, p.45)

A categorização dos resultados das pesquisas em torno da formação de professores analisou 15 resumos, dos quais 5 constataram a dança como vivência diferenciada, sendo que 6 mostram a dança como um espaço de discussão e reflexão. 2 dessas pesquisas apontam a dança como uma construção performática e 3 relacionaram seus resultados ao currículo da formação do professor.

Observa-se nessa categorização dos resultados das pesquisas verificadas que a formação de professores de dança se constitui um espaço de construção e reconstrução ou

como Marques (2012) assinala, a teoria e prática interagem, já que tal interação é intrínseca, considerando que teoria e prática dialogam e refletem seus produtos dentro e fora da escola.

Destaca-se dentre esses resultados que as pesquisas relacionadas a construção da *performance* que segundo Ligierio (2012) não se dá apenas na direção de quem faz a *performance*, mas também de quem assiste. Nessa construção da *performance* em dança envolve observou-se que as pesquisas estão relacionadas a uma espécie de inclusão, pois acolhe “celebrações, demonstrações de emoções, cenas familiares, papéis profissionais e outros, por meio do jogo, esportes, teatro, dança, cerimônias, ritos – e as apresentações espetaculares” (LIGIERIO, 2012, p.18).

A incorporação do sentido da *performance* na formação do professor de dança é um elemento necessário para que esta não seja uma formação mecânica, mas integrada aos aspectos da vida que constroem a experiência humana e que são o alimento para a elaboração coreográfica e do discursos em forma de movimentos que a dança deve refletir ao bailano e ao espectador.

Esses resultados também revelam que o avanço da obrigatoriedade do ensino da arte por linguagens, apontam à progressiva modificação, tanto do currículo da educação básica, como na formação dos professores de arte que hoje não acontece de forma generalista, mas pelas especificidades das artes e isso fica claro nas pesquisas que demonstram essas modificações.

4. ETNOCENOLOGIA: CONTEXTO, PROBLEMAS, SUJEITOS, METODOLOGIAS E RESULTADOS

A segunda categoria de descritores foi definida a partir da observação dos temas verificados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, quais geram 21 pesquisas que tratavam do tema etnociologia nos anos de 2011 e 2012. Dessas pesquisas, foram selecionadas 16 que se relacionavam com a dança, com manifestações espetaculares da cultura popular e também aquelas que incluíam noções do corpo em cena. Observa-se que a categorização das temáticas das quais 4 se referiam a etnociologia e dança e 3 a etnociologia teatro. Outras 4 pesquisas apresentavam-se assentavam sobre a etnociologia e as espetacularidades amazônicas e 4 a etnociologia e as espetacularidades brasileiras.

Essa categorização em torno da etnociologia demonstra que a referida temática está em assensão nos programas de pós-graduação, considerando que 12 dessas pesquisas pertenciam ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA e as outras 4 estavam atreladas a PUC-Goiás, UFMG, UFMA e UFPA. Das 16 pesquisas analisadas, 7 foram

defendidas em 2011 e 9 em 2012, sendo que 8 eram dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado.

Sobre esse movimento de assensão da etnocenologia, Santos (2009) aponta que essa concentração de pesquisas em torno da temática que passou por um período embrionário durante 10 anos (1995-2005) e que hoje está se constituindo uma alternativa teórico-metodológica que atinge pesquisadores e não-acadêmicos numa relação interdisciplinar. No sentido da abrangência da etnocenologia no campo das artes, sua relação com o teatro é quase que implícita, pois “tem como outros sinais reveladores de sua emergência no domínio dos estudos sobre o teatro, a teatralidade, o cotidiano e a espetacularidade” (BIÃO 1999).

Destaca-se que a etnocenologia é uma epistemologia por meio da qual foi possível compreender a espetacularidade presente nas diversas expressões de arte, assim como lugares que constituem diferentes imaginários, uma vez que pesquisas que tem o universo cultural amazônico no centro de seus objetos o que Ianni apud Loureiro (2001, p.19), pois “simboliza a multiplicidade das espécies, os trabalhos e os dias das comunidades indígenas” entre outras impressões que fazem da Amazônia um lugar de muitas expressões emergem da relação do homem com seu meio. Nesse rastro, as pesquisas verificadas revelam também as espetacularidades da cultura popular brasileira, já que revelam a relação implícita entre “diálogos culturais, as tradições e a emergência do novo [...] dos diálogos culturais, da preparação corporal de algumas tradições e da possibilidade da emergência de novas experimentações” presentes nas manifestações da cultura popular brasileira.

Ressalta-se que as temáticas verificadas mantêm relação íntima com os problemas de pesquisas, sendo que identificou-se que uma das pesquisas não tinha o problema e nem os sujeitos explícitos no resumo. No entanto, observou-se que 9 pesquisas tinham os sujeitos das manifestações populares como sujeitos de pesquisa, 2 pesquisas focavam os bailarinos e uma pesquisa tinha a figura do ator como informante da pesquisa.

Sobre os sujeitos das pesquisas, considerando a natureza da etnocenologia, é compreensível que os informantes se concentrem nas pessoas ligadas ao problema investigado e suas práticas e comportamentos espetaculares, sobre o qual Dumas (2010, p.5) esclarece que “

[...] no sentido de pensar que os objetos e sua percepção passam pela relação e por uma via cultural. Se para identificar o que é comportamento espetacular o autor remete a uma oposição à ação banal, subentende-se que esta percepção e posterior conceituação passam pelo crivo cultural.

Assim, foi possível observar os encaminhamentos metodológicos das investigações verificadas, pois 4 pesquisas se desenvolveram a partir da etnometodologia e etnopesquisa; 5 se concentraram na perspectiva etnocenológica e nos processos de criação; 3 se desenvolveram como etnografias. 1 foi um estudo de caso e 3 foram identificadas como pesquisas qualitativas que consideravam a observação e o imaginário.

Observa-se que ao tratarem de temáticas que envolveram o universo cultural e das artes, em grande medida essas pesquisas se valeram de modos que consideram, como dito por Bião (1996), o imaginário, as etnias, os hábitos e rituais que inspiram as metodologias “etnos” a buscar a subjetividade da atividade humana de diversas formas.

Os resultados verificados nos resumos coletados 9 indicavam ocorrências relacionadas a apreciação estética, dramática e plástica das espetacularidades objetos das pesquisas. 5 pesquisas evidenciaram a processos de criação e performance, sendo que 2 das pesquisas verificadas não indicavam um resultado explícito.

Ao ser relacionada as expressões das artes, a etnocenologia inspira os autores a buscar respostas em aspectos que de se certa forma ritualizam as práticas culturais e que foram reveladas nos resultados verificados, pois consistem em comportamentos exercidos, codificados e transmitidos em processo de criação e *performances* (LIGIERO, 2012).

Observou-se nessa análise de pesquisas que a etnocenologia está em franco crescimento nas diversas expressões das artes e tem se constituído um pano de fundo para investigação dos objetos de pesquisa que revelam a preocupação com a apreciação estética dos objetos que tem no corpo um “lugar da manifestação do desejo do espírito ou da alma” (AMOROSO, 2010, p.2).

5. ETNOCENOLOGIA E EDUCAÇÃO: ÁREAS EM PROCESSO DE APROXIMAÇÃO

Como já visto anteriormente, a etnocenologia é uma ciência que surge em meados dos anos de 1990 e desde lá vem sendo utilizada em pesquisas na área de arte, especialmente nas artes cênicas, considerando o que foi constatado nas pesquisas analisadas anteriormente, a essa ciência abre-se espaço para mais um campo do conhecimento humano ao abordar as práticas e os comportamentos espetaculares presentes nas diversas manifestações culturais e cotidianas.

Ao preconizar a aproximação entre a etnocenologia e a educação temos que ponderar que a educação fora de um contexto sistêmico e hegemônico, se constitui uma prática social, cuja finalidade é desenvolver as pessoas a partir dos saberes que existem em uma cultura e

valores (BRANDÃO, 2005). Essa perspectiva em muito se aproxima da etnocenologia que busca a compreensão das expressões culturais a partir de suas subjetividades as diversas formas de expressões estéticas, sejam elas de apreciação ou de vivência.

Dessa relação surgem identificações, conflitos, aprendizados, rompimentos de preconceitos... Note-se que se trata de experiências distintas: ver uma sambadeira sambar e entrar na roda para sambar. Existe um processo de copia, interiorização, frustração e realização que sem a prática no corpo do pesquisador não pode ser vivido e alcançado (AMOROSO, 2010, p.5).

Como é possível observar na reflexão de Amoroso (2010), a educação e a etnocenologia se encontram nos sentidos do uso da cultura e na forma como elas acontecem, já que ambos se alimentam do contexto cotidiano que tem na cultura sua morada, já que é “lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (BRANDÃO, 2006, p.14).

A identificação da possibilidade de aproximação entre a etnocenologia e a educação foi o que guiou o levantamento entre esses dois descritores, cuja busca retornou com apenas 3 pesquisas nos anos de 2011 e 2012, como mostra o quadro 01.

Quadro 01: Contexto da Pesquisa – Etnocenologia e Educação (2011-2012)

nº	Autor	Título	Ano	Instituição	Tipo	O campo que esta temática se situa
1.	Marila Annibelli Vellozo	Dança e política: Participação das organizações civis na construção de políticas públicas	2011	UFBA	Doutorado	Artes Cênicas
2.	Ney Wendell Cunha Oliveira	A mediação teatral na formação de público: O projeto cuida bem de mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec	2011	UFBA	Doutorado	Artes Cênicas
3.	Mariana Marques Kellermann	O corpo lúdico no ensino-aprendizagem da dança	2012	UFBA	Doutorado	Artes cênicas

Observou que das três pesquisas sobre etnocenologia e educação 2 são de 2011 e 01 de 2012, as quais se constituíram teses de doutorado e todas vinculadas ao cursos de pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA. Quanto às temáticas utilizadas na investigação, observou-se que indiretamente a educação foi contemplada, uma vez que estabeleciam relação com o educação em ambientes extra escolares, ensino-aprendizagem e na formação de público, pois pesquisas que evocam esses sentidos, pois “Trata-se de um aprendizado

adquirido através da pesquisa de campo, da vivência, das entrevistas, das interações, que são métodos pré-requisitos para a qualidade da leitura estética” (AMOROSO, 2010, p.5).

No quadro 2 pode-se observar que as temáticas são analisadas na perspectiva de verificar os problemas, os sujeitos envolvidos nas pesquisas, as metodologias e os resultados. Dessa forma na investigação dos problemas sobre os quais pode-se observar o compromisso com a participação na política cultural, como o processo de formação de público e também para a análise da dança como atividade lúdica com função de ensino aprendizagem.

Quadro 02: Etnocenologia e Educação: temática, problema, sujeitos, metodologia e resultados (2011-2012)

Nº	Título	Problemas/questões	Os Sujeitos envolvidos	Metodologias	Resultados
1.	Dança e política: Participação das organizações civis na construção de políticas públicas	Construção de políticas públicas para a Dança pelo viés da organização política na área, que tem sido uma emergência apresentada no País, nos últimos dez anos	Organizações da sociedade civil por meio de um questionário e compilados documentos do Centro de Documentação da Funarte no Rio de Janeiro	A análise se fundamentou em uma abordagem sistêmica	A organização política da dança é de fundamental importância como estratégia para a legitimação de políticas públicas e sua expansão em termos econômicos, políticos e culturais.
2.	A mediação teatral na formação de público: O projeto cuida bem de mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec	A proposta central do processo formativo de mediação teatral são as etapas de atividades com o público, antes da peça (preparação), durante a peça (apropriação) e depois da peça (reverberação).	projeto Cuida Bem de Mim, detalhando sua metodologia de doze anos de atividades de mediação teatral junto às escolas, trabalhando com a temática da violência e obtendo resultados promissores junto ao público juvenil.	Metodologia dos projetos escolhidos, verificando a mediação teatral como uma experiência artística e educativa que possibilita a formação do público, principalmente nas escolas.	Resultados da pesquisa sobre as práticas de mediação teatral no projeto de teatro social Cuida Bem de Mim, na Bahia, e em instituições no Estado do Québec, no Canadá.
3.	O corpo lúdico no ensino-aprendizagem da dança	O que é a atividade lúdica como vivência corporal e estética? Que efeito a experiência do lúdico na dança produz em relação ao conhecimento do próprio corpo?	Envolveu nove crianças de sete a nove anos que participaram de um curso experimental.	Enfoque etnográfico, numa abordagem de pesquisa-ação. técnica de entrevista e, como instrumentos, o questionário, o diário de classe e storyboard	o processo jogo/dança num trabalho de consciência através do movimento é significativo na preparação do corpo lúdico, tanto na infância, quanto na adolescência ou idade adulta.

As análises dessas problemáticas refletem um processo educativo em diferentes instância da arte na relação com a educação, considerando que a arte não é mundo a parte, mas o próprio mundo e por isso se associa a política cultural, ao público que a prestigia e às relações ensino-aprendizagem e isso fica claro nos sujeitos da pesquisa e metodologias que estão em torno de professores de dança e os próprios alunos envolvidos no ensino aprendizagem. As metodologias privilegiadas nessas pesquisas indicam a utilização de enfoques na pedagogia de projetos, etnografia e pesquisa-ação.

Sobre os resultados demonstram associação com a política enquanto ação necessária que faça da cultura um bem comum, além de demonstrar, especificamente no teatro, da mediação como forma de apreciação estética do público, como também o “aprendizado do público numa atividade de teatro-educação” (WENDELL, 2010, p.2). Outra constatação importante identificada nos resultados foi que a dança no processo de ensino-aprendizagem remonta o lúdico e a consciência do corpo e de tudo que está ao seu redor, pois vai além do divertimento ou passatempo, é antes de tudo “é um valor voltado para o desenvolvimento global da criança e do adolescente. Se uma criança na pré-escola teve a oportunidade de participar de aulas de dança [...]” (LUAR; MATTOS, 2014, p.3).

6. ALGUMAS CONSTATAÇÕES PARA AVANÇAR NO FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE ETNOCENOLOGIA E EDUCAÇÃO

O levantamento realizado neste Estado da Arte apontou horizontes importantes para o desenvolvimento da pesquisa em torno da formação de professores de dança e a utilização da etnocenologia nas práticas docentes que está em construção no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado no Instituto de Ciências da Educação, pois a verificação das pesquisas mostram além do encaminhamentos de temáticas e problemáticas, privilegia a especialmente o uso de metodologias “etnos”, como a etnografia, a etnopesquisa, a etnocenologia e a etnometodologia.

Apesar de a etnometodologia existir desde a década de 1950, ela foi uma das escolhas metodológicas das pesquisas para investigar sujeitos da cultura popular na Amazônia e suas experiências, pois tal forma de cultura, no contexto da etnometodologia é “vista como um método, não apenas como um conteúdo substantivo” conforme assinalam Watson; Gastaldo (2015, p.15).

Assim, a etnometodologia, assim como as todas as metodologias “etno” são importantes meios para se atingir a subjetividade de pessoas em diferentes ações culturais, pois buscam captar o ponto de vista de sujeitos comuns e os modos pelos quais dão voz a sua

experiência e vida cotidiana. É por isso que este levantamento foi importante, pois deixou elementos preciosos para seguir esse encaminhamento baseado na experiência dos informantes.

Outro aspecto importante que o levantamento traz a tona é o fato de que não existem pesquisas que estabeleçam relação direta entre etnocenologia, educação e formação de professores, mesmo na formação de professores de dança, mesmo com a limitação dos anos de pesquisa, estas não apresentaram relação direta com esses descritores.

Observa-se que essa aproximação está em andamento, pois os cursos de formação de professores na área de arte vinculados a macro políticas públicas de formação estão sendo responsáveis por mudanças significativas em termos de práticas curriculares da arte e da dança. Dessa forma, ressalta-se que a criação da Licenciatura em Dança pelo PARFOR é resultado de um esforço político e institucional, uma vez que é urgente a necessidade de formação de profissionais para atuar em artes/dança, especialmente no interior do Estado, dada a carência de professor para atuar em áreas específicas do currículo da Educação Básica. A Licenciatura em Dança no PARFOR tem por objetivo, segundo PPC PARFOR (2011, p.33):

formar professores-pesquisadores em Dança, em nível superior, aptos a atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional em nível da Educação Básica, de instituições públicas e privadas e outros segmentos que requeiram esse profissional qualificado, além de possibilitar a continuidade de sua formação de professor-pesquisador em Dança em programas de pós-graduação em Artes e áreas afins. Tendo essa formação apoiada na realidade amazônica, na criação artística e na pesquisa.

Observa-se nesse objetivo que a formação do professor em dança proposta pelo PARFOR atende a uma demanda educacional reprimida e abre possibilidade para que este, além de atuar na educação básica, possa ingressar em processo de formação continuada em artes e outras áreas, sempre permeado por uma identidade paraense e amazônica. A vinculação do projeto dessa licenciatura com as identidades presentes na região amazônica remete ao forte compromisso com a cultura popular que permeia muitas práticas corporais espetaculares, uma vez que anuncia aspectos estéticos e poéticos necessários ao contexto educacional, considerando que “sua significação e valoração se encontram nas relações entre os gêneros de dança considerados mais tradicionais e outras poéticas e estéticas com tendências fortemente contemporâneas” (PPC/PARFOR, 2011, p.32).

Ressalta-se que o desafio de implantar uma Licenciatura em Dança nos diversos municípios do Pará e estados da Região Amazônica, entrecortados por rios e igarapés é de

fato um ato de coragem, considerando as dificuldades, especialmente dos alunos em se qualificar, o que representa um avanço nem sempre valorizado, pois o curso nesses três anos de existência conseguiu se expandir para apenas 05 municípios, enquanto outros cursos chegam a ter até 60 turmas espalhadas pelo estado inteiro.

Assim, esse levantamento é o início de todo um trabalho de investigação sobre as impressões de egressos do PARFOR da Licenciatura em Dança sobre os usos da etnocenologia na prática pedagógica, como também as indicações da literatura em torno do tema e que comporão o *corpus* teórico da pesquisa que subsidiará a investigação em campo. Portanto, espera-se que a pesquisa possa propiciar a análise da formação não ortodoxa da dança, mas para além da técnica de dança que se revelam em objetos investigativos e de estudo do cenário artístico, que presentes em rituais, cultos, cerimônias e interações sociais diversas, fundem-se no ato espetacular das manifestações, especialmente ligadas à cultura popular. Essa é a esperança dos resultados que pretendo alcançar.

REFERENCIA

AMOROSO, Daniela. **Etnocenologia: conceitos e métodos a partir de um estudo sobre o samba de roda do Recôncavo baiano**. VI Congresso de pesquisa e Pós-Graduação em Artes cênicas, 2010. Disponível em http://portalabrace.org/vicongresso/etnocenologia/Alexandra_Gouvea_Dumas_-_Etnocenologia_e_comportamentos_espetaculares.pdf. Acesso em 04 Mai 2016.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a cena baiana**: Textos reunidos. Salvador/BA: P&A Gráfica e Editora, 2009. 389 p. 34-43.

BIÃO, Armindo. Estética Performática e Cotidiano. In: TEIXEIRA, J. (org.), **Performance & Sociedade**. Brasília: TRANSE/UNB, 1996.

BIÃO, Armindo. Etnocenologia, uma introdução. In: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (Organizadores). **Etnocenologia: Textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999. 194 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Etnocenologia e comportamentos espetaculares: desejo, necessidade e vontade**. VI Congresso de pesquisa e Pós-Graduação em Artes cênicas, 2010. Disponível em http://portalabrace.org/vicongresso/etnocenologia/Alexandra_Gouvea_Dumas_-_Etnocenologia_e_comportamentos_espetaculares.pdf. Acesso em 04 Mai 2016.

IANNI, Otávio. Lendas do novo mundo. In: LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2001. 436p.

LAUAR, Sirley Jardim; MATTOS, Adenilson Mariotti. **A dança na escola como elemento lúdico e suas contribuições para aprendizagem**. Cooperativa do fitness, 2014. Disponível em <http://www.cdof.com.br/danca10.htm>. Acesso em 7 Mai 2016.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.199p.

MALANGA, Eliana Branco. **Perfil dos alunos de licenciatura em dança na cidade de São Paulo**. ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA Comitê Dança em Mediações Educacionais, 2012. Disponível em <http://portalanda.org.br/index.php/anais>. Acesso em 04 Mai 2016.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 215p.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012. 215p.

MOLINA, Alexandre. **A formação de professores de dança no Brasil**. 2007. Disponível em <http://idanca.net/a-formacao-de-professores-de-danca-no-brasil/>. Acesso: 22 Set 2015.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. **Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber**. Inter-Ação, Goiânia, v. 39, n. 1, , jan./abr. 2014. p. 19-38. Disponível em <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/26443/16366>. Acesso em 04 Mai 2016.

PRADIER, Jean-Marie. A etnocenologia na França: Histórico, evolução, estado da pesquisa perspectivas. In: BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **V Colóquio Internacional de Etnocenologia**. Salvador/ Bahia: Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas; Fast Design, 2007. 133-142pp.

ROMANOWSKI1, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006. p.37-50. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 04 Mai 2016.

SANTOS, Adailton Silva dos. **Etnocenologia e seu método: Um olhar sobre a pesquisa contemporânea no Brasil e França**. Universidade Federal da Bahia, 2009. 348p. (Tese de Doutorado).

SOUZA, Paulo Henrique Alves de. **Dança contemporânea: Percepção, contradição e aproximação.** *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 4, , out./dez. 2013. 9561270 p. Disponível em <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/download/20245/15681>. Acesso em 04 Mai 2016.

STRAZZACAPPA, MÁRCIA. Mestre-Discípulo: A formação do artista e do professor de arte no Brasil. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** Campinas/São Paulo: Papirus, 2012. 125p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança - PARFOR.** Belém/PA: ETDUFPA, 2011.

_____. **Resolução n. 3.616, de 22 de Novembro de 2007.** Aprova a criação do Curso de Licenciatura Plena em Dança. Belém/PA: CONSUL/UFPA, 2007.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e análise da conversa.** Petrópolis/RJ: Vozes, PUC/RJ, 2015. 183p.

WENDELL, Ney. **A mediação teatral como experiência estético-educativa.** Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, Setembro/ Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2010 Vol. 7 Ano VII nº 3. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em 04 Mai 2016.

INTERVENÇÕES URBANAS E DERIVAS SITUACIONISTAS COMO PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Marina Mayumi Bartalini
marinamay@gmail.com
UFPA

RESUMO: Este ensaio busca mostrar como as derivas e as Intervenções Urbanas podem ser usadas para potencializar e inspirar processos educativos que levem em conta a cidade como um campo de experimentações e experiências valiosas.

Palavras chave: Arte; Cidade; Educação; Intervenção Urbana.

Introdução:

Buenos Aires Tour (2004) é um dos trabalhos do artista visual argentino Jorge Macchi. Sobre um mapa de Buenos Aires o artista quebra um vidro. As rachaduras entre um estilhaço e outro formam desenhos sobre o mapa oficial da cidade. Estes desenhos originam possíveis caminhos para uma nova cartografia originada pelo acaso. Os caminhos se convertem em um roteiro experimental a partir da eleição aleatória de quarenta e seis pontos ao longo de oito linhas traçadas sobre os desenhos das rachaduras. Macchi utiliza seu novo mapa para deambular pela cidade coletando materiais, sons e imagens que lhe chama a atenção. Os elementos coletados foram agenciados entre si abrindo outras tantas possibilidades de combinação e recombinação. Trata-se de um trabalho colaborativo em que o músico Edgardo Rudnitzky gravou os sons da cidade e a poetisa Maria Negroni escreveu diversas poesias inspiradas pelos novos caminhos propostos pelo itinerário inusitado de Macchi. As fotos tiradas por Macchi durante sua caminhada se agenciaram a poesias, as poesias aos sons, os sons aos materiais coletados na rua (não necessariamente nesta ordem) e tudo isso compôs um diagrama de caminhos entrecruzados, sobrepostos e interconectados entre si que seguramente levam a outros novos caminhos ainda por serem descobertos.

Esta ação nos dá uma noção de um espaço em impermanência que está permeado pelo eterno fluxo. O espaço da deriva proposto por ele é liso como um feltro composto de milhares de microfios embolados entre si ilimitadamente que permite que nós nos percamos no infinito labirinto da cidade.

Ao visualizar um mapa no *Google Maps*, facilmente nos perdemos em meio ao grande tecido urbano que está totalmente ocupado e medido em metros quadrados que orientam as dimensões e distâncias entre uma rua e outra, um quarteirão e outro uma cidade e outra, um país e outro. Quem busca orientar-se por este programa virtual, recorre aos campos de busca

que traçam um caminho viável no mapa da cidade para chegar ao destino desejado. São caminhos pobres em possibilidades. São segmentos de reta que partem de A para B de B para A.



Figura 1- Buenos Aires Tour, Jorge Macchi, 2004.

Os mapas convencionais, aos quais estamos habituados como ferramenta de localização, não levam em conta as rugosidades territoriais constituídas das subjetividades dos indivíduos sendo assim uma maneira totalizante e empobrecida de representação espacial. Os mapas são representações feitas por uma visão totalizante do lugar e não leva em conta seus aspectos econômicos, sociais e subjetivos.

A percepção sobre as ruas da cidade, que parte de um espaço fechado medido e ocupado, é diferente de uma percepção de espaço aberto de modelo turbilhonar, em que é possível mover-se, ocupar territórios e depois desocupá-los, surgindo em outros pontos e abrindo fissuras para que outros fluxos ocupem os territórios que desocupamos.

O espaço urbano estriado repleto de ruas e avenidas planejadas construídas de duro concreto cinza são orientadas por placas de normatização, medidas e delimitadas segundo padrões de um determinado plano urbano. Esta constatação é clara e óbvia. A questão então seria: existem outras possibilidades de olhares, experimentações e experiências que possam extrapolar visões tão estruturadas sobre o duro planejamento urbano da cidade?

Trata-se de um jogo eterno em que ao mesmo tempo em que o espaço se estria existem também fluxos contínuos livres que se entrelaçam aos estriamentos produzindo outras intensidades, flexibilizando as estruturas para assim abrir espaço para a invenção.

Como fazer isso? Criar maneiras de intervir artisticamente na cidade é uma maneira fazer como que o espaço entre em variação por meio de proposições que provoquem aberturas no grande organismo urbano e estratificado.

O objetivo deste artigo é convidar ao conhecimento de maneiras de conhecer um determinado lugar a partir das práticas da deriva, muito utilizada pelos Situacionistas na década de 50 e 60, e a partir deste novo olhar para a cidade, provocar a vontade de criação de Intervenções Urbanas para deslocá-las para o campo da experimentação em educação.

Aqui o campo da Educação é pensado a partir da criação de processos em que a geração de experiências seja uma maneira de aprender sobre o lugar onde vivemos e agir sobre ele a partir de proposições artísticas que inspirem a invenção de novas maneiras de habitar a cidade.

As derivas e Intervenções Urbanas estão aqui relacionadas ao campo da Educação, especificamente a partir de algumas experiências que aconteceram em um espaço de Educação não formal, do qual fiz parte como educadora, entre 2008 e 2010 no bairro Satélite Íris I, em Campinas, situada no estado de São Paulo, Brasil.

Método

O método utilizado para a construção desta investigação é a cartografia proposta por Gilles Deleuze e Félix Guatarri nos anos 60. As cartografias são trajetórias que fazem parte de uma grande rede de acontecimentos que se conectam e se desconectam todo o tempo e por isso mesmo a ideia de processo e experimentação na construção da investigação é fundamental para que se possa analisar os fatores que compõem esta grande trama de experiências.

A eleição deste método se dá pelo entendimento de que a pesquisa de processos que envolvem educador-pesquisador e o contexto educativo estudado, fazem parte de um jogo em que um interfere no outro e a construção da pesquisa afeta a todos os envolvidos.

O pesquisador ao entrar em contato com seu campo de estudos interfere em seu processo ao mesmo tempo que também é afetado por ele.

Este método permite um estudo das complexidades que envolvem este tipo de pesquisa que escapam às maneiras dicotômicas de ver o mundo. A busca pelo domínio do objeto de

estudo pode fazer com que as experiências se paralizem e pesquisador e “objeto” sejam interpretados a partir da perspectiva teórica de uma metodologia específica que pode aprisionar ao invés de abrir portas à criação de novas possibilidades e inspirar possíveis processos no campo da Educação.

A escolha por este método se deu por sua flexibilidade quanto ao estabelecimento de metas fixas e dessa forma se permite a variação conforme o pesquisador se confronte, se envolva e se relacione com os aspectos inerentes ao seu campo de investigação.

Trata-se de uma maneira de pesquisar que valoriza o caráter de transitoriedade, efemeridade, advindo do plano da experiência e das sensações inusitadas que possam surgir entre pesquisador e objeto de pesquisa. É na complexidade destas relações que se encontram novas potencialidades que possam vir a ser exploradas na pesquisa. O caminhar irá traçar no percurso suas metas.

As cartografias que se traçam ao longo do percurso nos ajudam a construir um conhecimento que parte da produção de mundos construídos coletivamente, já que sujeito e objeto fazem parte de uma mesma rede de agenciamentos que tem a experiência como o principal condutor da relação entre ambos. É na ação que se encontra a investigação e estas ações inevitavelmente marcam os processos trazendo todo o tempo novos questionamentos para a pesquisa.

Desenvolvimento

Para vivenciar a cidade a partir de uma possível perspectiva labiríntica é preciso deixar-se levar pelo que nos comove, nos chama a atenção e nos provoca curiosidade. É preciso estar atento para deixar que a cidade mostre aquilo que não está instituído ou pré-estabelecido pelos mapas, pelos guias turísticos ou mesmo pela preocupação de chegar a algum lugar específico. Os labirintos devem ser reinventados à cada instante.

A complexidade do labirinto é temporal; quem se perde é aquele que acaba de surgir, que desaparece tão depressa quanto surgiu. É o aspecto desconhecido do porvir que cria a estranheza; e o estranho é também o estrangeiro, o que nos é estranho, o que não dominamos, porque desconhecemos. Conhecer um labirinto exige nele penetrar, nele se perder, para descobrir as armadilhas do caminho. [...] A incerteza do caminho é intrínseca ao labirinto. O percurso é o próprio labirinto (JACQUES, 2011, p.90).

As imagens, os sons, os esbarrões nos corpos das pessoas das calçadas, o olhar vertical para um prédio alto, o olhar horizontal que vai ao longe, olhos que giram provocados pelas

luzes, pelos olhares e o corpo aberto para novas conexões e oscilações fazem com que o acaso determine novos caminhos que são alterados e reconectados a outros a cada momento. Como uma dança sem ensaio, em que um movimento leva a outro e os passos se guiam pelas solicitações do terreno.

A imprevisibilidade era característica fundamental das derivas dos Situacionistas⁵⁶⁴ que por meio de diversas experimentações desenvolveram práticas com o objetivo de andar sem rumo pelas ruas para ampliar a gama de possibilidades de encontros significativos na cidade.

Uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham a encontrar (DEBORD, 1958, p.87).

Por meio da prática da deriva, os Situacionistas propunham novas maneiras de vivenciar a cidade a partir das inquietações do indivíduo em relação ao seu ambiente. A afetividade com os lugares por onde circulavam apontavam possibilidades para a criação de situações que gerassem experiências a partir da desorientação.

As reflexões sobre uma educação que conceba o espaço público como lugar da experiência e da prática da liberdade vai ao encontro de uma ideia de educação que parta do universo cultural dos estudantes re combinadas com propostas pedagógicas, que pela arte, possam constituir novos modos de existência.

“Entregar-se às solicitações do terreno”, como propôs Debord (1958) é estar na cidade a partir do corpo. A escola faz parte de um lugar específico e é onde se cruzam distintas trajetórias. Conhecer o lugar que para nós é familiar a partir da premissa do estranhamento traz a possibilidade de “ver com outros olhos” aquilo que nos passaria despercebido se estamos convencidos por um olhar habitual já contaminado por um caráter cotidiano e monótono.

Extrapolar os muros e transbordar para os espaços públicos são tendências atuais que atravessam também o campo da Educação, já que é comum que a existência de instituições educativas tenham pouca ou nenhuma interação com os espaços externos que as circundam e, portanto, alheias ao que acontece no próprio bairro onde estão situadas.

A urgência de proposições que gerem uma construção de conhecimento mútuo (entre

⁵⁶⁴ A Internacional Situacionista (I.S.) foi um movimento europeu formado em 1957 por artistas, ativistas, escritores, arquitetos e pensadores. Os situacionistas propunham a construção de situações no cotidiano em prol de uma maior participação popular que rompesse com a alienação em relação à espetacularização das cidades.

educador e estudantes) acerca do lugar do qual ambos fazem parte, nos leva a pensar este lugar como um território construído socialmente, tensionado por questões políticas e econômicas.

Para viver na cidade é preciso compreender seus códigos, signos, comportamentos e regras de convívio. Para sobreviver, subsistir, ter passado por instituições educacionais pode ou não garantir a sobrevivência na mesma. A concepção da educação como “degrau” para a mobilidade social faz com que os processos educativos não sejam vistos como maneiras de subjetivação do mundo.

A cidade vista a partir de sua potencialidade educativa é o lugar que constitui sujeitos de experiência, como propõe Bondía (2002). A Arte como ferramenta de acesso às subjetividades pode contribuir para que estes sujeitos de experiência possam agir de acordo com seus desejos e sua percepção em relação ao lugar do qual faz parte.

As proposições dos Situacionistas entre as décadas de 50 e 60 iam de encontro aos conceitos de alienação e passividade da sociedade, discutindo a sua participação na “cidade-espetáculo”, que seria de mero espectador. Segundo Jacques (2003), a espetacularização das grandes cidades contemporâneas se dá tanto por sua patrimonialização desenfreada, quanto pela urbanização generalizada.

Os situacionistas eram contra a concepção de Cidade Funcional propostas por arquitetos modernos na Carta de Atenas⁵⁶⁵ em 1933, em que a cidade estaria dividida de acordo com as necessidades do homem, a partir dos seus lugares de trabalho, moradia e lazer. Esta carta defendia uma cidade funcional em que os lugares estariam fragmentados na cidade.

Por meio do Urbanismo Unitário (no sentido de unificar estes lugares divididos por funções) os situacionistas sistematizaram seu conjunto de ideias para as cidades, não como uma nova proposta de urbanismo, mas como crítica ao funcionalismo separatista da Cidade Funcional, encabeçada principalmente pelo arquiteto francês Le Corbusier.

As situações se davam por meio de distintas manifestações políticas e culturais que visavam a criação de ambiências que levassem em conta os aspectos sentimentais, psicológicos ou intuitivos como fatores constituintes do espaço urbano. A psicogeografia era o método de estudo das diferentes ambiências psíquicas projetadas sobre os caminhos que se formavam por meio das derivas. As derivas eram a prática pela qual, ao caminhar sem rumo, seria possível construir uma cartografia dos comportamentos afetivos e das sensações provocadas pelos estímulos da cidade.

⁵⁶⁵ A Carta de Atenas considerava a cidade como um organismo a ser concebido de modo funcional, na qual as necessidades do homem devem estar claramente colocadas e resolvidas. Foi redigida por arquitetos modernos em 1933, no IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM). Carta de Atenas, Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, nov. 1933 <www.vitruvius.com.br/documento/patrimonio/patrimonio02.asp>.

As derivas dos Situacionistas, também eram caracterizadas pelo acaso e por meio de diversas experimentações. Foram desenvolvidas práticas que tinham o objetivo de andar sem rumo pelas ruas, para ampliar a gama de possibilidades de encontros significativos no meio urbano.

Uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham a encontrar (DEBORD, 1958, p.87).

Por meio da deriva, os Situacionistas propunham uma nova maneira de vivenciar a cidade a partir das inquietações do indivíduo em relação ao seu ambiente, atravessados por sua afetividade com os lugares por onde circulava, apontando possibilidades para a criação de situações que gerassem experiências a partir da desorientação.

O bairro Satélite Íris I

Buscando a invenção de novos jogos para a cidade como propõe Debord, as leituras dos situacionistas foram relacionadas com as práticas educativas no Satélite Íris I, bairro periférico da cidade de Campinas. A prática da deriva foi utilizada com o objetivo de conhecer o bairro a partir de novos caminhos que foram propostos durante uma caminhada da qual participaram educadores e estudantes durante as oficinas intitulada de “Ações Artísticas” que aconteceram entre 2008 e 2010.

O bairro Satélite Íris I foi construído sobre um antigo aterro de lixo industrial de uma conhecida fábrica de pneus. Não há sistema de tratamento sanitário e muitas vezes o lixo enterrado surgia na superfície e crianças e adultos conviviam diariamente com o lixo tóxico deixado há anos atrás pela fábrica que se eximiu completamente de sua responsabilidade quanto ao terreno contaminado.

As ruas eram peculiares. Apenas uma rua era asfaltada e todas as outras eram ou vielas de chão de terra, ou atalhos sinuosos e cheios de obstáculos naturais (pedras, galhos, troncos, poças de água), em meio ao mato, que crescia muito no verão e era queimado no inverno, para abrir terrenos e caminhos pelo bairro.

O objetivo das oficinas era provocar reflexões sobre o bairro onde moravam os educandos a partir de caminhadas em que a câmera fotográfica era a principal ferramenta de registro. As fotos tiradas durante as caminhadas, serviram como disparadoras de reflexões para se pensar as questões do bairro, focando nas relações sociais, a estética do bairro e seus

problemas estruturais.

As derivas foram usadas para estimular o olhar aos aspectos que muitas vezes passam despercebidos. Para dar visibilidade às descobertas feitas durante as caminhadas foram elaborados trabalhos de Intervenção Urbana em diversos locais do bairro.

Caminhar entre ruas, atalhos e caminhos sinuosos, vivenciadas coletivamente por educandos e educadores, deixaram-os mais atentos aos aspectos que antes passavam despercebidos no cotidiano e possibilitaram a junção de outros elementos à algumas antigas inquietações: o problema do lixo no bairro, que sempre foi um tema recorrente nas discussões do grupo, demonstrou um incômodo latente; a falta de parques, praças, clubes, quadras de futebol, lugares de lazer onde todos pudessem se encontrar apenas para se divertir; a grande distância dos hospitais, farmácias, postos de saúde que dificulta o acesso ao sistema de saúde; a falta de asfalto nas ruas que no inverno trazia problemas respiratórios devido à grande névoa de poeira que se forma quando a umidade relativa do ar estava baixa; a falta de saneamento básico que facilitava a proliferação de insetos e contaminava a água potável; o risco de viver sobre o antigo aterro sanitário deixado pela empresa de pneus, onde o bairro foi construído e não se pode plantar ou consumir nada, já que o solo está contaminado.

Para localizar estes problemas no bairro a Intervenção Urbana foi o meio utilizado para expressar e pontuar estes problemas nos lugares específicos onde eles aconteciam.

A ideia de criar Intervenções Urbanas a partir das possíveis inspirações que surgiram durante as derivas pelo bairro teve potência de proporcionar experiências inusitadas tanto em quem as realizou como também nas pessoas que casualmente passaram por elas.

Os trabalhos de Intervenção Urbana são modelados pela noção de fluxo, movimento, ruptura e provocação. Segundo Brissac (1994) estas Intervenções apostam na experimentação lidando com fatores e variáveis que escapam à previsão e ao controle; componentes que dizem respeito ao jogo dos atores no espaço urbano, uma indeterminação que é própria da cidade (BRISSAC, 1994, p.88).

No bairro Satélite Íris I as Intervenções geraram diversas reações nos moradores na medida em que eram interceptados durante as caminhadas e questionados pelos estudantes sobre seus incômodos sobre o lugar onde vivem e transitam.

Depois das caminhadas os estudantes se reuniram para ver os registros fotográficos e assim pensar em estratégias expressivas que sinalizassem o problema do acúmulo de lixo em pontos específicos do bairro. Para tanto, foram feitas esculturas de lixo para que estes materiais descartados pudessem ter visibilidade para seu uso criativo e ao mesmo tempo

apontar para o problema em questão.



Figura 5- Registro fotográfico das oficinas "Ações Artísticas" - Reorganizações de Lixo, 2010.

As esculturas de lixo e entulhos encontrados e coletados num terreno baldio foram construídas a partir do tema do equilíbrio fazendo com que a atividade tivesse um caráter lúdico, em que o jogo estava em combinar elementos por cores, formas e materiais. O trabalho foi intitulado de "Reorganizações de lixo".

Notava-se que os estudantes encararam a construção das esculturas como um grande desafio. Cada vez que um objeto caía, toda a escultura desmoronava, fazendo com que todos persistissem e se empenhassem ainda mais em equilibrá-la sem deixar de lado a estética que eles queriam atribuir a ela.

Por meio dos relatos de alguns estudantes, soubemos que a escultura de lixo foi desmontada, um dia depois de feita, por moradores do bairro, pois alguns deles acreditavam que a escultura fazia parte de algum ritual de religião afro descendente e por ser um bairro com grande número de frequentadores da igreja evangélica, a escultura gerou certo desconforto em alguns dos moradores.

Este fato foi interessante para a reflexão sobre os diferentes impactos que as Intervenções podem causar em relação à população local e sobre a efemeridade de trabalhos artísticos realizados em espaços públicos.

Outras ações foram feitas para visibilizar problemas e virtudes do bairro. Foram penduradas placas de papel em alguns pontos específicos. Estas placas imitavam placas de trânsito, mas ao invés de regras e normatizações, foram escritas nas placas reivindicações quanto à resolução de problemas estruturais e também apontamentos das coisas que os estudantes gostavam no bairro. Algumas das placas permaneceram por algumas semanas nos locais, outras foram retiradas pelos próprios moradores no mesmo dia em foram colocadas.



Figura 6- Registro fotográfico das oficinas "Ações Artísticas" –Ação: “Cadê?/Achei!”, 2010.

As placas que continham a inscrição “Achei!” relacionadas ao que foi encontrado de interessante no bairro estavam relacionadas às evidências das coisas mais simples e pequenas que muita gente não dava importância, como flores que se abrem todos os dias por volta das onze horas e que ficam à beira das ruas de terra.

Para abrigar as placas de “Cadê?”, alguns educandos buscaram espaços que pareciam adequados para a existência de estabelecimentos que iam ao encontro com as necessidades locais, como a reivindicação de praças públicas, clubes, parques, piscinas públicas, escolas.

Cauene, de 12 anos, colocou a seguinte placa em frente a uma casa comercial desativada: “*Cadê a farmácia que poderia ser mais perto de casa?*”, demonstrando que no Satélite Íris I não há nenhuma farmácia. Para acessá-la é preciso caminhar por cerca de uma hora até o bairro mais próximo ou emprestar o carro do vizinho, como disse Cauene.

Esta foi uma forma de direcionar os olhares para tudo o que chama a atenção quanto ao que faz falta no bairro ou o que existe e que deveria ser valorizado.

Considerações finais:

A importância de uma concepção de Educação que se volte para as questões específicas do lugar está relacionada a uma maneira de vivenciar a cidade se atentando para o fato de que ela educa em diversos âmbitos, sejam por meio das instituições específicas de educação escolar, bibliotecas, museus, parques, entre outros ou no simples caminhar sem rumo pela cidade.

As derivas como disparadoras de experiências serviu aqui como travessia para uma nova concepção de cidade que não só nos ensina os mecanismos básicos necessários para desenvolver a nossa vida e o viver e sobreviver nela e a ela, mas que também pode educar no

âmbito das sensibilidades, proporcionando assim brechas para a criação de outras possibilidades de habitá-la de maneira participativa e não alienada.

A Intervenção Urbana nas oficinas de artes tiveram o objetivo de mapear estes espaços esquecidos, para dar visibilidade a eles. O valor deste tipo de trabalho é garantir que os estudantes possam expressar-se a partir das relações que já possuem com o bairro, por meio de seu corpo, escuta e olhar. Sentidos estes, que muitas vezes são colocados em segundo plano por uma concepção de cidade que valoriza apenas o visual e o consumo de imagens.

As derivas pelo bairro atentaram para novas questões quanto aos usos dos espaços públicos e suas faltas. Pela ausência percebeu-se que faltam espaços de lazer e espaços culturais. A negligência do Estado quanto aos direitos básicos dos moradores do bairro também foram explicitadas por meio destas ações que reivindicavam o que faltava no bairro. Ao mesmo tempo que informavam estas faltas, geravam provocações aos moradores que ao entrar em contato com as Intervenções puderam conversar com os estudantes sobre possíveis maneiras de reivindicar melhorias no bairro.

Estas experiências vivenciadas no campo da educação e na arte têm em comum a deriva para "perder-se" e inspirar-se artisticamente através da Intervenção Urbana que tem potência de pontuar e trazer reflexões sobre aspectos particulares de determinados lugares evidenciando o contexto específico em que se encontram e convidando à ação e criação de novas maneiras de existir e resistir nas grandes cidades.

Referências:

BRISSAC, N. (1994). *Arte/Cidade: A cidade e seus fluxos*, São Paulo: Editora Marca D'água. Catálogo de Exposição.

BRISSAC, N. (2002). *As máquinas de guerra contra os aparelhos de captura*, São Paulo: Editora Senac.

BRISSAC, N. (2002). *Intervenções urbanas: arte cidade*. São Paulo: Editora Senac.

BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 19-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 12/09/2015.

DÉBORD, Guy. *Teoria da deriva* (1958). In: JACQUES, P. B. (Org.). *Apologia da Deriva: Escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 87-91.p. 87-91.

_____. (1955). *Introdução a uma crítica da geografia urbana*. In: JACQUES, P. B. (Org.). *Apologia da Deriva: Escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 39-42.

- _____. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1996). 1933 - Micropolítica e segmentaridade. In G. deleuze & F. Guattari, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34. p. 83-115.
- FREIRE, C. (1997). *Além dos mapas: monumentos no imaginário urbano e contemporâneo*. São Paulo: Editora Annablume.
- JACQUES, P.B. (2004). Errâncias Urbanas: a arte de andar pela cidade. *Revista Arquitexto*, n.07, p.16-25. Extraído em 25 de março de 2016 desde <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.053/536>.
- JACQUES, P.B. (2001). *Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- MACCHI, Jorge (2004). *Buenos Aires Tour. Livro-objeto*. Buenos Aires, Argentina. Extraído em 23 de março de 2016 desde <http://www.jorgemacchi.com/en/works/99/buenos-aires-tour>.
-